

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 08.01.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 21.02.2020
Yayın Tarihi / Date Published : 06.03.2020



[doi:https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-671858](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-671858)

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

Fatih YALÇIN¹, Sevilay YILDIZ²

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. 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. 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, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve öğretim stillerine ilişkin veriler sırasıyla Eren (2006) tarafından geliştirilen Alan Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği, Baş (2013) tarafından geliştirilen Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği, Grasha (1996) tarafından geliştirilen, Üredi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretim Stilleri Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada, tarama modeli ve açıklayıcı ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. 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.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmen adayı, epistemolojik inançlar, eğitim programı tasarım tercihleri, öğretim stilleri

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

ABSTRACT

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. In various studies, it was attempted to explain how to achieve the intended academic achievement or the reason why it was not at the target level. In this study, with examining the variables to be focused on during pre-service education (belief, preference, style), it is aimed to investigate the roles of the related variables and to contribute to the increase of the success in teaching English. The population of the research was 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 explanatory correlational design were implemented. According to the findings of the study, it was found that pre-service English teachers had sophisticated epistemological beliefs and their most preferred curriculum design orientations were student and problem centered curriculum design orientations, the least preferred ones were subject-centered curriculum design orientations. 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.

Keywords: English teacher candidates, epistemological beliefs, curriculum design orientations, teaching styles

* Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında 02.08.2019 yılında kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, yalcnfatih@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3005-4416>

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak., Dr. Öğr. Üyesi, sevilayyildiz@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8863-2488>

1.GİRİŞ

21. yüzyılda haberleşme ve iletişimin çok büyük bir bölümü yerel ve ulusal düzeyde yapılsa 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) ana dillerini dünyanın her yerine yaymayı başarmışlardır. Jenkins (2009), Hu (2004) ve Graddol'e (2006) göre (2006), 2000'li yılların başında dünyada İngilizce konuşanların sayısı iki milyara yaklaşmıştır. 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 ana dil 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 ana dil olarak kullanılmakta; 100'e yakın ülkede, 520 milyon kişi tarafından ya yabancı dil olarak ya da ikinci dil olarak kullanılmaktadır (Crystal, 1997). İngilizce, bütün küresel iş gücü için artık temel bir beceri olmakta, fırsatlar yaratılmakta, istihdamı güçlendirmekte ve insanların dünyaya bakış açılarını değiştirmekte ve ufuklarını genişletmektedir (Education First [EF] İngilizce Yeterlik İndeksi, 2016). Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'nın (TEPAV, 2014) "Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi" 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. Eurydice (2017), "Avrupa'daki Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Veriler" adlı 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 ilköğretim öğrencilerinin oranı 2014 yılı itibarıyla %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. 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. 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 yılında açıklanan 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.

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 noktasında 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). Bu bağlamda, 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 öncesinde, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ortaya konulmasının önemli olduğu söylenebilir. 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. Öğretmen eğitimi söz konusu olduğunda, geleceğin öğretmenlerinin epistemolojik inançları, onların hangi pedagojik akımları ve stratejileri aynı zamanda didaktik yaklaşımları seçecekleri konusunda rehberlik edecektir (Akt., Therriault, Harvey et Jonnaert, 2010). Nitekim, bir öğretim programının başarılı olabilmesi için program geliştiricilerin yeni bir program tasarlarlarken öğretmenlerin bilgi, inanç ve becerilerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir; aksi halde programın istenildiği düzeyde uygulanma olasılığı azalır (Cotton, 2006). Anderson, White ve Sullivan'a (2005) göre, 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 belirtmektedirler. 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 alanyazında ifade edilmektedir (Demirel, 2011). Programın felsefesinin somatize olduğu 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 da şekillendirdiğini ifade etmektedir. Diğer yandan, program tasarımı yaklaşımına karşı olumsuz görüşe sahip öğretmenin programı öğretim süreçlerine yansıtma olasılığının çok az olduğu bilinmektedir (Cheung ve Wong, 2002). İngilizce öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretim stillerinin üzerinde, sahip olunan epistemolojik inanç ve program tasarımı tercihlerinin etkisi olduğu söylenebilir. Reinsmith (1994) öğretim stillerini öğretmenin hazır bulunmuşluğu, öğrencilerle etkileşimin boyutu ve doğası olarak tanımlamış, bu doğanın öğretmenin öğrencilerle arasındaki öğretimsel ilişkinin farkındalığını yansıttığını belirtmiştir. Dunn ve Dunn (1979) ise, öğretim stilini, öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, ortama ve materyallere karşı tutumları olarak tanımlamıştır. Cross (1979) da, bunun 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 (Akt. Grasha, 2002), öğretimde önemli yer tutmakta, akademik başarıya doğrudan etki etmektedir (Aktan, 2012). Bu bağlamda öğretmenin benimsediği öğretim stilinin öğrencilerin derse yönelik güdülenmişliklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Özetle yukarıda, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesinin ulusal ve uluslararası alanlarda önemi ortaya konulmuş, ancak ülke olarak uzun süredir İngilizce eğitimine verilen öneme rağmen geline nokta başarısızlığın devam ettiği veriler doğrultusunda vurgulanmıştır. Bu başarısız durumun birçok değişkene bağlı olduğu, ancak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bunun sonucunda etkili öğretim yapılarak azaltılabileceği ve ortadan kaldırılabilirliği ifade edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde özellikle son yıllarda öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarımı tercihlerinin incelendiği görülmektedir. Diğer yandan, kısa bir süre sonra öğretmen olacak hizmet öncesi eğitimlerine devam eden adayların epistemolojik inançları, eğitim programı tasarımı 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, araştırmacılar tarafından yapılan alanyazın incelemesi sonucunda rastlanılmamıştır. Dolayısıyla yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin adaylarının epistemolojik inançları, program tasarımı tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkilere odaklanılmış olması öğretmenin eğitimi açısından aşağıdaki nedenden dolayı önemli görülmektedir. Birincisi, araştırmanın değişkenleri olan İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, program tasarımı 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 tasarımı tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkilerin sorgulanması, öğretmenlerin eğitim programının hedeflere nasıl ulaşılabilirliğinin cevabını veren öğretim stillerinin kaynak/dayanaklarının anlaşılması oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bulgular öğretmen eğitiminde öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğinin yükseltilmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları ve benimsedikleri epistemolojik inançlarının, hangi program tasarımı 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.

1.1. Araştırmanın Amacı

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

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 arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma deseni

Araştırmada, tarama modeli kapsamında öğretmen adaylarının alan odaklı epistemolojik inançları, öğretim stilleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasındaki ilişki araştırıldığından açıklayıcı ilişkisel araştırma desenine başvurulmuştur. İlişkisel araştırmalarda ilgilenilen değişkenlere müdahalede bulunulmaması koşuluyla iki ya da daha fazla değişken arasında var olan ilişki araştırılmakta ve ilişki derecesi belirlenebilmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2015). Araştırmada ele alınan değişkenler arasında bulunan ilişkilerin çözümlenmesi yolu ile belli bir sonuca varılmak istenen bu araştırmada, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi ile bir sonuca ulaşılmak istenmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde araştırmada korelasyonel araştırma modellerinden olan açıklayıcı korelasyonel desen (*The Explanatory Correlational Design*) benimsenmiştir. Çünkü, daha öncede belirtildiği üzere araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak ya çok az sayıda bilgi bulunmakta ya da herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bu durumdan dolayı da genellikle kullanılan ve değişkenler arasındaki ilişkilerin mevcut bir modele dayalı olmaksızın, tümevarım yaklaşımına dayalı olarak incelenmesine olanak sağlayan desen, açıklayıcı korelasyonel desendir. Dolayısıyla açıklayıcı korelasyonel desen bu yönüyle, araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin değişik istatistiksel analiz teknikleriyle karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesine de olanak sağlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2010; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

2.2. Araştırmanın evren ve örnekleme

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 1.’de örnekleme yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve genel ağırlıklı not ortalamasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 1.

Örnekleme Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin 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 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 incelendiğinde

%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.

2.3. Verilerin toplanması ve toplama araçları

Araştırmaya başlamadan önce, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2017/247 sayılı ve 18.10.2017 tarihli kararla gerekli izin alınmıştır. Veriler basılı formlar aracılığıyla 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Güz Dönemi'nde 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.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, alan odaklı epistemolojik inanç ölçeği, eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercih ölçeği ve öğretim stili ölçeği kullanılmıştır.

İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği

Alan odaklı epistemolojik inanç ölçeği Eren (2006) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçekte 1 kesinlikle katılmıyorum, 2 katılmıyorum, 3 kararsızım, 4 katılıyorum, 5 kesinlikle katılıyorum seçeneklerini göstermektedir. Alan odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin Cronbach alfa katsayıları, 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 değerleri olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında da İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği puanlarına ilişkin geçerlik kanıtı elde etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ölçeği doğrulayıcı doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.

Modele İlişkin Uyum İndeksleri

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

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. Ayrıca, bu çalışmada ölçeğin 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.

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Baş (2013) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçekte 1 kesinlikle katılmıyorum, 2 katılmıyorum, 3 kararsızım, 4 katılıyorum, 5 kesinlikle katılıyorum seçeneklerini göstermektedir. 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. Araştırma kapsamında eğitim programı tasarımı 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. 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. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Bu çalışmada ulaşılan modele ilişkin uyum indeksleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3.*Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

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

Ayrıca, güvenilirliğe 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.

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.

2.4. 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. 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 güvenilirliği katsayıları Lisrel 8 programından yararlanılarak MSEXCEL programı aracılığıyla elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ve eğitim programı tasarım yaklaşımı 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 programı 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, 2011) ve basıklık katsayılarının (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001) dağılımların tek değişkenli normallik gösterdiğine işaret etmiştir. Öğretim stiline göre İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inanç ve eğitim programı tasarımı 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 tasarımı 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 η^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.

2.5. Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 18.10.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2017/08

3. BULGULAR

3.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

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’de gösterilmektedir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnançları

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 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 örtüşme dolayısıyla, öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ortalamalarının düşük olduğu belirtilebilir. Tablo 4. 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.

Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin konu merkezli tasarım, öğrenci merkezli tasarım ve sorun merkezli tasarım puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5.*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 5 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 kararsız 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 tasarımı ortalamaları tümüyle katılıyorum aralığı ile örtüşmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarımı daha çok tercih ettikleri belirtilebilir. Tablo 5. 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 katılıyorum aralığı ile örtüşmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının sorun merkezli tasarımı daha çok tercih ettikleri belirtilebilir.

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 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6.*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 6’da öğretmen adaylarının öğretim stilleri incelendiğinde uzman/otoriter öğretim stiline sahip öğretmen adayları örneklemin %4,9’ünü (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’ünü (n=226) ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının örneklemin %41,5’ini (n=196) oluşturduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiye dair bulgulara 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 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.*İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnanç ile Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihi Arasındaki İlişkisi*

	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 7 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 diğ erinin azaldığını; pozitif yönlü ilişkiler değişkenlerden birisi arttıkça diğ erinin arttığını, birisi azaldıkça diğ erinin de azaldığını göstermektedir. Büyüköztürk (2011) .30'un altındaki korelasyon katsayılarının düşük ilişki; .30 ile .70 arasındaki korelasyon katsayılarının orta düzeyde ilişki gösterdiğini belirtmektedir. Tablo 7.'ye bakıldığında 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 ($r=.34$, $n=472$, $p=.00<.05$).

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 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8.*Öğretim Stiline Göre İngilizce Eğitimi Odaklı Epistemolojik İnanca 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 8 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 η^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 8. 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 η^2 değeri hesaplanmış olup bu değer .002 bulunmuştur. Bu değer oldukça düşük düzeydeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005).

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 9.'da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Öğretim Stiline Göre Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihine 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 9. incelendiğinde öğretmen adaylarının konu merkezli tasarım puanlarının öğretim stillerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [χ^2 (sd=3)=34,12, p<.05]. Öğretim stillerine göre konu merkezli tasarım puanlarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekte 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 η^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 3.6. incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci merkezli tasarım puanlarının öğretim stillerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [χ^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 η^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 9. 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 yüksekten 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 η^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.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkileri saptamak amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada; İngilizce öğretmen adaylarının gelişkin epistemolojik inançlara sahip oldukları; en çok öğrenci ve sorun merkezli program tasarımlarını, en az konu merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri; en çok kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman stillerini benimsedikleri; uzman/otoriter ve kişisel model/uzman/otoriter stillerini ise çok az tercih ettikleri tespit edilmiştir. 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. 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/kişiselmodel/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman stillerine sahip öğretmen adaylarının ise öğrenci ve sorun merkezli programları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

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'da 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 inançlarının incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının gelişkin olduğunu tespit etmiştir. Benzer biçimde, Akyıldız'ın (2014) lise öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin “bilginin kaynağının uzmanlar olduğu” ve “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının” düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Diğer yandan, Rakıcıoğlu'nun (2005) 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) 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 ve 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.

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 Uygun (2018), Burul (2018) ve Yıldız'ın (2018) 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 olabileceği şeklinde yorumlamak mümkündür. 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).

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 öğretimi 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 stilinde öğrenciler bağımsız öğrenmeye yönlendirilir. Her iki öğretim stilinde de öğrenen merkezli bir öğrenme ortamının ön planda olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları ile Grasha'nın (2002) üniversite öğretim elemanları ve Üredi'nin (2006) ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenleri, Kaya ve Ekiçi'nin (2017) sosyal bilgiler öğretmenleri ve Burul (2018)'ün ilk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Diğer yandan, Kaleci (2012), matematik öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada en çok tercih edilen stili 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. Birtakım 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).

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, 2012). 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 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, 1979). Bu bilgi doğrultusunda, öğrenenin 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.

Tek bir doğrunun var olduğuna dair inanca sahip öğretmen adaylarının doğru ve yanlış 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'un (2017) 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.

Grasha'ya (1994) 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 roledir. 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, yıllardan 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 gelişmelerini 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. Araştırma sonuçlarından hareketle eğitim durumlarına/uygulayıcılara ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik bir takım öneriler şunlardır: 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. 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. 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. Öğretmen adaylarının hangi epistemolojik inanç, program tasarımı ve öğretim stilleri sahip oldukları noktasında farkındalık sağlayacak ders programları geliştirilerek uygulanabilir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları kişisel epistemolojik inanç, program tasarımı ve öğretim stillerinin statik olmadığı aksine değiştirilebilir olduğunun bilincine varmaları sağlanabilir. İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi odaklı epistemolojik inançlarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ortalamasının 2,48 olduğu düşünülürse öğretmen adaylarına, öğrenme-öğretme süreçlerinde çabaya vurgu yapılarak aynı zamanda öğrenme-öğretme 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. 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. 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 boyutsal 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 farklılaşacağını 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. Bu çalışmada, nicel araştırma teknikleri doğrultusunda ilgili analizler kullanılmıştır. Nitekim, farklı yaklaşım, strateji ve yöntemlerin kullanılması ile çoklu veriler toplanmasına olanak sağlayarak sonuçların genellenabilirliğini 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 kullanılarak aynı araştırma tekrar kurgulanabilir. Böylece öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri farklı açılardan ölçülerek her bir veri analizi türünün birbirini tamamlaması ile daha zengin, ayrıntılı ve tutarlı bulgulara ulaşılabilmeye olanak sağlanabilir. Bu çalışmada 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 vermemiştir. Bu bağlamda, ileride yapılacak çalışmalarda, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri üzerinde etkili olabileceğine kanaat getirilen farklı öğretim modeli, strateji, yöntem ve tekniklerin etkisinin araştırılabileceği deneysel çalışmalar tasarlanarak değişkenler arasında sebep-sonuç ilişkileri tespit edilip ve bulguları etkileyen etkenler belirlenebilir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stillerinin yordayıcısı olduğu düşünülen farklı değişkenler alanyazın incelemeleri sonucunda belirlenerek ilgili değişkenlerin (öğretmen öz yeterliği, mesleki bağlılık, mesleki yeterlik, olası benlik vb.) epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri üzerindeki yordayıcılığı belirlenebilir. 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 öğretim stillerini ortaya çıkaran ya da etkileme gücünde olan farklı değişkenlerle yeni modeller geliştirilerek yeni yeni sonuçlara ulaşılabılır. Bir yandan, epistemolojik inançlar, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri değişkenlerinin birbiri arasındaki ilişkilerin aracılık rolü (örneğin, epistemolojik inançların program tercihi ve öğretim stilleri ilişkisine aracılık etkisi gibi) ya da farklı değişkenlerin bu üç değişken arasındaki aracılık etkisi sorgulanabilir. Araştırmada ele alınan evren ve örneklem sadece çeşitli devlet üniversitelerinde öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Farklı evren ve örneklemle gerçekleştirilecek araştırmalar ile farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. 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. 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

- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Akyıldız, S. (2014). *Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğrenme-öğretme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alcı, B. (2012). Eğitim programı tasarımı ve modeller. Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme içinde* (s.71-88). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpan, G. B., & Erdamar, G. K. (2014). Uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 241-258.
- Anderson, J., White, P., & Sullivan, P. (2005). Using a schematic model to represent influences on, and relationships between, teachers' problem-solving beliefs and practices. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 9-38.
- Aslan, S., Aybek, B. (2018). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 328-340.
- Aykaç, N.(2014). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakır, S. ve Adak, F. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(4), 24-36.
- 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.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 965-992.
- Bıçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9 (3), 229-242.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- 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.
- Cheung, D. ve Wong H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs, *The Curriculum Journal*, 13 (2) 225-248.
- Cross, K. P. (1979). *Adult Learners: Characteristics, Needs and Interests*. İçinde: R. E. Peterson ve diğerleri (Ed.). *Life Long Learning In America*. San Francisco: Jossey-Bass
- Crystal, D (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 57-70.
- Cotton, D.R.E., (2006). Implementing curriculum guidance on environmental education: the importance of teachers' beliefs, *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 67-83. DOI:1080/00220270 500038644
- Dunn, R.S. ve Dunn, K.J. (1979). Learning styles and teaching styles: Should they can they... be matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Education First, *English Proficiency Index* (2016). 25 Nisan 2017 tarihinde <https://www.ef.com.tr/epi/reports/epi-s/> sitesinden alınmıştır.
- Ellis, S. S. (1979). Models of teaching: a solution to the teaching style/learning style dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), 274-77.
- Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan odaklı epistemolojik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Eroğlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 295-312.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2010). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.
- Frankel, J. R., Wallen, E. W., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Graddol, D. (2006). *English next*, Londra: British Council.
- Grasha, F.A.(1994). A Matter of Style: The teacher as expert, formal, authority, personal model, facilitator, and...". *College Teaching*, 42(4): 8-12.
- Grasha, A. (1996). *Teaching with style*. Pittsburg. *PA Alliance*.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with Style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance Publishing.
- Green, S. B.,&Salkind, N. J. (2005).Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and understanding data (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- 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.
- 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.
- Hu, X. Q. (2004). Why China English should stand alongside British, American and other 'world Englishes'. *English Today*, 20. 26-33.
- Jenkins, S. B. (2009) Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory, *The Curriculum Journal*, 20 (2), 103-120.
- 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 inançları ile öğrenme ve öğretme stilleri arasındaki ilişki*. (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.
- 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.
- Kosa, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyi: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaya, E., & Ekiçi, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2).
- 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>.
- 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.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York: Taylor & Francis.
- 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.
- Ornstein, A.C. (1982). How good are teachers in affecting student outcomes . National Association of Secondary School Principals, 66, 61-70.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009) Curriculum design. in curriculum: foundations, principles and issues (5th Ed.), pp. 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:12, s.89-94.
- Pan, V. L. ve Yelken, T. Y. (2016). İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve çalışma süreçlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 650-662.
- Perry, W. G. (1977). Studying and the student. *Higher Education Bulletin*, 5 (2), 119-157.
- Rakıcıoğlu, A.Ş. (2005) *İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretmen yeterliği inançları arasındaki ilişki*, (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.
- Sapir, E. (2004). *Language: An introduction to the study of speech*. Courier Corporation.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (17.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Therriault, G., Harvey, L., & Jonnaert, P. (2010). Croyances épistémologiques de futurs enseignants du secondaire: des différences entre les profils et une évolution en cours de formation [The epistemological beliefs of pre-service secondary teachers: Differences by profile and changes during training]. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 1-30.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı ve British Council (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara. Yorum Basımevi.
- 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 ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- 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>.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Despite the resources and time allocated to teaching English in Turkey, it is obvious that it has not been reached the desired level. There is no single reason for this, and many independent and related causes are expressed. It can be said that the most influential factor on student achievement among the elements in an education system is the teacher (Demirtaş, Cömert and Özer, 2011). The full implementation of the decisions taken on education depends on the quality of teaching that the teacher will deliver in the classroom. Therefore, it can easily be said that pre-service teacher candidates who are trained effectively can play a key role in increasing the effectiveness and efficiency of teaching English. Based on the fact that epistemological beliefs (Schommer, 1990), defined as beliefs of individuals about knowledge and learning, have important effects on learning and teaching (Deryakulu and Büyüköztürk, 2005), it is thought that it is important to determine the epistemological beliefs of prospective English teachers. In addition, it is known that the beliefs and philosophy adopted by the teacher along with the curriculum orientations design, which is defined as the process of revealing the elements constituting the curriculum, affect the decisions about the selection, interpretation, content selection and organization, presentation style and how the success of the curriculum is measured (Ornstein and Hunkins, 2009). Cheung and Wong (2002) state that teachers' beliefs about objectives, processes, content, learning situations and evaluation processes of a curriculum started to be formed in pre-service training. It is stated that the change in teachers' curriculum preferences mostly depends on the changes in their beliefs (Beck, Czerniak and Lumpe, 2000). On the other hand, since teaching styles are defined as teachers' attitudes towards curriculum, methods, environment and materials (Dunn and Dunn, 1979), it can be stated that they directly affect teaching and students. Teaching styles are also influenced by the beliefs of the individual and shaped according to these beliefs. Chan and Elliott (2000) point out that it is necessary to know the ideas and beliefs of teachers in order to understand the classroom performances of teachers and to highlight any changes in educational practices. For all these reasons, it is important to determine the epistemological beliefs of pre-service English teachers, what teaching styles they will use when they become teachers, and the curriculum orientation orientation designs they prefer, and to determine what kind of relationship exists between them. When the literature about the subject reviewed in Turkey and outside Turkey, researchers have not been able to find a study involving these three variables particularly on prospective teachers. It was observed that teacher candidates' epistemological beliefs and curriculum orientations were related to educational beliefs and educational philosophies, gender, grade level, seniority, etc. It was determined that the studies on teaching styles were generally conducted on teachers.

2. Method

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. How to achieve the desired academic achievement or the reason why it has not been reached yet has been expressed in many variables in numerous studies. In this study, with examining the variables to be focused on during pre-service education (belief, preference, style), it is aimed to investigate the roles of the related variables and to contribute to the increase of the success in teaching English. 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.

3. Findings, Discussion and Results

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. In the light of these results, organizing educational environments that will contribute to the development of teacher candidates' epistemological beliefs and provide awareness about which teaching styles and curriculum designs they prefer, given the fact that these variables are not constant and they are in dynamic structure, a longitudinal research during a period including the time when the pre-service teachers would start their professions can be conducted. In this research, related analyzes were used in line with quantitative research techniques. As a matter of fact, it enables to collect multiple data by using different approaches, strategies and methods, increases the generalizability of the results and also provides strong evidence for the results; the same research can be reconstructed using mixed method designs, where qualitative and quantitative research is used together, leading to a more comprehensive and in-depth inquiry of findings. Thus, the prospective teachers' epistemological beliefs, curriculum design preferences and teaching styles can be measured from different perspectives, enabling each type of data analysis to complement each other to provide richer, detailed and consistent findings. In addition, after determining different variables based on literature review that are thought to be the predictors of pre service teachers' epistemological beliefs, curriculum design orientations and teaching styles, the predictiveness of the relevant variables (teacher self-efficacy, professional commitment, professional competence, possible self, etc.) on epistemological beliefs, curriculum design preferences and teaching styles can be determined.

ÇALIŞMANIN ETİK İZİN

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 18.10.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2017/08