

T.C
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI İLE ÖĞRETME-ÖĞRENME
ANLAYIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Doktora Tezi
Salih AKYILDIZ
Danışman:Prof. Dr. Burhan AKPUNAR
Elazığ, 2014

T.C
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Salih AKYILDIZ'ın hazırlamış olduğu "Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1: Prof. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ

2: Prof. Dr. Behçet ORAL

3: Prof. Dr. Burhan AKPUNAR

4: Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI

5: Doç. Dr. Murat TUNCER

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Burhan AKPINAR danışmanlığında hazırlamış olduğum “Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)
Salih AKYILDIZ
16/12/2014

ÖN SÖZ

Eğitim sistemlerinde öğretim programlarının uygulamaya taşınmasında en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yetiştikleri ortamın, aldıkları eğitimin, görevleri sürecinde karşılaştıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerin epistemolojik inançlarının gelişimi üzerinde etkileri vardır. Öğretmenlerin paradigmalarını oluşturan bu inançlar sistemi, öğretme-öğrenme sürecinin tasarlanmasından, uygulanmasına kadar birçok etmenin seçilmesi ve işe koşulmasında önemli bir rol oynar.

Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimsel kararlarında temel aldıkları paradigmaların ve bu paradigmalarının etkisinde geliştirdikleri pedagojik inançların bilinmesi önem taşımaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin inançları alanındaki araştırmaların son zamanlarda hız kazandığı görülmektedir. Alanyazında bu alanda yürütülen çalışmalara katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları, öğretme-öğrenme anlayışları ve bunlar arasındaki ilişkiler araştırılmış, ortaya çıkan bulgular ışığında öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma konusunun belirlenmesinden tezin raporlaştırılmasına kadar hemen her aşamada yardımlarını esirgemeyen, tez çalışması boyunca yaptığı önerilerden ve felsefi çözümlerinden etkilendiğim danışman hocam Prof. Dr. Burhan AKPUNAR'a teşekkürlerimi borç bilirim. Doktora çalışmalarında beni teşvik eden ve yardımlarını esirgememeyen değerli dostum Doç. Dr. İmam Bakır Arabacı'ya, değerli hocam Prof. Dr. M. Nuri Gömleksiz'e; katkılarından dolayı, Doç. Dr. Nevzat Yiğit ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Palancı'ya; beni teşvik eden Doç. Dr. Durmuş Ekiz'e ve Doç. Dr. Taner Altun'a teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olan, beni her zaman teşvik eden eşime ve çocuklarıma da sevgilerimi sunarım.

Salih AKYILDIZ
Elazığ, Aralık 2014

ÖZET

Doktora Tezi

Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Salih AKYILDIZ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Elazığ, 2014, Sayfa: XVIII + 174

Bu çalışmanın genel amacı; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, liselerde görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretme öğrenme anlayışları ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve epistemolojik inançlarla öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının düzeyi nedir?
2. Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları; a) cinsiyet, b) kıdem, c) branş, d) öğrenim durumu, e) görev yapılan kurum türü ve f) görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre değişmekte midir?
3. Lise öğretmenlerinin öğretme- öğrenme anlayışları nedir?
4. Lise öğretmenlerinin öğretme- öğrenme anlayışları; a. cinsiyet, b. kıdem, c. branş, d. öğrenim durumu, e. görev yapılan kurum türü ve f. görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre değişmekte midir?
5. Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme öğrenme anlayışları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma betimsel nitelikte ve tarama modelindedir. Araştırmanın evreni, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında, Trabzon İl merkezi ve ilçelerde toplam 112 lisede çalışan,

yaklaşık 2670 öğretmeni kapsamaktadır Örneklem ise, gönüllük ve yansızlık kuralına göre seçilen ve ölçeği doldurmayı kabul eden 1581 öğretmenden oluşturulmuştur.

Veriler, beşli likert türü maddelerin yer aldığı iki farklı ölçekle elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, “t” testi ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)”; Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Saptanan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Bonferroni Testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlar ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin, epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları, “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda güçlü bir inanç taşımadıkları, “bilgi tek ve kesindir” boyutunda ise pozitivist nesnelci inanca daha yakın durdukları tespit edilmiştir.

2. Araştırmada, epistemolojik inançların bazı boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine bulgular ortaya çıkmıştır. Epistemolojik inançların bazı boyutlarında, öğretmenlerin düşük kıdemlerde gelişmiş(sofistike) olan inançlarının kıdemleri arttıkça gelişmemiş(naif) inançlara doğru evrildiği görülmüştür. Öğretmenlerin epistemolojik inançları arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

3. Araştırmada, lisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, lisansüstü öğretmenlerin lehine, anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin epistemolojik inançları arasında görev yaptığı kurum türüne göre ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4. Araştırmada, lise öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimsedikleri, geleneksel öğrenme anlayışı konusunda ise kararsız oldukları anlaşılmıştır.

5. Araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Geleneksel anlayış boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayış boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, yapısalcı öğrenme anlayışını yüksek kıdemdeki öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri, geleneksel öğrenme anlayışını ise benimsemedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme anlayışları arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

6. Araştırmada, lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını daha çok benimsedikleri, öğretmenlerin öğrenme anlayışları arasında görev yaptıkları kurum türü ve okul türü değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

7. Araştırmada, gelişmiş epistemolojik inanç ve öznel bilgi anlayışı ile yapılandırmacı yaklaşım arasında pozitif; geleneksel pedagojik anlayış arasında ise negatif bir korelasyon olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, liselerde görev yapan her branştaki öğretmenlerin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları için çaba göstermesi, bu amaçla üniversitelerle işbirliği yaparak çalıştaylar, seminerler ve konferanslar düzenlemesi, eğitim fakültelerine epistemolojik tabanlı dersler eklenmesi, mevcut öğretmenlere hizmetiçi eğitimle epistemolojik inançlarının geliştirilmesi, üniversitelerin öğretmenlere yönelik lisansüstü kontenjanlarını artırmaları, alanda nitel, alan odaklı ve farklı bağlamdaki epistemolojik inançlar üzerine çalışmalar yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik inançlar, Öğretme-öğrenme anlayışı, Yapısalcı yaklaşım, Geleneksel yaklaşım, Lise öğretmenleri

ABSTRACT

D. Thesis

Investigating the Relationship between High School Teachers' Epistemological Beliefs and Their Teaching-Learning Approaches

Salih AKYILDIZ

**Fırat University
Institute of Educational Science
Division of Curriculum and Instruction
Elazığ, 2014; Page: XVIII + 174**

The general aim of this study is to reveal the relationship between teachers', who work in state and private high schools of Ministry of National Education, epistemological beliefs and their teaching and learning approaches. In this vein, it is attempted to reveal relationship between high school teachers' epistemological beliefs and their teaching and learning approaches and those relationships were investigated.

In connection with general aims; answers to following sub-aims of study were sought:

1. What is the level of high school teachers' epistemological beliefs?
2. Is there any difference in high school teachers' epistemological beliefs on the basis of a) gender, b) teaching experience, c) subject specialism, e) type of institution and f) type of the school worked in variables?
3. How are the teaching-learning approaches of high school teachers?
4. Is there any difference between high school teachers' teaching-learning approaches and a) gender, b) teaching experience, c) subject specialism, e) type of institution and f) type of the school worked in variables?
5. Is there any relationship between high school teachers' epistemological beliefs and their teaching-learning approaches?

This research is a descriptive study and survey model is adopted. Universe of the study consist of 2670 teachers who work in total of 112 high schools of Trabzon city and provinces in 2012-2013 academic year. Sample of the study consists of 1581 randomly selected high school teachers who accepted to fill out the scale voluntarily.

Data were obtained through two different scales which consist of 5 optional likert type items. In the data analysis process, frequencies, percentage, means scores, “t” test and One Way Variance Analysis (Anova); Mann Whitney U tests were utilized. Bonferroni Test was used in order to find out differences occurred between which groups. In order to determine the relationships between high school teachers’ epistemological beliefs and their teaching and learning approaches, Pearson’s Moment Correlation Co-efficient (r) technique was employed.

Findings obtained from data analysis can be summarized as follows:

1. It was found that high school teachers have developed epistemological beliefs in “expert is a source of knowledge and learning is a talent” dimension of epistemological beliefs; have weak beliefs in “learning does not depend on effort” dimension; and they have positivistic and objectivist beliefs in “knowledge is unique and certain” dimension of epistemological beliefs.

2. In the study, in some dimensions of epistemological beliefs resulted in favor of female teachers on the basis of gender variable. In some dimensions of epistemological beliefs; it was seen that teachers’ developed (sophisticated) beliefs at lower teaching experiences were evolved to less developed (naïve) beliefs when their teaching experiences were increased. There is no difference between teachers’ epistemological beliefs on the basis of subject specialism dimension.

3. In the study, it was found out that there was a meaningful difference between teachers’ who have undergraduate diploma and post-graduate diploma in favor of postgraduates. No difference was found between teachers’ epistemological beliefs and their institutions and school type variables.

4. In the study it was found out that teachers adopted constructivist learning approach but they were indecisive about traditional learning approach.

5. In the study results show that female teachers are more in favor of constructivist learning approach compare to male teachers. On the basis of traditional learning approach there was no difference in terms of gender variable. In terms of constructivist and traditional learning dimensions of teachers' teaching-learning approaches, meaningful differences were found between those dimensions and teaching experiences of teachers. Accordingly; teachers who have 1-5 years of teaching experiences have embraced constructivist learning approaches more than teachers who have higher teaching experiences and did not adopted traditional learning approaches. No difference was determined between teachers' traditional and constructivist learning approaches on the basis of subject specialism variable.

6. Results of the study show that teachers who have postgraduate degree have embraced constructivist learning approaches compare to teachers with undergraduate diplomas. On the contrary no meaningful difference was found between teachers learning approaches on the basis of type of institution and type of school they work in.

7. At the end of the study it can be said that there is a positive correlation between developed epistemological beliefs and subjective knowledge understanding and constructivist approach whereas negative correlation with traditional pedagogical approach.

As a result of the study it is suggested that Ministry of National Education should spend efforts to help each of high school teachers to have developed epistemological beliefs and through co-operating with universities workshops, seminars and conferences should be arranged for teachers. It is also suggested that at education faculties epistemological based courses should be added to programs, through in-service training course teachers' epistemological beliefs should be improved, universities should expand post-graduate student quotas for teachers, and qualitative field focused researches and different contextual studies on epistemological beliefs should be carried out.

Keywords: Epistemological beliefs, Teaching-learning Approaches, constructivist approach, Traditional approach, High school teachers.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
	No
ONAY	I
BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVII
EKLER LİSTESİ	XVIII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	6
1. 2. Araştırmanın Önemi	7
1. 3. Sayıtlar.....	8
1. 4. Sınırlılıklar	9
1. 5. Tanımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	12
2. 1. Bilme, Bilgi ve Felsefe İlişkisi	12
2. 2. Farklı Kültürlerin Bilgiye Yaklaşımı	15
2. 3. Kavramsal Açıdan Epistemoloji	17
2. 4. Tarihsel Süreç İçinde Öne Çıkan Epistemolojik Dönüşümler	19
2. 4. 1. Empirist Epistemoloji.	20
2. 4. 2. Rasyonalist Epistemoloji.	21
2. 4. 3. Pozitivist Epistemoloji.....	22
2. 4. 4. Postmodernist Epistemoloji.	24

2. 4. 5. Hermeneutik/ Yorumlayıcı Epistemoloji.....	26
2. 5. Eğitim Kuramlarının Epistemolojik Temelleri.....	27
2. 6. İnanç ve Bilgi İlişkisi.....	31
2. 7. Epistemolojik İnançlar.....	35
2. 8. Kişisel Epistemolojik İnançların Gelişim Modelleri.....	37
2. 8. 1. Tek Boyutlu Epistemolojik Modeller.....	37
2. 8. 1. 1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli.....	38
2. 8. 1. 2. Kadınların Bilme Yolları Modelleri.....	41
2. 8. 1. 3. Tartışmacı Uslamlama Modeli.....	42
2. 8. 1. 4. Epistemolojik Yansıtma Modeli.....	43
2. 8. 1. 5. Yansıtıcı Yargı Modeli.....	44
2. 8. 2. Çok Boyutlu Modeller.....	47
2. 8. 2. 1. Schommer'in Çok Boyutlu İnanç Modeli.....	47
2. 9. Öğretme Öğrenme Yaklaşımları.....	51
2. 9. 1. Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı.....	54
2. 9. 2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.....	56
2. 10. Epistemolojik İnançlar ve Öğrenme Kuramları İlişkisi.....	60
2. 11. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları.....	62
2. 12. İlgili Araştırmalar.....	67

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	84
3. 1. Araştırma Modeli.....	84
3. 2. Evren ve Örneklem.....	84
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	86
3. 3. 1. Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	86
3. 3. 2. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği.....	89
3. 4. Veri Toplama Süreci.....	91
3. 5. Verilerin Analizi.....	92

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM.....93

4. 1. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	93
4. 1. 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	101
4. 1. 2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	104
4. 1. 3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	107
4. 1. 4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	111
4. 1. 5. Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
4. 1. 6. Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	114
4. 2. Lise Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	117
4. 2. 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	120
4. 2. 2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	122
4. 2. 3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	124
4. 2. 4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	127
4. 2. 5. Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	128
4. 2. 6. Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	129
4. 3. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	131

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	134
5. 1. SONUÇLAR.....	134
5. 1. 1. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuçlar.	134
5. 1. 1. 1. Cinsiyet, Kıdem ve Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuçlar.....	135
5. 1. 1. 2. Öğrenim Durumu, Görev Yaptığı Kurum ve Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuçlar	137
5. 1. 2. Lise Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar.....	138
5. 1. 2. 1. Cinsiyet, Kıdem ve Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme- Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar.....	138
5. 1. 2. 4. Öğrenim Durumu, Görev Yaptığı Kurum ve Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Öğretmenlerin Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar	140
5. 1. 3. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar.	141
5. 2. ÖNERİLER.....	142
KAYNAKLAR	146
EKLER	166
İZİN BELGELERİ	170
ÖZGEÇMİŞ	172

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1:	İki Ana Paradigmanın Epistemolojik Sayıtları.....	27
Tablo 2:	Perry'nin Epistemolojik İnançların Gelişim Modeli	39
Tablo 3:	Belenky'nin epistemolojik İnançların Gelişim Modeli.....	41
Tablo 4:	Kuhn'un Tartışmacı Uslamlama Modeli	42
Tablo 5:	Magolda'nın Epistemolojik Yansıtma Modeli	43
Tablo 6:	King ve Kitchener'in Yansıtıcı Yargı modeli	45
Tablo 7:	Epistemolojik İnançların Gelişim Modellerinin Karşılaştırılması	46
Tablo 8:	Schommer'in Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Sonucu Ortaya Çıkan Faktörler	50
Tablo 9:	Pozitivizmin Bir Görünümü Olan Davranışçılık ve Bilgi İşlem Gelenekleri İle Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bir Yansıması Olan Yapılandırmacılığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	52
Tablo 10:	Derinsel ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarına Ait Temel Özellikler	54
Tablo 11:	Geleneksel Sınıf Ortamı İle Yapılandırmacı Sınıf Ortamının Karşılaştırılması	59
Tablo 12:	Araştırmanın Örnekleme	85
Tablo 13:	Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Alpha Değerleri	88
Tablo 14:	Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeğinin Cronbach Alpha Değerleri	91
Tablo 15:	Epistemolojik İnançların, Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	93
Tablo 16:	Epistemolojik İnançların Öğrenme Çabaya Bağlı değildir Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	95
Tablo 17:	Epistemolojik İnançların Bilgi Tek ve Kesindir Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	97
Tablo 18:	Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	101
Tablo 19:	Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları	104

Tablo 20: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları	107
Tablo 21: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları	109
Tablo 22: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Bilgi Tek ve Kesindir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları	110
Tablo 23: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları	111
Tablo 24: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları	113
Tablo 25: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları	114
Tablo 26: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları	115
Tablo 27: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Bilgi Tek ve Kesindir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları	116
Tablo 28: Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Yapılandırmacı Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	117
Tablo 29: Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Geleneksel Yaklaşım Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	119
Tablo 30: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	121
Tablo 31: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	122

Tablo 32: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Yapılandırıcı Yaklaşım Boyutunda Branş Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	124
Tablo 33: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Geleneksel Yaklaşım Boyutunda Branş Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	125
Tablo 34: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	127
Tablo 35: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 36: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Yapılandırıcı Yaklaşım Boyutunda Okul Türü Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	129
Tablo 37: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Geleneksel Yaklaşım Boyutunda Okul Türü Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	130
Tablo 38: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları Alt Faktörleri İle Epistemolojik İnançlarına Ait Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonlar.....	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bilgi Aktları	14
Şekil 2: Schommer'in Beş Boyutlu Epistemolojik İnanç Gelişim Modeli	48

EKLER LİSTESİ

EK 1: Epistemolojik İnanç Ölçeği

EK 2: Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği

EK 3: Araştırma İzin Onayı

EK 4: Özgeçmiş

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Öğrenciler, öğretim programları, öğrenme ortamı ve öğretmenler eğitim sisteminin bileşenleri arasında sayılmaktadır. Kuşkusuz bunlar arasında eğitim sisteminin ana temel bileşeni öğretmendir. Öğretmen, öğrenme ortamının düzenlenmesinden, sistemin diğer bileşenlerinin işe koşulmasından ve sonuçta öğrencilere nitelikli bir öğretim sunulmasından sorumludur. Diğer yandan öğretmen hem eğitimle ilgili politikaların uygulayıcısı, hem de uygulamalarıyla eğitim politikalarını etkileyen kişi konumundadır.

Eğitimle ilgili alınan kararların uygulanabilmesi büyük ölçüde öğretmenin sınıf içindeki etkililiğine bağlıdır. Eğitim hedefleri ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği ne kadar işlevsel olursa olsun, nitelikli öğretmenlere sahip olmadıkça eğitimde arzu edilen sonuçlara ulaşmak zordur (Sünbül, 2001; Kuran, 2002). Nitekim yapılan araştırmalar, eğitimle ilgili değişim çabalarının uygulamaya geçirilmesinde anahtar rolün öğretmenlerde olduğunu ve öğretmenlerin içselleştirmediği hiçbir değişim çabasının sınıf ortamına yansımadığını (Fullan, 2001) göstermektedir.

Benzer şekilde, Arredondo ve Terrance (1996) eğitimde reform uygulamalarının başarısında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının önemli ölçüde etkili olduğunu vurgularken, Beck, Czerniak ve Lumpe (2000), eğitimde reform hareketlerinde öğretmenleri kilit noktada görmekte, öğretmenlerin pedagojik inançlarının eğitimde reform uygulamalarında arzulanan değişim için çok önemli olduğunu ileri sürmektedirler (aktaran Karhan, 2007: s. 95). Kuşkusuz bu durum, eğitim ve öğretimle ilgili diğer tüm uygulamalara da teşmil edilebilir. Diğer yandan, bir öğretim programının başarısı öğretmenlerin bu programı uygulama başarılarına bağlıdır (Fer, 2011: s. 4). Ferguson (2002), öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile eğitime ilişkin inançlarını eşleştirdiklerini belirtmektedir. Ona göre, sınıf içindeki rolünü bilginin öğrencilere dağıtılması olarak gören öğretmen, derse öğretmen merkezli başladığından dersini öğrenci merkezli işleyememektedir. Eğer bu öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif biçimde katılabilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlayabileceğine inanırsa

öğrenci merkezli stratejilere odaklanan bir öğretim tasarlayabilir ve uygulayabilir (aktaran Okut, 2009: s. 7).

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının öğrencilerin başarılarında belirgin bir rol oynadığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını etkileyen etmenlerin neler olduğu konusu araştırmacılar için önemli bir çalışma alanı olarak görülmektedir.

1980'li yıllardan itibaren yapılan ilk araştırmalar, öğretmenlerin davranışlarını yönlendiren bilgilerin, değerlerin ve düşünme süreçlerinin üzerinde odaklanmaya başlamıştır (Ekiz, 2006, s. 88-89). Öğretmenlerin bilgi, düşünme, inanç, kuram ve bunun gibi epistemolojileri üzerine taranan literatür, bunların, öğretmenlerin ne yaptıkları ve neden yaptıklarını önemli bir şekilde şekillendirdiğini göstermektedir (Clark ve Peterson, 1986; aktaran Ekiz, 2006: s. 93). Bu çalışma alanlarından özellikle öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde bir odaklaşmanın olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalarda, eğitim süreçlerini anlamak ve geliştirebilmek için, öğretmenlerin inançları, uygulama ve tutumlarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (OECD, 2009).

Araştırmacılar, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme ile ilgili değer yargılarının ve inanışlarının, onların sınıf içi uygulamalarını etkilediğini ortaya koymuştur (Stipek ve diğ., 2001; Karhan, 2007; Aydın, 2010; R. Khader, 2012). Öğretmenlerin bu inanç alanlarından biri olan epistemolojik gelişme ve epistemolojik inançlara yönelik araştırmalar bir çok eğitim araştırmacısı ve psikologun takip ettiği önemli alanlardan biridir (Hofer, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997). Epistemolojik inançlar üzerine yapılan araştırmalar ve bu alana olan ilgi, 1990'ların sonlarında bu yana artmaktadır (Chan, 2008: s. 258). Yapılan araştırmalar epistemolojik anlayışların öğrenme üzerine önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Örneğin, Hofer (2008), tarafından, bilginin doğası hakkındaki inançların, strateji kullanımını, anlamayı, bilişsel işlem süreçlerini ve kavramsal değişimi etkileyebileceği ileri sürülmüştür.

Epistemolojik inançlar, alan yazında, her zaman bilgi ve bilginin doğası ile ilgili bir inançlar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Schommer-Aikins, 1997; Hofer ve Pintrich, 1997; Duell ve Schommer-Aikins, 2001; Chan, 2006). Bilginin kaynağı,

doğruluğu, bilginin ölçütleri, bilginin sınırları ve öğrenme konularındaki inançlar epistemolojik inançlar kapsamında yer almaktadır. Bir öğretmenin sahip olduğu bilginin doğası ile ilgili inançları onun öğretme biçimini, öğrencileri değerlendirmede kullandığı ölçütleri, ders planlarını ve genel olarak okul programının organizasyonunu etkilemektedir (Duell ve Schommer-Aikins, 2001; Kıssock, 2002). 1960'lardan buyana yapılan araştırmalar, epistemolojik inançlar ve öğrenme arasında çok sayıda bağlantının olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlerin davranışlarını etkileyen bir diğer etmen de öğretme-öğrenme ile ilgili anlayışlarıdır. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme hakkındaki düşünceleri, öğrenmede tercih ettikleri yollar ile ilgili sahip oldukları inançları işaret eder. Bu inançlar pedagojik inançlar olarak da ifade edilmektedir (Teo ve diğ., 2008; Wong ve diğ., 2009; aktaran, Chai, 2010, s. 129). Bunlar öğretme ve öğrenmenin anlamını, öğretmen ve öğrencilerin rollerini içerir. Öğretme ve öğrenme hakkındaki düşünceler, iki öğrenme modeliyle ilişkilidir: Bunlar, (1) yapılandırmacı ve (2) geleneksel öğrenme modelleridir. Yapılandırmacı öğrenme modeli geleneksel öğrenme modeliyle sık sık çatışmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme modeli eleştirel düşünmeye, keşfetme ve işbirliğine izin veren aktif öğrenme çevresinin oluşturulmasına vurgu yaparken, geleneksel öğrenme modeli, öğretmeni bilgi kaynağı olarak, öğrencileri de pasif bilgi alıcıları olarak görür. Böyle bir model, öğrenmenin bilginin elde edilerek öğrenildiğine, özellikle öğrencilere yardımcı olmak ve iyi tanımlanmış düşünceleri öğrenmeleri konusunda, öğretmen ve değerlendirme bilgi elde edilerek öğrenmeye vurgu yapar (Howard et al., 2000; Prawat, 1992; aktaran Chan ve Elliott, 2004).

Araştırmalar, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Nitekim, Chan ve Elliott (2004), öğretme ve öğrenme hakkındaki kavramlar ve epistemolojik inançlar arasındaki nedensel ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik yaptığı çalışmada, Hong Kong öğretmen eğitimi öğrencilerinin sahip oldukları epistemolojik inançların onların öğretme ve öğrenme ile ilgili düşünceleriyle büyük oranda bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, diğer araştırmacıların öğretmenlerin öğretme ile ilgili düşüncelerinin inanç güdülü olduğunu destekler niteliktedir.

Yadav and Koehler (2007), yaptıkları çalışmada, bir Midwestern kuzey Amerika üniversitesindeki hizmet öncesi öğretmenlerin epistemoloji inançlarının genellikle onların tercih ettikleri öğretme uygulamalarıyla uyumlu olduğunu göstermişlerdir. Araştırmacılar, bilginin objektif ve öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğuna inanan hizmet öncesi öğretmenlerin doğasında daha aktarmacı olan öğretme uygulamalarını tercih etme eğiliminde oldukları, buna karşılık bilginin yapılanmış olduğuna ve öğrenme yeteneğinin değişebilir olduğuna inanan öğretmen adaylarının ise daha yapılandırmacı öğretme uygulamalarını tercih etme eğiliminde oldukları yönünde bulgulara ulaşmışlardır (aktaran Chai, Teo ve Lee, 2009).

Öğretme ve öğrenmede epistemolojik inançların önemi açıktır. Bu düşünce araştırma literatüründe de destek bulmuştur. Bu yüzden epistemolojik inançlar gelecekteki öğretmen eğitimi analizlerinde daha önemli olacağı muhtemeldir. Öğretmenlerin sadece biliş ötesi aktivitelerini ve nasıl öğretileceği ile ilgili öğrenme süreçlerini anlamada değil, aynı zamanda gelecekteki öğretmenlerin seçimi için kullanılacak stratejilerin anlaşılmasında da epistemolojik inançlar önemli olacaktır (Chan ve Elliott, 2004). Diğer yandan bilgi ile ilgili inançların öğrenme ortamındaki diğer faktörlerle nasıl bir ilişki içinde olduğunu anlamak, öğrencilerin sınıfta başarılarını ve karşılaştıkları zorlukları anlamaya yardım edebilir ve eğitimi geliştirmek için bir yol sunabilir. Bu inançlar öğrencilerin akademik başarıları için daha avantajlı ise, eğitim deneyimleri bu inançları geliştirmek için tasarlanabilir (Buehl, 2008).

Araştırma bulguları, gerek yurt dışında gerekse yurt içinde son yıllarda epistemolojik inançlar üzerinde araştırmacıların giderek artan bir ilgisinin olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, uluslararası literatürde epistemolojik inançlar üzerine birçok çalışmanın yapılmış olduğu, ancak ülkemizde halen yeterli düzeyde çalışmanın yapılmamış olduğu, yapılan çalışmalar arasında ise bir ilişkiyi inceleyen çalışmaların az olduğu (Kaleci, Yazıcı, 2012) söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, 1970'lerden bu yana epistemolojik inançların gelişim düzeyleri ile kültür (Chan ve Eliot, 2000), cinsiyet, yaş, aile ve eğitim düzeyi (Schommer, 1990; 1993; 1998), öğrenme (Tanrıverdi, 2012), akademik başarı (Schommer, 1990; 1993), alan (Schommer ve Walker, 1995), zekâ düzeyi (Schommer ve Dannel, 1997), okula yönelik tutum (Schommer ve Walker, 1997), öğretim

stratejileri (Hashweh, 1996), ders çalışma stratejileri (Deryakulu, 2004), problem çözme stratejileri (Öngen, 2003), uygulama (Savaşçı- Açıkalm, 2009), öğretme-öğrenme anlayışları (Aypay, 2011) gibi bir çok farklı değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir.

Tarihsel olarak, epistemolojik inançlarla ilgili yapılan ilk araştırmalar, ortaokul, lise ve yüksek öğretim öğrencileri ile eğitim fakültesi öğretmen adaylarına kadar geniş bir dağılım göstermektedir. Eğitim fakültesi öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmalar matematik, fizik, biyoloji, sınıf öğretmenliği, okul öncesi gibi farklı branşlar üzerinde yürütülmüştür. Epistemolojik inançlarla ilgili çalışmaların hizmet öncesi öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı, lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı birkaç çalışmanın dışında kapsamlı bir çalışma yapılmadığı söylenebilir. Özellikle lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını ve bu inançların öğretme öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini inceleyen kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Oysa, ilgili araştırmalar, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve öğretme öğrenme anlayışlarının, öğretim programlarının uygulama başarısı ve öğrencilerin epistemolojik inançlarının ve öğrenme anlayışlarının gelişimi üzerinde etki eden önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimi için lise döneminin epistemolojik inançların değişmesi açısından kritik bir dönem olması konuyu daha da önemli hale getirmektedir. Zira bu dönemde öğretmenlerin bilginin doğasına yönelik inançları ve buna dayalı yaklaşımlarının öğrencilerin bilgiye yönelik inançlarının gelişmesinde etkileri olabilecektir. Konu eğitim programlarının etkili uygulanması açısından da ayrı önem taşımaktadır. Öğretim programının algılanması, programa dayalı bir öğretim tasarımının yapılmasında öğretmenlerin epistemolojik inançları önemli bir rol oynar. Bundan hareketle programın etkililiği konusu ile öğretmenlerin epistemolojik inançları arasında yakın bir ilişki kurulabilir (Akpınar, Dönder ve Tan, 2010). Bu nedenle, lise öğretmenleri üzerinde yürütülmesi planlanan bu çalışma, alanda bir boşluğun dolmasına katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı *Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışlarını İncelemek ve Aralarındaki İlişkileri* ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, liselerde görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretme öğrenme anlayışları ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve epistemolojik inançlarla öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

6. Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının düzeyi nedir?
7. Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Kıdem,
 - c. Branş,
 - d. Öğrenim durumu,
 - e. Görev yapılan kurum türü,
 - f. Görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre değişmekte midir?
8. Lise öğretmenlerinin öğretme- öğrenme anlayışları nedir?
9. Lise öğretmenlerinin öğretme- öğrenme anlayışları;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Kıdem,
 - c. Branş,
 - d. Öğrenim durumu,

e. Görev yapılan kurum türü,

f. Görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre değişmekte midir?

10. Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme öğrenme anlayışları arasında bir ilişki var mıdır?

1. 2. Önem

Eğitimde öğrenciye kazandırılan en genel anlamıyla bilgidir. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencinin kişisel epistemolojik inançları karşı karşıya kalınan bilginin anlamlandırma sürecini doğrudan etkileyecektir. Bilginin hem ulaşılabilirliği hem de miktarı arttıkça ve bilgiye ulaşma araçları hızla değiştikçe kişisel epistemolojinin daha iyi çözümlenmesi ve öğrenme süreciyle ilişkisinin açıklığa kavuşturulması kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelecektir (Hofer, 2002; aktaran Turgut, 2007: s. 8).

Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğrencilerin epistemolojik inanç ve öğrenme hakkındaki düşünceleri arasında bir ilişki kurulmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarında temel aldıkları öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişim düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu yönündedir. Pajares (1992), öğretmenlerin inançlarının onların nasıl öğrettikleri üzerinde etkileri olduğunu vurgulamıştır. Araştırmalarda, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip oldukları; yapılandırmacı yaklaşıma uygun düzenlenen öğrenme ortamlarında ise öğrencilerin daha gelişmiş (s sofistike) inançlara sahip oldukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu nedenle, geleneksel öğretmen merkezli uygulamalarından, öğrencinin aktif olduğu yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamalara geçiş yapabilmek için, öncelikle öğretmenlerin epistemolojik inançlarının değişmesi gerekmektedir.

Kişisel epistemolojik inançların, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde etkileri olduğu gibi öğretmenlerin de öğretim yaklaşımları üzerinde etkileri vardır (Brownlee ve diğ. 2001; Pajares, 1992). Bu nedenle, öğretmenlerin bilginin doğasına ilişkin inançlarının belirlenmesinin, öğretmenlerin tutum ve davranışlarını anlama ve onların

öğrenme-öğretme ortamlarında ne tür davranışlar sergileyecekleri konusunda önemli ipuçları verecektir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğretim programını uygulamaya taşıma ve yapılandırmacı öğrenme kuramı temelinde yeni stratejiler geliştirebilme kararlarını etkileyebilecek önemli değişkenlerden biri olmasına rağmen, bu alanın araştırmacılar tarafından genelde göz ardı edildiği söylenebilir. Zira eğitim araştırmacıları, öğretim uygulamaları alanında yürüttükleri araştırmalarda daha çok öğretmenlerin kullandıkları model, strateji, yöntem ve teknikleri konu edinmektedir.

Diğer yandan, ülkemizde, program değişikliği ile birlikte eğitimde pozitivist ve modernist paradigma anlayışından postmodern paradigma anlayışına doğru bir paradigma değişimi yaşanmaktadır. Bilgi yapısı ile program tasarımı arasında yakın bir ilişki olduğundan (Karakaya, 2001) sözü edilen bu epistemolojik tabanlı dönüşüm, kaçınılmaz olarak eğitim programlarına yansımıştır (Akpınar ve Akyıldız, 2013). Öğretmenlerin bu dönüşümü anlayabilmeleri ve yeni öğretim programlarının etkin uygulayıcıları olabilmeleri için bu programların temel aldığı epistemolojik anlayışa uygun gelişmiş epistemolojik bir inanca sahip olmaları gerekir. Bu açıdan, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının geliştirilmesi bir zorunluluktur. Çünkü eğitim alanında gerçekleştirilecek reformlara engel oluşturan etmenlerin temelinde büyük oranda öğretmenlerin değişime ne derece eğilimli olduklarını belirleyen inançlar yatmaktadır (Öngen, 2003: s. 163).

Ancak mevcut durum dikkate alındığında, genelde liselerde, yeni öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulandığını söylemek güçtür. Bu güçlük ise büyük oranda öğretmenlerin epistemolojik açıdan yetersiz olmalarına bağlıdır. Çünkü öğretmenlerin epistemolojik inançları, öğretim tasarımında da belirleyici bir role sahiptir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, ortam tasarımından materyal seçme kullanımına kadar tüm öğretim programı uygulama sürecini etkilemektedir (Akpınar ve Akyıldız, 2013; Akpınar ve diğ., 2010).

Öğretmenlerin sahip olduğu epistemolojik inançlarının, yeni öğretim programlarının benimsenmesi ve öğretimin tasarımında olumlu ya da olumsuz yönde etkileri olabileceği göz önüne alındığında, bu çalışma, hem lise öğretmenlerinin

epistemolojik inançlarının ve öğretme öğrenme anlayışlarının belirlenmesi hem de bu inançlar ile öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır.

1. 3. Sayıtlar

1. Veri toplama araçları, çalışmanın amacına ulaşmayı sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtıcı niteliktedir.

2. Öğretmenler, araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan soruları samimi bir şekilde cevaplamışlardır.

1. 4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Trabzon il ve ilçelerinde bulunan resmi ve özel liselerle sınırlıdır.

2. 2012-2013 Öğretim yılında, Trabzon il ve ilçelerindeki resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1. 5. Tanımlar

Epistemolojik İnançlar: Bireyin, “bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili inançları” ifade etmektedir (Schommer, 1990, 1993). Daha açık bir ifadeyle, bilginin doğası, kaynağı sınırları, doğruluğu, güvenilirliği, geçerliği ile elde edilme ve aktarılma biçimlerini inceleme, araştırma ve sorgulamayı konu edinen bir disiplin (Demir, Acar, 1992: s. 120; Topdemir, 2008: s. 16) olarak tanımlanmaktadır. Schommer’e (1990, 1994) göre epistemolojik inanlar “bilginin kaynağı”, “bilginin kesinliği”, “bilginin yapısı”, “öğrenmenin kontrolü” ve “öğrenmenin hızı” boyutlarından oluşur. Epistemolojik inançların bu boyutları bireylerde eş zamanlı olarak gelişmeyebilirler. Yani birinde gelişmiş inançlara sahip olan birey bir başka boyutta gelişmemiş inanca sahip olabilir.

Bireylerin, bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ilgili öznel inançları; (1) gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive), (2) gelişmiş/olgunlaşmış

(sophisticated) inançlar olarak iki farklı biçimde ifade edilmektedir. Bireylerin epistemolojik inançları bu iki uç noktanın oluşturduğu çizginin bir yerinde yer alırlar.

Naiv (naif) İnanç: Gerçek, kesindir, mutlak ve bir otoriteden aktarılabılır inançlarını işaret etmektedir (Brownlee ve diğ., 2001). Bu tezde naiv inanç, sofistike inancın karşısı anlamında “gelişmemiş, yüzeysel ve olgunlaşmamış epistemolojik inanç” anlamında kullanılmıştır.

Sophisticated (sofistike) İnanç: Gerçek görecelidir, değişkendir ve aktif olarak birey tarafından inşa edilmiştir inançlarını işaret etmektedir (Brownlee ve diğ., 2001).

Pedagojik İnanç: Pedagojik inançlar, öğretmenlerin öğretime yollarını tercih etme inançlarıdır. Bu inançlar genellikle bilginin aktarılması görüşü ve bilginin yapılandırılması şeklinde kategorize edilir (Teo ve diğ., 2008; Wong ve diğ., 2009; aktaran, Chai, 2010, s. 129). Bilgi aktarma görevini benimseyen öğretmenler dersi daha çok öğretmen merkezli ve bir içeriğe dayalı olarak işlerler. Onlar didaktik öğretimi tercih eder ve bilginin tek kaynağı olarak hareket ederler. Buna göre de öğrencileri içerik bilgisinin pasif alıcısı olarak görürler. Bunun karşısındaki görüş ise öğrencilerin aktif olmalarını ve öğrenme deneyimini kendilerinin anlamlaştırmalarını savunur. Öğretmenler bu anlamlı öğrenmeleri sağlamak için anlamlı öğrenme deneyimleri düzenlerler. Yapılandırmacı görüşe sahip öğretmenler öğrenci merkezli aktivitelere vurgu yapar ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına yardım eder (Chai, 2010, s. 129). Pedagojik inançlar, Türkçe kaynaklarda öğretime öğrenme anlayışları başlığı altında “geleneksel yaklaşım” ve “yapılandırmacı yaklaşım” olarak tanımlandığından bu tezde pedagojik inanç kavramı yerine sözü edilen bu kavramları kullanmanın daha yerinde olacağı düşünülmüştür.

Öğretme-Öğrenme Anlayışları: Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretime ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarına işaret etmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Öğretme ve öğrenme anlayışları genel olarak pozitivist ve pozitivist ötesi iki temel paradigmadan ilham alırlar.

Geleneksel Yaklaşım: Öğretmen merkezli stratejileri kullanan, bilgileri aktarmacı bir yolla öğrenciye veren, pozitivist temelli bir yaklaşımı ifade eder.

Geleneksel yaklaşımlar felsefi olarak pozitivist-nesnelciliği, öğrenme kuramı olarak da davranışçılığı temel alır.

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bireylerin öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl yapılandırığını, bu yapılandırma sırasında ne türden işlemler yaptığını ve yapılandırma sürecini etkileyen unsurların neler olduğunu açıklayan genel bir öğrenme kuramıdır (Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı yaklaşım, felsefi olarak pozitivist ötesi-öznelciliği, öğrenme kuramı olarak da yapılandırmacılığı temel alır.

Lisans-Üstü Eğitim: Bu tezde mastır ve doktora derecesine sahip olanlar anlamında kullanılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında bir ilişkinin incelenmesi amaçlandığından, araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve konu ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2. 1. Bilme, Bilgi ve Felsefe İlişkisi

İnsan doğası gereği şüphe duyan, merak eden, araştıran, sorgulayan, bilen ve düşünen bir varlıktır. İnsan, sürekli temas halinde olduğu çevresindeki gerçekliği bilmek, anlamak ister (Tunalı, 2009; Bolay, 2010, s. 21). İnsanoğlunun kendisini ve çevresini anlama ve bilme merakı çok eski zamanlara kadar uzanır. İnsan, “bu dünya nereden gelip nereye gidiyor?”, “insanın bu dünyadaki yeri ve anlamı nedir?” gibi metafizik nitelikteki soruları çok eskiden beri kendine hep sormuştur. İnsanoğlu, ilk zamanlar, bu soruların cevaplarını söylencelerde, dinsel öğretilerde bulmuş, zaman sonra bu soruların cevaplarını kendi düşünceleriyle ve kendi gözlemleriyle arayıp bulmaya çalışmıştır. Felsefe insanoğlunun böyle bir çabasının ürünüdür (Gökberk, 1979, s. 2).

Felsefe, bu anlama ve bilme merakını gidermede insanoğluna yardım ve aracılık etmiştir. Bu anlamda felsefe, “bu isteklerin karşılanmasına yönelik bir çaba” (Bozer, 2009, s. 23), “gerçeği ve doğruluğu araştırma ve bilme etkinliği” (Çüçen, 2001, s. 16) olarak tanımlanmaktadır. Felsefe, insanın bu bilme merakı ve arzusundan doğmuş ve gelişmiştir (Tozlu, 2003, s. 6) denebilir. Felsefe kavram olarak da bunu çağrıştırmaktadır. Yunanca philosophia sözcüğünden gelen felsefe, sözcük anlamıyla, bilgiyi veya bilgeliği sevmek, araştırmak ve peşinden koşmak anlamına gelmektedir (Tozlu, 2003, s. 6; Çüçen, 2007, s. 43). Felsefe tarihinde filozoflar bilme eyleminden

hiç ayrılmamış, bilmeyi felsefenin temel amacı haline getirmek için çaba göstermişlerdir.

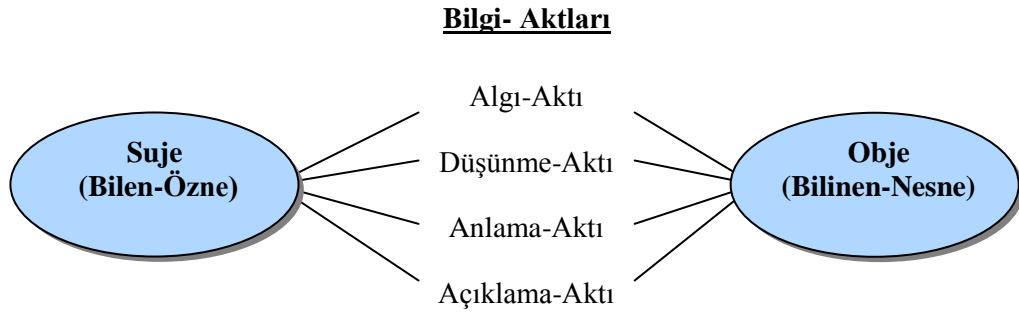
Bilme kavramı, günlük yaşamda tanıma ve beceri gibi farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Öznenin kendi dışındaki nesnelere algılayıp kavramasına bilme denir (Uyanık, 2003, s. 15). Epistemik anlamda bilme ise, önerme olarak, edilen yargı ve savları ifade eder. Burada bir duruma ilişkin doğru veya yanlış olabilecek bir inanç söz konusudur. Platon “biliyorum” diyebilmek için üç unsura ihtiyaç olduğunu ileri sürer: inanç, doğruluk ve gerekçelendirme. Bu nedenle, Platon bilgiyi, “gerekçelendirilmiş doğru inanç” olarak tanımlamıştır. Bu tanım geleneksel epistemoloji adıyla günümüze kadar devam etmiştir (Yazıcı, 2009; Budak, 2009; Başdemir, 2011).

Bilgi, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde, insan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, insan zekâsının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünü, genel olarak ilk sezi durumunda zihnin kavradığı temel düşünce, olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Felsefe literatüründe ise bilgi, yaygın olarak, bilen varlıkla bilinmesi istenen veya bilinen varlık arasındaki ilişki (Mengüşoğlu, 1988, s. 48; Çüçen, 2001, s. 36; Arslan, 2005, s. 1; Öner, 2008, s. 21), bilen (özne) ile bilinen (nesne) arasında kurulan bir etkinliğin sonucunda ortaya çıkan olgu olarak tanımlanmıştır (Çüçen, 2007, 89). Bilgi edinmek varolanı tanımak, varolanların kavramlarını kazanmaktır (Öner, 2008, s. 21). Bilme ile bilgi arasında bir bağ vardır. Bilme eylemi, insanın dış dünya ile kurduğu bağlantılar sonucunda ortaya çıkar. Bu bağlantı biçimlerinin belli bir düşünme ve muhakeme tarzı şeklinde oluşturulması ve bunun değişik görünüm ve eylemler altında dışa vurulmasına sonucunda da bilgi elde edilir. İnsanın dış dünya ile kurduğu bağlantı biçimlerine göre değişik bilgi veya biliş tarzları ortaya çıkar. İnsanın kendi dışındaki dünya ile bağlantı olmadan da ortaya çıkan değişik bilme ve eylem tarzları yanında, inanç, kanaat, metafizik ve mistik düşünce gibi bilme tarzları da vardır (Tuna, 2011). Bu biliş tarzları, insanın kendi dışında kalan dünya ile bağlantı kurmadan elde ettiği biliş tarzlarıdır.

Bilen, bilinen, öznenin duyularla elde ettiği veriler, onların soyutlanmasından elde edilen kavramlar ve kavramlardan kurulan yargılar, bilginin elemanlarını oluşturur (Bolay, 2010, 22). Bilginin doğruluk değeri hem özneye hem de nesneye bağlıdır. Öznenin geçirdiği yaşantılar, değer yargıları, zihinsel kapasitesi ve içinde bulunduğu

ortam gerçeği algılamasını etkiler. Diğer yandan gerçeğin niteliği, var oluş biçimi, onu algılamadaki zorluklar, sürekli değişmesi vb. durumlar da bilginin doğruluk değerini etkilemektedir (Sönmez, 2002, s. 16). Yani, bilen öznenin belli bir doğası vardır ve bilen düşündüğü zaman bu doğanın bilgiye yansıdığı, bilginin oluşumunda bu insan doğasının rolünün ne olduğu önemlidir (Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, 1990, s. 156).

Bilen (suje) ile bilinen (obje) arasındaki ilişkide bilme, bir algılama etkinliği, bilgi ise bu etkinliğin sonucu, ürünüdür (Tunalı, 2009, s. 15). Burada bilen (suje) insandır; özel olarak da insan zihnidir; obje ise bilinen her türlü varlıktır. Bilenle bilinen arasındaki ilişki aktlarla oluşur ve bunlara bilgi aktları denir (Mengüşoğlu, 1988, s. 54). Akt, bilenle bilinen arasında kurulan bağı ifade eder ve bilgi bu aktların bileşkesinden doğar (Şekil: 1).



Şekil 1: Bilgi aktları (Mengüşoğlu, 1988: 54).

Algı aktı, duyu organlarımızla reel dünyadan aldığımız bilgileri; *düşünme aktı*, bu algının zihinde yeniden canlandırılmasını; *anlama aktı*, bir objeyi doğrudan kavramayı; *açıklama aktı*, ise anlamının aksine sujenin objeyi matematiksel, mantıksal veya fiziksel bir ilke aracılığı ile kavramasıdır (Mengüşoğlu, 1988). Bu ilişki sujenin objeyi bilme ve kavrama çabasından doğar. Aktlar suje tarafından kontrol edilirler. Objeye ise bilinme konusunda kayıtsızdır. Diğer bir ifadeyle, suje ve obje ontolojik yönden bağımlı değildir. Yani ne suje objeyi meydana getirir ne de obje sujenin ürünüdür; aradaki ilgi ontolojik değil, bilgiseldir (Aydın, 2010, s. 20).

Bilme, bir dizi zihinsel işlemi gerektir. Bilen, dış dünyadaki nesnelere varlığını duyular aracılığı ile algılar. Zihne gelen bu algılar burada çeşitli etkiler uyandırır. Zihin bunları sıralar, kategorize eder ve bunlar üzerinde bir düşünme süreci başlatır. Bu düşünme süreci sonunda zihin soyutlamalar yaparak kavramları elde eder, duyu verileri ve izlenimler arasında çeşitli ilişkiler kurarak çıkarımlar yapar ve genel bilgilere ulaşır (Bolay, 2010, s. 22). Bu anlamda bilgi, “bir bireyin dış dünyadaki olayları algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme etme sonucunda zihninde ürettiği anlam” (Saban, 2004, s. 167), olarak da tanımlanabilir.

Bilme etkinliği, algılama ve düşünme işlevinin birlikte çalışması ile oluşur. Psikologlara göre algılama ve düşünme birbirinden ayrılamazlar. Bu iki kavram insanın deneyimleri, duyuşsal ve rasyonel özellikleri ile ilgilidir. Duyularımız bize tanı bilgisini sağlarken, zihnimiz genel kavram ve yasalar bilgisini sağlar. Yani bu iki bilgi edinme yolu, özellikle yeniçağdan bu yana, iki ana eğilime dayandırılmaktadır. Bunlar; rasyonalizm ve empirizmdir. Rasyonalizm zihni bilginin tek kaynağı olarak görürken; empirizm bilgi kaynağı olarak önceliği duyulara ve gözlenebilir olanlara verir (Özlem, 2003, s. 38-39).

2. 2. Farklı Disiplinlerin Bilgiye Yaklaşımı

Bilgi, farklı disiplinlere göre değişik yönlerden ele alınan bir olgudur. Her disiplin bilginin farklı bir yönünü inceler. Örneğin, psikolojik olarak bilgi; “öğeleri, koşulları, yasalarıyla gelişimi tespit edilmek veya belirlenmek durumunda olan zihinsel bir olgu” (Cevizci, 2010, s. 10), sosyolojik olarak bilgi, “bir tarafı topluma, diğer tarafı zihne uzanan alanın bileşkesinde oluşan kognitif bir olgu” (Aydın, 2010, s. 9) olarak ele alınıp tanımlanırken; felsefi olarak bilgi; “merak eden ve soru soran varlık olarak insanın, evren, dünya, kendi ve toplum hakkında akli ile ortaya koyduğu temel düşünceler (Çüçen, 2001, s. 24)” olarak tanımlanmıştır.

Sosyolojik olarak bilgi, insan ve toplumlarının, başta kendisi olmak üzere, çevresini bir algılayış ve yorumlayış biçimidir (Aydın, 2010, s. 19). Klasik sosyologlara göre bilgi, inşa edildiği toplum dikkate alınmadan anlaşılabilir (Arslan, 1992, s. 14). Aydın (2010), bilgiyle ilgileniş tarihi boyunca, epistemolojinin bilginin ana konularını toplumsal gerçeklikten soyutlayarak ele aldığını, objeyle bağ kuran süjenin hangi

toplumda yaşadığı, hangi değerlerle yüklü olduğu konuları üzerinde pek durulmadığını, ancak, son zamanlarda, bilginin sosyal bir ortam içinde ele alınması ihtiyacının duyulduğuna dikkat çekmektedir. Sosyolojik olarak bilgi kavramı, folklordan modern bilimlerin bilgisine kadar her şeyi kapsamaktadır (Arslan, 1992, s. 14).

Aster (1994), bilgiyi sadece ussal bir eylem olarak değil aynı zamanda psikolojik bir eylem olarak da görmektedir. Dick (1999), bu yaklaşımdan hareketle, bilgi kavramının temellendirilmesinde, yalnız felsefenin değil aynı zamanda psikolojinin de dikkate alınması gerektiğini (aktaran Keseroğlu, 2010, s. 687, 688) ileri sürmüştür. Epistemoloji ve psikoloji aynı zihinsel fenomenler üzerinde çalışması açısından benzerlik gösterirler. Yani bilişsel süreçler psikolojinin de inceleme alanıdır. Ancak her ikisi de aynı konuyu kendi bakış açılarından inceler. Psikoloji, bilişsel süreçleri betimlemeye, sınıflandırmaya ve onların oluşumlarını yöneten yasaları bulmaya çalışırken; epistemoloji, bilişsel sonuçları doğruluk ve yanlışlık, haklı kılınma yada temelsizlik açısından değer biçer (Adjukiewicz, 2010, s. 17). Psikolojinin bir bölümü olan kognitif psikoloji, bilginin öznesi olan insan zihninin yapı ve çalışma özelliklerini inceler (Bozer, 2009, s. 108). Bilgiyi zihinsel bir olgu olarak ele alan psikoloji, bilgiyi meydana getiren zihinsel edimlerle uğraşır. Algının zihinde nasıl ortaya çıktığını, düşüncelerin zihinde birbirlerini nasıl etkilediğini, bilme sürecinde zihnin nasıl davrandığını bulmaya ve bilişsel süreçlerin gelişimini keşfetmeye çalışır (Cevizci, 2010, s. 10). Psikoloji, bilgiyi veya öğrenmeyi beynin fizyolojik yapısıyla açıklamaya çalışır. Zihnin bilgi elde etme imkânını, kaynağını, sınırlarını beynin maddi faaliyetleri olarak kabul eder (Çüçen, 2001, s. 32). Diğer yandan, psikoloji olgusal bir bilimdir, gözlem verilerini betimleme ve açıklamaya yönelik nesnel bir çalışma ortaya koyar. Oysa epistemoloji, kavramsal çözümler yapan, felsefecilerin kişisel eğilim, bakış açısı ve öğretilerini yansıtan, ussal bir etkinliktir (Yıldırım, 2004, s. 30).

Bilgi mantık biliminin de ilgi alanında yer alır. Epistemoloji bilginin içeriksel yönüyle ilgilenirken mantık bilginin biçimsel yönüyle ilgilenir. Mantığı devreye sokmadan bilgi sorununa eğilme olanağı yoktur (Özlem, 2010, s. 38). Mantık bilginin biçimini çözümler, doğru düşünme ve sağlam çıkarımlar yapma kuralları üzerinde durur. Ancak, doğruluk kavramını tanımlamaz, tartışmaz. Bu sorunla epistemoloji ilgilenir (Heinemann, 2007, s. 181).

Bilginin asıl inceleme alanı olan felsefe, bilgiyi ayrı bir inceleme alanı olarak ele almış ve bunu bilgi kuramı (epistemoloji) olarak adlandırmıştır. Epistemoloji, bilginin insan zihninde nasıl oluştuğunu ve bilginin ortaya çıkaran süreçlerini araştırmaz. Yukarıda sözü edilen disiplinlerden farklı olarak, bilgiyi olmak bakımından ele alır, onu incelemeye ve aydınlatmaya çalışır (Cevizci, 2010, s. 10). Felsefi olarak bilgi; “düşünen öznenin, nesneyi merak etmesi ve ona yönelerek, onu sorgulaması ve anlamasıyla ortaya çıkan tutarlı, ön yargısız, akılla temellendirilmiş düşüncelerden oluşan bir bilgi türüdür (Çüçen, 2001, s. 24)” Felsefi bilgi, olaylar karşısında merak eden, ilgi duyan ve anlamak isteyen insanın eleştirel bir bakış açısı sonunda ortaya çıkar. İnsanı, varlığı, yaşamı bir bütünlük içinde ele alır ve bundan hareketle çeşitli kuramlar oluşturur. Felsefi bilgi, felsefecinin öznel yargısına dayanır, bilimsel bilgi gibi deney ve gözlemlerle kanıtlanamaz (Çüçen, 2001, s. 24). Bilginin öğrenme sürecinde elde edilmesi, epistemoloji kavramını eğitim araştırmalarının önemli çalışma alanlarından biri yapmıştır.

2. 3. Kavramsal Açıdan Epistemoloji

Bilgi problemi felsefenin başlangıcına kadar götürülebilmesine rağmen felsefenin içinde ayrı bir felsefi problem olarak ele alınıp incelenmesi 17-18. yüzyıllarda gerçekleştirilmiştir. Epistemoloji kavramı ise, ilk kez James Frederick Ferrier adlı bir İskoç düşünürü tarafından 19. yüzyılın ilk yarısında kullanılmıştır (Cevizci, 2010, s. 10). Epistemolojinin, Yeniçağda, ilk olarak J. Locke ile birlikte özel bir disiplin haline geldiği kabul edilmektedir (Özlem, 2003, s. 37; Diemer, 2007, s. 170). Locke, *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme* adlı eserinde, kaynağı, doğruluğu ve sınırları; buna göre de inanç kanı ve yargılarımızın derece ve temellerini araştırmayı amaç edinmiştir. Locke bu amacı belirlerken büyük ölçüde bilgi kuramının da uğraş alanını belirlemiştir (Özlem, 2003, s. 37).

Epistemoloji kavramının literatürde çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Ancak, bugüne kadar, Epistemoloji'nin gerek tanımında gerekse işlevinde tam bir fikir birliği sağlandığı söylenemez (Özemre, 2007). Bilgi nedir? sorusunu temel alan bilgi felsefesine epistemoloji adı verilmektedir. Epistemoloji, Yunanca episteme (bilgi) ve logos (bilim, açıklama, kuram) kelimelerinin birleşmesinden oluşan “epistemoloji” deyimini “bilgibilim” veya “bilgi kuramı” anlamına gelir (Horner ve Westacott, 2001, s.

33; Çüçen, 2001, s. 29; Uyanık, 2003; Baç, 2007, s. 567; Cevizci, 2010, s. 10). Epistemoloji, özne nesne arasında kurulan bağ olarak, bilginin kendisine yoğunlaşılması felsefesi (Kuş, 2003, s. 1), bilginin doğası, kaynağı sınırları, doğruluğu, güvenilirliği, geçerliği ile elde edilme ve aktarılma biçimlerini inceleme, araştırma ve sorgulamayı konu edinen bir disiplin (Demir, Acar, 1992, s. 120; Topdemir, 2008, s. 16) olarak tanımlanmaktadır. Bilginin kendisi, yani bilginin oluşumu, yapısı, kaynakları, sınırları ve değeri ile ilgili problemler bilgi felsefesinin konusunu oluşturur (Bolay, 2010, s. 69). En geniş anlamda epistemoloji; insan usunun doğası, duyular ile algının yeri, gerçek bilgi ile bilgi sanılanı neyin ayırdığı gibi konular doğrultusunda bilginin doğasını, kaynağı ile kökenini, bilgi savlarının geçerlilikleri ile sınırlarını, bütün yönleri ve öğeleri ile soruşturan; bilginin olanaklılığını, geçerliğini ve doğruluğu ile koşullarını ve türlerini ele alıp inanç, kuşku, kesinlik gibi kavramlarla ilişkisini tartışan; nelerin bilgi nesnesi olarak kabul edilebileceğini belirlemeye çalışan; tüm yönleriyle bilginin değerini araştırıp bilen özne ile bilinen nesne arasındaki ilişkinin neliğini irdeleyen felsefe dalı (Güçlü ve diğ., 2003, s. 219) olarak tanımlanmaktadır.

Epistemoloji ile aynı anlamda kullanılan bilgi kuramı, daha çok XIX. yüzyıldan itibaren, bilmenin çeşitli yolları, bilme alanları, bilginin küreselleşmiş toplumda oynadığı rol vb. geleneksel felsefenin ana temalarından farklı bir takım sorunları incelemeyi amaçlayan bir disiplin olarak kabul edilmektedir (Topdemir, 2008, s. 16). Bilgi kuramı, insanın kendini bilmesinden başlayarak, var olan her şeyi bilmesine kadar tüm bilme edimleri üzerinde duran ve bilme edimlerini inceleyen bir disiplindir (MEB, 2009).

Düşünce tarihi içinde bilgi ve bilme üzerine yapılan tartışmalar neticesinde farklı epistemolojik sorunlar ortaya çıkmıştır. Sonuçta bu farklı cevaplar farklı epistemolojik anlayışların orta çıkmasına yol açmıştır. Bunlar arasında yer alan ana epistemolojileri tarihsel açıdan ele almak ve bu epistemolojilerin bilgiye bakışlarını incelemek, son tahlilde eğitim uygulamaları ile ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışmak, çalışmanın kuramsal temellerine ışık tutacağı varsayıldığından bu bölümde bazı ana epistemolojilere yer verilmiştir.

2. 4. Tarihsel Süreç İçinde Öne Çıkan Epistemolojik Dönüşümler

Genel olarak felsefe, tarihi gelişime göre ele alınıp incelenmektedir. Böyle bir tarihsel betimleme, felsefe çağlarının, bilgi üzerine geliştirdikleri düşünce tarzları ile karakterize oldukları kabulünden hareket etmektedir (Krings ve Baumgartner, 2001, s. 205). Diemer'e göre, çağlara bağlı olarak, epistemolojinin tarihi üç evreye ayrılabilir. Birinci evre, Avrupa felsefesinin başlangıcından Yeniçağ başlarına kadar uzanan *eleştiri-öncesi* dönem, ikinci evre; Yeniçağ başlarından itibaren İngiliz filozofu J. Locke ile başlayan *özgül bir bilgi kuramı ve bilgi eleştirisi* dönemi; üçüncü dönem ise 20. yüzyılda yaşanmakta olan, içlerinde analitik felsefe ve neopozitivist akımların yer aldığı dönemdir (Diemer, 2007, s. 168-169). Bu tarihsel dönemlerde ortaya çıkan bilgi kuramları, özne-nesne ilişkisi açısından, özneye ve nesneye verilen öncelik ve öneme bağlı olarak ele alınmıştır.

Epistemolojinin geçirdiği tarihsel süreç iki ayrı epistemolojik gelenek açısından ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi, varlığını Kant ve Kant'tan sonra pozitivistimin farklı türleriyle 20. yüzyıla, analitik felsefeye kadar uzanan epistemoloji türüne *klasik epistemoloji*; özellikle modern dönemden itibaren geleneksel epistemolojinin dışında gelişen, Hegel'in Kant ve evrenselcilik eleştirileriyle başlayıp Nietzsche ile Marx üzerinden fenomenoloji, hermeneutik, eleştirel kuram, postyapısalcılık ve feminizm benzeri akımlara ulaşan ikinci epistemoloji türüne ise *kıta epistemolojisi* denmektedir. Klasik epistemoloji, epistemolojinin bilginin kaynağı, doğruluğu ve sınırlarıyla ilgili problemleri her şeyden yalıtılmış ve yansız olarak ele alırken, kıta epistemoloji geleneği, klasik bilgi anlayışının mutlak değişmez doğrularından söz etmeyi hatalı bulmakta ve hakikatleri çoğu zaman görelî hale getirerek, epistemolojiyi doğallıkla ve politikayla ilişkilendirerek ele almaktadır (Cevizci, 2010, s. 11-12).

Klasik epistemolojinin 19. yüzyıldan itibaren—özellikle son çeyreğinden itibaren—iki ayrı doğrultuda devam ettiği söylenebilir. Bunlardan birincisi, farklı akımlar olmakla birlikte, klasik epistemoloji geleneğini devam ettiren pozitivism, diğeri ise, geleneksel epistemoloji karşısında yer alan kıta epistemolojisi. Kıta felsefesi geleneğinin en önemli özelliği, pozitivist bilim anlayışına karşı olmasıdır (Yazıcı, 2009, s. 25). Kıta epistemolojisi içinde bilgi ve bilginin doğasına ilişkin yeni akımları barındırır.

Fenomenoloji, hermeneutik, eleştirel kuram, postyapısalcılık ve feminist epistemoloji bu akımlardan bazılarıdır (Yazıcı, 2009, s. 25; Cevizci, 2010).

2. 4. 1. Empirist Epistemoloji

Bilginin kaynağı olarak deneyi gören felsefi anlayışa deneycilik veya empirizm denmektedir. Empirizme göre her tür bilgi deneyimle başlar ve deneyime dayanır (Yazıcı, 2009, s. 28-29). Locke'a göre, deneyle edinilen bilgilerden önce zihinde hiçbir bilgi bulunmaz. Zihin "boş bir levha" (Tabula Rasa) dır (Kale, 2009, s. 42, 43). Emprizim, deneyimin tek bilgi kaynağı olduğu inancındadır. Deneyciliği geliştiren Aristo, düşüncelerin dış dünyadan bağımsız var olamayacağını, dış dünyanın tüm bilgilerin ana kaynağı olduğunu ileri sürmüştür (Schunk, 2009, s. 11). Emprist epistemoloji, doğru bilginin kaynağının duyularımız, gözlem ve deney olduğunu, dolayısıyla doğuştan bilgilerimiz olmadığını savunan bir yaklaşımdır. En önemli temsilcileri John Locke, David Hume ve Thomas Hobbes' dur.

Epistemolojinin, Yeniçağda, ilk olarak J. Locke ile birlikte özel bir disiplin haline geldiği kabul edilmektedir (Özlem, 2003, s. 37; Diemer, 2007, s. 170). Locke, *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme* adlı eserinde, kaynağı, doğruluğu ve sınırları; buna göre de inanç kanı ve yargılarımızın derece ve temellerini araştırmayı amaç edinmiştir. Locke bu amacı belirlerken büyük ölçüde bilgi kuramının da uğraş alanını belirlemiştir (Özlem, 2003, s. 37). Locke'a göre, "ruhun içinde bulunanların hepsinin, bütün tasarımlar, düşünceler vb.in tek kaynağı deneydir. Deneyle karşılaşmadan önce ruhumuz, üzerine hiçbir şey yazılmamış boş bir sayfa gibidir. Hume, "bütün tasarımların tek kaynağı deneydir" diyerek deneyciliğin mantıksal sonuçlarını tam olarak ortaya koymuştur (Gökberk, 1979, s. 63-64).

Kant, bilginin deneyden başladığını ancak bütün bilginin deneyden çıkmadığını ileri sürmüştür. Ona göre, önemli olan bilen öznenin kendisinde nesne ile karşılaşmadan önce bulunan *önsel bilgi* öğeleridir. Kant doğru bilginin ancak duyarlık ile düşünmenin işbirliği yapmasıyla sağlanabileceğini ileri sürmüştür (Gökberk, 1979, s. 77- 80).

2. 4. 2. Rasyonalist Epistemoloji

Akılcılık, bilginin duyulara başvurmadan mantıktan türediği düşüncesine dayanır. Bu yaklaşım, duyular aracılığı ile elde edilen bilgiyi mantıkla kazanılan bilgiden ayıran Platon'a kadar dayanır (Schunk, 2009, s. 10). Akılcılık, bilginin kaynağının akıl olduğunu; doğru bilginin ancak akıl ve düşünce ile elde edilebileceği tezini savunan felsefi yaklaşımdır. Doğru bilginin kaynağı olarak akıllı gören filozoflar, doğuştan gelen bazı yeti veya bilgilerin zihnimize olduğunu kabul etmektedirler (Büyükkaragöz ve diğ., 1998, s. 64). Bu yaklaşıma göre deney yolu ile elde edilen bilgi kesin bilgi değildir, geçicidir. İnsan duyum ve algıları geçici, doğruluğu kesin olmayan bilgiler verir.

Akılcı bakış açısı, Kant tarafından genişletilmiştir. Kant, “*Salt Aklın Eleştirisi*” eserinde, bilginin deneyden başladığını ancak bütün bilginin deneyden çıkmadığını ileri sürmüştür. Ona göre, önemli olan bilen öznenin kendisinde nesne ile karşılaşmadan önce bulunan *önsel bilgi* öğeleridir. Kant doğru bilginin ancak duyarlık ile düşünmenin işbirliğiyle sağlanabileceğini ileri sürmüştür. Ona göre, sağlam bilgi veri ile düşünce birleşirse elde edilebilir. (Gökberk, 1979, s. 77-78). Akılcılık, Hegel’le zirveye çıkmıştır.

Descartes’la birlikte yeni bir süje kavramı ortaya çıkmıştır. Descartes, ilk kez, “Düşünüyorum öyleyse varım” önermesiyle, bilginin öznenin yola çıkarak ele alınabileceğini ortaya koymuştur (Diemer, 2007, s. 169). Ona göre doğuştan gelen düşünceler/bilgiler açık ve seçik oldukları için bilgi değerleri yüksektir. Bilince dışardan gelen bilgiler ise bulanık ve karışık olduğu için bilgi değerleri düşüktür (Gökberk, 1979, s. 52). Böylece, Descartes’e kadar gelen nesnelci ontolojik bilgi anlayışı modern özne felsefesi ile dağılma sürecine girmiştir. Daha sonra, Spinoza, Leibniz, John Locke, Kant ve arkasından gelen düşünürler aklın gücü ve sınırları üzerine durmuşlar ve yeni bilgi teorileri geliştirmişlerdir (Bolay, 2010, s. 69). Bu düşünürlerden biri olan Leibniz, temelde akılcıdır. Doğruların temellendirilebilmesi ve yeni doğrular bulmak için doğuştan gelen “önsel bilgi”lerin var olduğunu kabul eder. Deneyden gelen bilgileri değersiz saymamakla birlikte akıldan gelen bilgilerin yüksek bir değeri vardır. Ona göre gerçek bilgiye ancak akıl yürütme yoluyla varılabilir (Gökberk, 1979, s. 53; Cevizci, 2010).

2. 4. 3. Pozitivist Epistemoloji

Pozitivist epistemoloji, 17. yüzyılda Bacon, Galilée ve Descartes'ın düşünceleri ile yayılmaya başlamış, sonrasında, Hobbes, Locke, Newton, Leibniz, Berkeley, Hume, D'Alembert, Cabanis, Saint-Simon ve Charles Fourier gibi filozofların çeşitli katkıları ile gelişmiştir (Korlaekçi, 2002). Pozitivizm, ilk defa Saint-Simon tarafından bilimsel yöntemin felsefedeki karşılığı olarak kullanılmış, daha sonra da Aguste Comte tarafından sistemleştirilmiştir. Hem felsefeyi hem de bilimi etkileyen pozitivist paradigma 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar Batı dünyasının temel görüşü olmuştur (Çüçen, 2001). Bu yüzyılda Viyana Çevresi ile doruk noktasına ulaşan pozitivism, deneyciliğin ve bilimciliğin dışında hiçbir inanç ve değer sistemini kabul etmemiş, bilimin üstünde başka bir güç tanımamıştır (Türkdoğan, 2000). Pozitivizm empirist felsefe geleneğinin içinde gelişmiştir. Yani bilgi görüşü bakımında empiristtir (Kuş, 2003, s. 8; Özlem, 2003, s. 41).

Pozitivizmin özü bireyden bağımsız bir gerçekliğin olduğunu varsaymasıdır. Pozitivist epistemolojiye göre, bu gerçeklik bireyden öncede vardır, bireyden sonra da var olacaktır. Bireyin yaptığı bu kendinden bağımsız varolan bu dış gerçeği algılamak, sınıflamak ve bunlar arasında neden-sonuç ilişkilerini bulmaktır. Bilimsel etkinlik ise araştırmacıdan bağımsız olarak gerçeği bulma konusunda ortaya koyulan sistematik bir çaba olarak görülmüştür (Özden ve Şimşek, 1998).

Pozitivist epistemoloji, ontolojik olarak, “benim dışımda bir gerçeklik vardır” sayıtlısına dayanırken; epistemolojik olarak, bu gerçekliğin duyularla bilinebileceğini ve duyularla elde edilen bilgilerin nesnel olduğunu varsayar (Kuş, 2003, s. 5). Yani pozitivism bilgiyi, olguların bilgisine indirgeyerek, olguların ötesinde hiçbir bilgi olmadığını ileri sürerek metafizik öğeleri reddeder ve doğru bilgiyi bilimsel bilgi olarak tanımlar (Çüçen, 2001, s. 90). Pozitivist epistemolojide bilgi, ancak nesnel ve bilimin deneysel uygulamalarına dayanmaktadır. Bilgi, araştırma sürecinde güvenilir davranan gözlemcinin gözlemlerinden elde edilir ve bu veriler nesneldir (Ekiz, 2006, s. 11-14). Bacon'a göre, olgularla ilgili yapılan gözlemlerin toplanması ve bunlardan hareketle teoriye ulaşılması mümkündür (Chalmers, 1997).

Bilimsel bilgi Descartes ile birlikte “kesinlik” kazanmıştır. Descartes’ e göre, bilimsel bilgi kesin ve apaçık bir bilgidir. O muhtemel olan her türlü bilgiyi reddetmiş ve hakkında en ufak bir kuşku duyulmayan bilgiyi inanılması gereken bilgi olarak kabul etmiştir (Capra, 1992). Descartes, “analitik geometri” adı verilen yöntemle önce düşünceleri parçaladı, sonra düşünceleri mydana getiren unsurları yeniden kurdu. Şüphecilik, Descartes ile en uç noktaya taşındı (Hançerlioğlu, 1974). Descartes’in problemleri bilgiye ulaşmada çözümleyici (analitik) akıl yürütme yöntemini kullanması, daha sonra akademik disiplinlerin parçalanmasına ve bilimsel yöntemin en önemli özelliği olan “*indirgemecilik*” inancına yol açtı (Capra, 1992).

Pozitivist felsefenin bilginin doğasına ilişkin geleneksel değerleri şöyle özetlenebilir (Özden, 1999, s. 73-74):

- ◆ **Bilgi kesindir.** Bilimsel doğrular tek ve mutlakdır, tartışılmazlar.
- ◆ **Eğitim, öğrencilere bilgi yüklemek için verilir.** Eğitimde temel amaç bilgiyi öğrencilerin zihninde depolamalarını sağlamaktır.
- ◆ **Bilgi, gelecekte kullanmak için verilir.** Okullarda verilen bilginin öğrenciye bir yaşam boyu yol göstereceğine inanılır.
- ◆ **Bilgilenme bilginin aktarılması ile gerçekleşir.** Bilgilenme sürecinde öğrenci alıcı, öğretmen ise verici durumdadır.

Pozitivizm, bilinebilir olanın sadece olgular olduğunu varsayan bir akımdır. Pozitivizme göre duyumsal tecrübe, tüm bilgilerin tek kaynağı olarak görülür hem de tecrübe yoluyla kanıtlanamayan bilgiler, metafizik de dâhil, bilim dışı kabul edilir (Aytaç, 1992). Pozitivist düşünce, akıl ve gözleme dayanan, her şeyi açıklama gücüne sahip büyük kuramları ve tek doğruyu aramaya yönelmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 25).

Modern bilim, başlangıcından beri pozitivist epistemolojinin etkisinde kalmıştır. Alternatif yaklaşımların modern bilimin metodolojisi üzerindeki etkisi sınırlı olmuştur. Bugün sosyal ve fen bilimleri alanında pozitivist epistemolojinin eleştirildiği ve alternatif yaklaşımların öne çıktığı bir paradigma dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Bu

paradigma dönüşüm sürecinde pozitivist paradigma yerini postpozitivist paradigmalara terk etmektedir.

Yeni Fizikle beraber, Einstein'ın "Görelilik Kuramı", gözlemcinin süreçteki etkisini ortaya koyarak pozitivist paradigmanın önemli temel taşlarından birini oynatmış, arkasından, Heisenberg'in "belirsizlik ilkesi", pozitivist paradigmanın nesnellik ilkesini sorgular duruma getirmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2011, s. 27). Bilimde önceleri her olayın nedenini arama çabası 20. yüzyılın başlarından itibaren tartışılır duruma gelmiş, pozitivist sonrası paradigmalarda beraber olayların birbiriyle sıkı nedensellik bağı ile değil, olasılık bağı ile bağlı oldukları savunulmaya başlanmıştır (Özlem, 2003).

Bu dönüşüm sürecinde, pozitivist paradigmaya eleştirel yaklaşan, alternatif paradigmalara grubuna dâhil edilebilecek, post-pozitivizm, eleştirel teori ve inşacılık gibi yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Kuş, 2007, s. 21).

2. 4. 4. Postmodernist Epistemoloji

Postmodernizm, son yılların en popüler kavramlarından biri olmasına rağmen, üzerinde herkesin anlaşabildiği bir tanımı bugüne kadar henüz yapılabilmemiş değildir. Yapılan tanımlamaların her biri postmodernizme değişik açılardan yaklaşmıştır. Hemen her konunun tartışma alanı içerisine dahil edilmesi ve farklı yaklaşımlara sahip düşünürlerin postmodernizmle ilişkilendirilmesi, onun farklı biçimlerde algılanmasına neden olmuştur. Örneğin, postmodernizm kimi düşünürlere göre modern karşıtı bir hareket, kimilerine göre modernizmin bir devamı, kimilerine göre de kapitalizmin yeni aşaması olarak nitelenmiştir (Aydın, 2006, s. 29).

Post-pozitivistler, pozitivistlere karşıdır; önceden oluşturulmuş kurallara bağlı hareket etmeyi reddederler. Onlara göre hiçbir şey kanıtlanamaz ve yanlışlanamaz; dünya kaotik bir yapı gösterir. Dünyanın herhangi bir yerinde orta çıkan çok küçük olaylar "kelebek etkisi" oluşturabilirler (Bozkurt, 2013).

Postmodernist epistemoloji, modernizmin bilgi sorununa yaklaşım biçimini eleştirerek özcü, indirgemeci ve temelci kuramların temel öncüllerini reddeden epistemolojik bir görüş (Demir ve Acar, 1992, s. 293) olarak tanımlanmaktadır. Postmodernizmin bilgi ve gerçek nedir sorusuna verdiği cevap modernizmden farklıdır.

Postmodernizme göre gerçek, insanların üzerinde uzlaşmaya vardığı bir şey ya da işe yarayandır. Hatta tek bir gerçek yerine birden çok gerçekten söz edilebilir. Gerçeklik dinamik, zaman, mekân ve bakış açısıyla bağlantılı olarak değişen bir olgu olarak kabul edilir (Turan, 2008, s. 12).

Postmodernist düşünörlere göre, nesnel gerçeklik, bize göröndüğünden, algıladığımızdan daha karmaşık bir yapıya sahiptir. O nesnel olarak bize verilmiş, düşöncelerimizin yansıttığı şekliyle, orada, bizim dışımızda duran bir varlığa sahip değildir. Biz gerçekliği, gereksinimlerimiz, ilgilerimiz, önyargılarımız ve kültürel geleneklerimiz doğrultusunda biçimlendiririz. Çünkü onlarca gerçeklik, bizim tarafımızdan oluşturulur, bize verilmiş değildir (Hutcheon, 1989, s. 2; aktaran Aydın, 2006, s. 29).

Postmodernistler bilginin kesin ve tek yönlü olması görüşünü şiddetle reddederler (Creswell, 2013, s. 65). Postmodern epistemolojiye göre “kalıcı ve tek bir gerçeklik yoktur” (Çüçen, 2007, s. 82). Diğer bir ifadeyle, postmodernistlere göre kültürden, dilsel yapıdan ve öznenen tümüyle bağımsız nesnel bir gerçeklik düşünölemez. Çünkü ne kültür ne dil ne de özne zihni nesnelere olduğu gibi yansıtan bir aynadır (Aydın, 2006, s. 30). Postmodern görüşe göre bilgi, belli bir toplumsal yaşam biçiminde kurgulanır. Her toplum, toplumsal kurumları ve toplumsal yaşam biçimlerini oluşturan çeşitli toplumsal rolleri ve ilişkileri inşa etme sürecinde bilgiyi üretir (Budak, 2009, s. 125). Yani, insanlar anlamların yaratılması sürecine etkin bir biçimde katılırlar.

Pozitivist anlayıştaki büyük söylemler, büyük kuramlar ve tekil doğruların yerini, pozitivism ötesi ya da yorumlayıcı anlayışta, özne merkezli çoğulcu bir anlayış almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 29). Postmodern anlayış, bilgiyi çoklu bir bakış açısıyla ele alır ve burada bilimin ayrıcalıklı bir yeri yoktur (Giddens, 1994, s. 10). Bilgide evrensel doğruların, tarih dışı bir takım yapıların öne sürölmesine karşı çıkar (Cevizci, 2010, s. 248). Postmodern anlayış bilgiyi tekli değil çoklu yöntemle açıklamayı hedefler. Ona göre tek gerçek ve doğru yoktur. Postmodern anlayış bilginin inanç kaynağını tamamen yadsımamıştır (Çüçen, 2001, s. 266).

2. 4. 5. Hermeneutik/Yorumlayıcı Epistemoloji

Yorumlayıcı paradigma, kökleri İbn Haldun ve Vico'ya kadar inen bir gelenekten Alman Tarih Okulu ve Alman idealizmi üzerinden Dilthey'e, Rickart'a, Weber'e ve çağdaş hermeneutik felsefesine, özellikle Gadamer'e kadar uzanan doğabilim yanında ikinci bir bilimden söz eden bir paradigmadır (Özlem, 1996, s. 8). Anlayıcı/yorumlayıcı paradigma sosyal bilim alanında gelişme göstermiş alternatif bir paradigmadır.

Anlayıcı/yorumlayıcı paradigma, epistemolojik açıdan anti-pozitivist sayılabilir. Yorumlayıcı paradigmaya göre, bilgi ancak bireylerin öznel deneyimlerini anlamakla elde edinilebilir (Taş, 2011, s. 128). Yorumlayıcı epistemolojide teorilerimizden, inançlarımızdan ve anlamlandırmalarımızdan bağımsız bir dış gerçeklik bilgisi bulunmamaktadır. Bu anlamlandırmalar yoluyla gerçeklik sürekli inşa edilir. Nesnelcilik yerine öznelcilik benimsenir (Kuş, 2003, s. 65). Bu yaklaşımın öncülerinden Dilthey şu görüşleri öne sürer, Tinsel (maddi olmayan) evren fiziksel evrenle aynı yasalara tabi değildir. Tinsel dünyanın anlaşılması, doğal dünyanın açıklanmasından ve bilinmesinden farklılık gösterir. Biz dolayı nedenlerine dayalı bir biçimde açıklarız, evrendeki düzenliliği keşfederiz. Doğal dünyada öngörülebilir bir yasalılık söz konusudur, tinsel evren ise, insanların özgür iradeleri, duyguları, düşünceleri, ihtiyaçları, inançları ve değerleri ile oluşan bir evren olduğundan, doğa bilimsel yöntemle açıklanamaz. "Doğal evreni açıklarız, tinsel evreni, bu evren içinde bulunan anlamı ise anlarız" (Dilthey, 1988, s. 229; aktaran Taşdelen, 2003, s.143).

Hermeneutik epistemoloji, klasik epistemolojiye ve modern Aydınlanmacı epistemolojiye bütünüyle karşıdır. O pozitivistde söz konusu olan özne-nesne ayırımını kabul etmez (Cevizci, 2010). Bu yeni bilim paradigması, bilimin birliği ilkesine de karşı çıkarak, sosyal bilimlerle doğa bilimleri arasında gerek konu, gerekse yöntem açısından köklü farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Yeni bilim anlayışı, nesnelci, evrenselci, öndeyici, determinist anlayışı eleştirerek tekelci, öznelci, belirsizlikçi bir bilim anlayışı önermektedir (Aydın, 2007). Pozitivist ve yorumlayıcı paradigmaların epistemolojik sayılıları tablo 1'de gösterilmiştir (Taş, 2011, s. 132):

Tablo 1: İki Ana Paradigmanın Epistemolojik Sayıltıları

Sayıltılar	Pozitivist/Paradigma	Hermeneutik/Yorumlayıcı Paradigma
Bilginin Kaynağı	Madde	Maddi olmayan/ide
Ne kadar bilebiliriz?	Evrensel yasaların hepsini bilimsel olarak bilebiliriz.	Bilmenin sınırları vardır.
Bilim nedir?	Kesin kurallara/prosedürlere dayanır; tündengelimci; tümelci; duyuların izlenimine bağlı; değerden bağımsız.	Sadece kamuoyu düşüncesidir (bilim yoktur); tümevarımcı; tikelci; yorumlara dayanır; değerden bağımsız değildir.
Bilgi edinmenin amacı nedir?	Toplumsal yapıyı ve yaşamı kontrol etmek (yapabilmek için bilmek)	Sosyal dünyayı anlamak (bilmek için bilmek).
Bilen ve bilinen arasındaki ilişki nasıldır?	Araştırmacı, araştırılardan bağımsız.	Araştırmacı, araştırılanlarla etkileşim halindedir.

2. 5. Eğitim Kuramlarının Epistemolojik Temelleri

Eğitimde birbirinden farklı kuram ve yaklaşımların ortaya çıkmasının temel nedeni, eğitim üzerine yapılan tartışmaların birbirinden farklı ontolojik ve epistemolojik varsayımları temel almasından kaynaklanmaktadır. Düşünce tarihi boyunca farklı felsefi akımlar ortaya çıktıkça bu akımları temel alan eğitim ve öğrenme yaklaşımlarının da buna bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Bilgimizin salt deney ve gözlemden geldiğini savunan bir düşünür, doğru bilginin ölçütünü de gözlem ve deneye götürecektir ve bunun sonucu olarak da deneyimci bir eğitim anlayışı ortaya çıkaracaktır. Örneğin, Locke'a göre, doğuştan gelen hiçbir bilgi insanın aklında bulunmaz. İnsan zihni doğuştan boş bir levha (tabula rasa) gibidir. İnsan ancak çevresel etmenlerle yani eğitimle yetiştirilebilir (Saban, 2004, s. 162; Topses, 1982, s. 152). İnsan çevrenin ürünüdür, insanı değiştirmenin ve geliştirmenin yolu bu çevreyi düzenlemekten geçer. Burada Lock, eğitimde bireye kazandırılacak bilgi ve becerilerinin sonradan elde edilen yeni ve yararlı buluşlardan ibaret olduğunu düşünmüştür (Cihan, 2006, s. 174).

Bilgimizin kaynağının akıl olduğunu, doğru bilginin ancak akıl ve düşünceyle elde edilebileceği tezini savunan bir düşünür ise doğru bilginin ölçütünü akılda arayacak ve bilgiyi düşünmeyle temellendirecek bir eğitim anlayışına sahip olacaktır. Örneğin,

Plato'ya göre bilgi, insan zihninde depolanmış olarak doğuştan vardır ve Plato'ya göre öğrenme, insan ruhunun gördüklerini veya emdiklerini geri çağırma, hatırlama veya akla getirme sürecidir. Öğretme ise bireye bu hatırlatma sürecinde yardım etmektir (Saban, 2004, s. 162).

Görüldüğü gibi “eğitim kuramlarının eğitime bakış açılarını farklılaştıran temelde onların bilgiye bakış açılarıdır” (Yazıcı, 2009, s. 179). Zira, her öğrenme kuramı kendi içinde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışa sahiptir (Deryakulu, 2000, s. 53). Öğrenmeyi, “bilgi sahibi olmak, bilgilenmek veya bilgiyi elde etmek” olarak tanımlayan bir anlayış, kaçınılmaz olarak bilginin de ne olduğunu açıklamak durumundadır (Cevizci, 2012, s. 267).

Epistemolojik kuramlar, bilginin kaynağı, doğruluğu, ölçütleri ve sınırları konularında, birbirinden farklı varsayımlar ileri sürmektedir. Buna bağlı olarak, öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencilerin rolleri de değişmektedir. Örneğin, bilgiyi temellendirilmiş ve haklılaştırılmış doğru inanç olarak tanımlayan bir epistemolojik anlayışa dayalı düzenlenen öğrenme ortamında bilgiler nesnel, temellendirilmiş doğrular olarak aktarılır. Buradaki doğruluk “yargı yada önermenin zihinden bağımsız olan nesnel olgulara, dış gerçeklikteki bir şeylere karşılık gelmesi olarak tanımlanır (Cevizci, 2012, s. 267).

Tarihsel süreç içinde ortaya çıkan temel epistemolojik ekoller öğrenme kuramlarını, öğrenme kuramları öğrenme-öğretme yaklaşımlarını öğrenme öğretme yaklaşımları ise öğretmenin sınıf içi davranışlarını etkiler. Temel alınan epistemolojiler zaman içinde değiştikçe buna bağlı olarak öğrenme kuram ve yaklaşımları da değişir. Örneğin, günümüzde, pozitivist paradigmayı temel alan davranışçı yaklaşımlardan, pozitivist ötesi paradigmayı temel alan yapılandırmacı yaklaşımlara doğru bir değişim yaşanmaktadır.

Kuhn, bu epistemolojik değişim sürecini bir paradigma dönüşüm süreci olarak ifade etmiştir. Ona göre paradigmalar belli dönemlerde egemenlik gösterir, zaman içinde güçlerini kaybetmeye başlayarak düşüşe geçer ve zaman sonra da yerlerine yeni paradigmalara bırakırlar. Örneğin, uzun bir dönem bilimsel araştırmalara model olan ve geçerli kabul edilen Newton'un “mekanistik” paradigması bugün yerini daha doğru

kabul edilen “*görecelik*” paradigmasına bırakmaya başlamıştır. “Bütün bilgilerimizi bizzat bize, ölçülerimize ve duyularımıza göre izafî olduğunu, bizim mutlak ve yakini bilgiye ulaşamayacağımızı, bizim ancak fenomenleri ve onlar arasındaki ilişkileri bilebileceğimizi ileri süren Görecelik-İzafilik (Bolay, 1984) paradigması bugün için sorunlara daha geçerli cevaplar bulduğu için yükselen paradigma durumuna gelmeye başlamıştır.

Kuhn, paradigmaları, “bir bilim çevresine belli bir süre için model sağlayan, yani örnek sorular ve çözümler temin eden, evrensel olarak kabul edilmiş bilimsel başarılar” (Kuhn, 1995) olarak tanımlamaktadır. O, paradigma kuramı ile tek bir doğrunun olmadığını, yalnızca belli bir dönem kabul edilmiş bir paradigma ile çözülmüş problemlerin olduğunu ileri sürmüştür. Doğru bilgiyi bu paradigmalar belirler (Çüçen, 2001). Bilimdeki değişme ise karşıt iki bilim görüşünden birinin seçilmesi ile gerçekleşir. Bu seçim, bilginin niteliğinden çok, sosyal ve kültürel tercihlere dayanır (Özden, 1999).

Davranışçı kuram pozitivist paradigmanın temel varsayımlarında yola çıkılarak oluşturulmuş bir kuramdır. Davranışçı kuram, 1970’lerde düşünüşe geçmiş, 1980’lerden itibaren de bu paradigma ile Yorunlamacı ve Oluşturmacı paradigmlar yer değiştirmeye başlamıştır. Bu gelişmelerin etkisiyle son yıllarda, Türk Eğitim Sistemi (TES), pozitivist, nesnelci paradigmadan pozitivist ötesi öznelci paradigmaya doğru bir paradigma dönüşümü yaşamaktadır. Diğer bir ifadeyle Türkiye, pozitivistin bir görünümü olan davranışçı öğrenme kuramlarından pozitivist ötesinin bir görünümü olan yapılandırmacı öğrenme kuramlarına doğru bir geçiş sürecini denemektedir. Bu bağlamda, eğitim alanında yapılan bilgi ve bilginin doğasına ilişkin tartışmaların pozitivist ve post-pozitivist ekseninde gerçekleştiği görülmektedir. Yaşanan bu tartışmalar bilgi konusunda şu soruları gündeme getirmiştir (Özden, 2005):

- ‡ Bilgi kesin ve değişmeyen değerler midir, yoksa bireye göre anlam kazanan geçici bir birikim midir?
- ‡ Dersler geniş fakat yüzeysel bilgiler yüklemeyi mi, yoksa konuları ve olayları derinliğine anlamayı, eleştirel düşünmeyi mi öğretmeli?

- ‡ Okullar öğrencileri gelecekte kullanacakları bilgiyle mi doldurmalı, yoksa bilgiyi kullanmayı, yeni bilgi üretmeyi yani öğrenmeyi mi öğretmeli?
- ‡ Bilgilenme bilimsel bilginin öğretmen tarafından öğrenciye aktarılması ile mi, yoksa bilimsel bilginin ışığı altında öğrenci ve öğretmenin etkileşimi ile mi gerçekleşir?
- ‡ Eğitim, sözel ve sayısal zekâ olmak üzere ki yönlü zihinsel gelişmeyi mi, yoksa sosyal, duygusal ve benlik zekâlarını içeren çok yönlü zihinsel gelişmeyi mi hedeflemelidir?

Eğitimde öğrenciye kazandırılan en genel anlamıyla bilgidir. Bu açıdan öğretilecek olan bilginin doğruluk etiketi taşıyıp taşıyamaması çok önemlidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin bilginin doğru olup olmadığını nasıl bileceği, bilginin doğruluğuna öğretmenin kefilliğinin mi yeterli olacağı yoksa öğrencinin bizzat kendisinin mi bilginin doğruluğunu denetlemesi gerektiği, bilginin nasıl sınanacağı ve doğruluk ölçütünün ne olacağı gibi sorular öğretmen ve öğrencilerin kişisel epistemolojik anlayışları kapsamında cevaplandırılabilir sorulardır (Cevizci, 2007, s. 581). Bu ve buna benzer sorulara verilecek cevaplar ise temel alınacak paradigmaya göre değişecektir.

Bugün, bilgi ve öğrenme konusundaki varsayımlar genel olarak nesnelci/pozitivist ve öznelci/pozitivizm ötesi yada post modern paradigma temelinde ele alınıp tartışılmaktadır. Bu paradigmalara bağlı olarak pozitivizmin bir görünümü olan davranışçılık kuramı, pozitivizm ötesinin görünümü olarak da yapılandırmacı kuram öne çıkmaktadır. Pozitivist ve pozitivist ötesi paradigmlar öğretmenlerin pedagojik anlayışlarının temelini oluşturur. Öğretmenlerin öğrenmeye ve bilgiye bakış açılarından kullanacakları öğretim yaklaşım ve yöntemlerine kadar öğretme öğrenme sürecindeki karar ve uygulamalarına yön verirler. Bu nedenle, öğretmenlerin bilginin doğası hakkındaki inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalar genel olarak birbirine zıt bu iki paradigma temelinde ele alınıp incelemektedir.

2. 6. İnanç ve Bilgi İlişkisi

Epistemolojik açıdan zihinsel tutumlar, genelde zayıftan güçlüye doğru; şüphe, zan (sanı), inanç ve bilgi olarak basamaklandırılmaktadır. Şüphe, zihinsel tutumların en alt basamağında yer alır ve bir önermenin içerdiği yargıyı red (inkâr) ya da kabul (tasdik) arasında bir tercih yapamadığı durumda ortaya çıkar. Kant'a göre zan, hem objektif açıdan hem de subjektif açıdan yetersiz olan bilinçli bir yargıdır. İnanç, subjektif açıdan yeterli, objektif açıdan yetersizdir. Bilgi ise hem subjektif hem de objektif açıdan yeterlidir. Zan, inanç ve bilgi arasındaki bu ayırım Plato'dan bu yana felsefeciler arasında genel olarak kabul görmüş bir ayırımdır. İnanç, objektif açıdan yetersiz olması ve kesin bir takım kanıtlara sahip olmaması açısından zanna benzerken; inanç sahibi açısından bakıldığında ise kesin, kararlı bir tutum yani subjektif kesinlik içermesinden dolayı bilgiye benzer (Uslu, 2011).

İnançlar, tıp, hukuk, antropoloji, sosyoloji, siyaset biliminden psikolojiye kadar değişik alanlarda, değerler ve yaklaşımlar ile kişilik araştırmalarının odak noktası olmuştur (Pajares, 1992, s. 308). İnanç, ulaşılan bir düşünme derecesinin, bir zihni faaliyetin sonucunda ulaşılan hükmün bir sonucudur. Platon'a göre inancı bilgiden ayıran şey, nedensel bağıdır (Çınar, 2010, s. 157-158).

“İnançların doğru olarak kabul edilen içsel öneriler ya da anlamlar olduğu” konusunda araştırmacılar arasında fikir birliği vardır (Yalaza-Atay, 2003, s. 42). Ancak, inançlar üzerinde birçok çalışma olmasına rağmen aralarında ortak bir tanım bulmak da güçtür. Yapılan araştırmalarda inançlar nadiren net olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte inançlar; “kişinin yaşamda karşılaştığı her türden olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl ve hangi biçimde algıladığını, anlamlandırdığını, nasıl değerlendirdiğini ve ona karşı hangi yönde tutum geliştirdiğini belirleyen, birey tarafından şüphe etmeksizin doğru olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermeler” (Deryakulu, 2006, s. 262), Pajares'e (1992) göre, “farklı yorumlamalar ve anlamlar içeren karmaşık yapılar” olarak düşünülmektedir. İnanç doğru da olabilen yanlış da olma olasılığı bulunan; doğru görülen ve kesin olmamakla birlikte geçici olarak kabul edilen şeydir (Uslu, 2011, s. 40; Tillich, 1996; aktaran Çınar, 2010, s. 157).

İnsanların eylemlerinin gerisinde ya da onları eyleme sevk eden en güçlü saiklerden biri inançtır (Çınar, 2010, s. 158). Goodeneough (1963) inancın bu yönüne vurgu yaparak inancı; “geleceği değerlendirmeye yön veren, alınan kararlara destek olarak gösterilen ya da diğerlerinin davranışları hakkında verilen kararların altında yatan” kavramlar (aktaran Yalaz-Atay, 2003, s. 42) olarak tanımlamıştır. Nisbett ve Ross (1980)’a göre ise inançlar, nesne ya da nesne topluluklarının özelliklerini taşıyan bir tür bilgidir (aktaran Yalaza-Atay, 2003, s. 42).

Araştırmacılar bilgi ile inanç arasında farklılık olduğunu ortaya koymaya çalışmış, bilginin ortaya koyduğu iddiayı kanıtla dayandırması gerektiğini, inançların ise kanıtla ihtiyaç duyulmadan doğru olarak kabul edildiğini vurgulamışlardır. Pajares, (1992)’e göre bilgi ve inanç hakkındaki yapay farklılık birçok tanımlama için ortaktır. İnanç, değerlendirme ve yargı üzerinde temellendirilmiş, bilgi ise, tarafsız gerçek üzerinde temellendirilmiştir. İnançlar gerekçelendirilmemiş, hatta doğrulanmamış olabilirken, bilgi için inanç, doğruluk ve gerekçelendirme koşullarının mevcut olması gerekmektedir (Eren, 2006, s. 11). Wilson’a göre (1992) ise, bilgi ve inanç arasında bir ilişki bulunmakla birlikte bu kavramlar iki yönden birbirinden ayrılmaktadır. Bilgi konusunda bir fikir birliği olabildiği halde inançlar konusunda bir fikir birliği yoktur. İnançlar farklı bireyler tarafından farklı düzeylerde benimsenebilirler. Nespor (1997)’da benzer bir şekilde inanç ve bilgi arasında fark olduğuna işaret etmiş, bireylerin bilgi sistemlerinin doğru, geçerli, tutarlı, eleştiri ve değişime açık yapısına karşın, inanç sistemlerinin doğruluğu, geçerliliğinin değişime ve eleştiriye oldukça dirençli bir yapısı olduğunu (aktaran Deryakulu, 2006, s. 263) ileri sürmüştür.

İnançlar, bilginin nasıl kullanıldığını etkileyen ve bilgi filtreleri olarak hareket eden, etkileyici ve değerlendirici fonksiyonlara sahiptir (Gess-Newsome, 2001, s. 55). İnanç sistemleri, bireylerin davranışlarını ve kararlarını etkiler (Hofer and Pintrich 1997; Pajares 1992). Nespor (1987), inanç sistemlerinin bilgi sistemlerinden daha kararlı ya da katı olduğunu iddia etmektedir. Bilgi sistemleri değerlendirmeye ve eleştirel incelemeye açıkken inançların böyle bir özelliği yoktur. Nespor (1987), ayrıca, bilgi sistemlerinin daha iyi tanımlandıklarını ve inançlara göre yeni düşüncelere daha açık olduklarını vurgulamaktadır. İnançlar, bireylerin görevlerini ve sorunlarını tanımlamalarında ve düzenlemelerinde bilgiye göre daha etkili olmaktadır. İnançlar,

bireylerin nasıl davranacaklarını tahmin etme konusunda da bilgiye oranla daha güçlüdürler (aktaran Okut, 2008, s. 20).

İnançların bireylerin düşünce ve davranışları üzerinde bu denli güçlü etkilere sahip olmaları, eğitimcilerin birçok farklı kategorideki inançlarının, öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde etkileri açısından, dikkate alınmalarını zorunlu kılmış ve eğitim araştırmalarının konusu haline getirmiştir (Deryakulu, 2006, s. 263). Pajares (1992, s. 324-326), inanışların genel özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- ◆ İnanışlar erken yaşta oluşturulur ve devamlı olma eğilimindedir, yani mantık, zaman, okul eğitimi ya da deneyimin doğurduğu çelişkiler karşısında bile korunur.
- ◆ İnsanlar, kültürel iletim süreci yoluyla edinilen tüm inanışları içinde barındıran bir inanış sistemine sahiptir.
- ◆ İnanış sistemi, insanların kendilerini ve dünyayı tanımlamalarına ve anlamalarına yardımcı olması bakımından adaptasyon sağlayıcılık işlevine sahiptir.
- ◆ Bilgi ve inanışlar ayrılamaz şekilde birbirine bağlıdır; ancak inanışların güçlü duyuşsal, değerlendirmeci ve olaylara bağlı doğası, bunları, yeni olguların yorumlandığı bir filtre haline getirir.
- ◆ Düşünce süreçleri, inanışların öncülleri ve yaratıcıları olabilir; fakat inanış yapılarının filtreleme işleminde kesinlikle sonraki düşünceler ve bilgi işlemleri elekten geçirilir, yeniden tanımlanır, bozulur ya da yeniden şekillenir.
- ◆ Epistemolojik inanışlar, bilginin yorumlanmasında ve bilişsel görüntülemeye temel bir role sahiptir.
- ◆ İnanışlar, diğer inanışlar ya da diğer bilişsel ve duyuşsal yapılarla bağlantılarına veya ilişkilerine göre öncelik sırasına konur. İnanışların işlevsel bağlantıları ve merkeziliği incelenerek, belirgin tutarsızlıklar açıklanabilir.

- ◆ Eğitimsel inanışlar gibi inanış üst-yapıları, yalnızca birbirleriyle bağlantıları bakımından değil; aynı zamanda sistemde yer alan diğer, belki daha merkezi inanışlarla bağlantıları bakımından da ele alınmalıdır. Psikologlar genellikle bu üst-yapıları, yönelim ya da değer olarak alır.
- ◆ Kökenleri bakımından bazı inanışlar, diğerlerinden daha kesin ve tartışma götürmez olabilir.
- ◆ Bir inanış, inanış yapısına ne kadar erken dâhil olduysa, o inanışı değiştirmek o denli zor olur. Yeni edinilen inanışlar, değişme ihtimali en yüksek olanlardır.
- ◆ Yetişkinlik döneminde inanış değişikliğine nispeten daha az rastlanır ve bunun en yaygın nedeni, bir otorite ya da düzen değişikliğidir. İnsanlar, kendilerine bilimsel olarak doğru açıklamalar yapıldıktan sonra bile, yanlış ya da eksik bilgiye dayanan inanışlarını devam ettirme eğilimi gösterirler.
- ◆ İnanışlar, hedeflerin tanımlanmasında ve bu hedeflerle ilgili yorum ve plan yaparken ve karar verirken kullanılacak bilişsel araçların seçiminde etkili olur ve bu nedenle, davranışın tanımlanmasında ve bilginin organize edilmesinde kilit bir rol oynar.
- ◆ İnanışlar algılamayı önemli ölçüde etkiler; fakat gerçekliğin doğasına yönelik güvenilir olmayan bir rehber olabilirler.
- ◆ İnsanların inanışları, onların davranışlarını büyük ölçüde etkiler.
- ◆ Öğretim hakkındaki inanışlar, bir öğrenci üniversiteye gidene kadar iyice oturmuş olur.

İnançların bireylerin düşünce ve davranışları üzerindeki güçlü etkisi, eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatlerini çekmekte, inançlar üzerine bir çok çalışma olmasına rağmen, eğitim araştırmacıları hala inançların doğasını merak etmeye devam etmektedirler. Bu nedenle, araştırmacılar, öğretmen inançları ile uygulamaları

arasındaki ilişkileri daha iyi anlamak için inançları tanımlamaya ve öğretmen uygulamaları ile olan ilişkilerini aydınlatmaya devam etmektedirler.

Alan yazında, bireylerin sahip olduğu bilgi ve bilmekle ilgili düşünceler bir dizi araştırma programının odak noktasını oluşturmuştur. Bunlar epistemolojik inançlar (Schommer 1990, 1994), epistemolojik teoriler (Hofer and Pintrich, 1997), mutlak karar (King and Kitchener, 1994) epistemik inançlar (Bendixen, 2002; Schrow, 1992, 2001), epistemolojik kaynaklar (Hammer and Elby, 2002) ve diğerlerini içermektedir (aktaran Hofer, 2004).

2. 7. Epistemolojik İnançlar

Epistemolojik inançlar, eğitim psikologları tarafından tasarlanmış, bilginin doğası hakkındaki inançlardır. Bu inançlar, bilginin kaynağı, doğruluğu, edinimi ve yapısı hakkındaki inançları içerir (Duell ve Schommer-Aikins, 2001; Schommer, 1990). Ernest'e (1995) göre, epistemoloji, psikolojinin penceresinden bakıldığında, bilginin ortaya çıkışını ve doğasını, öğrenmeyi de içine alacak şekilde irdeleyen bir disiplindir (aktaran Turgut, 2007, s. 7). Epistemolojik inançlar kapsamında yer alan, bilme ve öğrenme hakkındaki inançlar (Hammer ve Elby, 2000), bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanır (Schommer, 1990; Deryakulu, 2006, 261). Bu alanda ilk çalışmaları yapan Perry (1981) ise epistemolojik inançları "bireylerin bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve ölçütleri üzerindeki görüşleri" olarak tanımlanmaktadır (Brownlee ve diğerleri..., 2001, s. 247).

Epistemoloji, Hofer and Pintrich (1997, s. 88) tarafından, insan bilgisinin doğası ve gerekçe ile ilgili felsefesinin bir alanı olarak tanımlanmıştır. Temelde aynı içeriği ifade etmekle beraber, Schraw and Olafson (2002), epistemolojik dünya görüşü terimini kullanırken, Hofer (2002) bilmenin yolları terimini kullanmıştır.

Epistemolojik inançlar bir bireysel farklılık alanı olarak kabul edilmektedir (Deryakulu, 2006, s. 261). Kişinin bilimsel bilgiye bakış açısını şekillendiren epistemolojik inançlar, günlük yaşam pratiklerinde bireysel, toplumsal meselelerle ilgili karar alma süreçlerinde, yani yaşamın merkezinde yer alan bilgi iddialarının

algılanmasında ve değerlendirilmesinde, bireylerin bakış açılarını, tutum ve davranışlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Turgut, Evcim, Şahin, 2011). Benzer şekilde, öğretmen ve öğrencilerin kişisel epistemolojik inançlarının öğretim ve öğrenme süreci üzerinde kritik etkiye sahip olduğu ve eğitimin her alanında önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Örneğin, öğrenciler bilginin kesin olduğuna ne kadar inanırlarsa onların tecrübeyle yazılmış bir metni değişmeyen gerçekler olarak yanlış yorumlama ihtimalleri o kadar çoktur. Öğrenciler, yeteneğin doğuştan sabit olduğuna ne kadar fazla inanırlarsa, onların okuldan zevk almaları ve eğitimin faydalarını bilmeleri ise daha az bir ihtimaldir (Schommer, 1990; Schommer ve Dunnell 1997).

Bireylerin, bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ilgili öznel inançları; (1) gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive), (2) gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) inançlar olarak iki farklı biçimde ifade edilmektedir. Bireylerin epistemolojik inançları bu iki uç noktanın oluşturduğu çizginin bir yerinde yer almaktadır.

Bilginin mutlak, kesin (ya doğru ya da yanlış), birbiriyle ilişkisiz tekil parçalardan oluşan bir yapıya sahip, bir uzman (otorite) tarafından oluşturulup öğrencilere aktarılan bir şey olduğuna, öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen değişmez bir yetenek olduğuna, bir bireyin bir konuyu ya hemen anında öğrenmesi gerektiğine ya da asla o konuyu öğrenemeyeceğine inanan bireyler gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) inançlara sahip bireyler olarak kabul edilmektedir. Bilginin mutlak ya da kesin olamayacağına yani duruma göre doğru ya da yanlış olabileceğine, birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna, akıl yoluyla ya da deneysel kanıtlara dayanılarak birey tarafından oluşturulabileceğine, öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine, öğrenmenin öğrencinin çabasına bağlı olduğuna inanan bireyler ise gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) inançlara sahip bireyler olarak kabul edilmektedirler (Deryakulu, 2002, s. 56).

Schommer tarafından geleneksel olarak nitelendirilen epistemolojik inançların pozitivist bilim anlayışına, gelişmiş epistemolojik inançların ise postmodernist bilim anlayışına daha uygun düştüğü söylenebilir. Bu iki epistemolojik bakış açısı birbirine karşıttır. Konuya ilişkin güncel tartışmalarda postmodernist yaklaşımın gelişmiş epistemolojik inançlar olarak tanımlanması ağırlık kazanmış olmakla birlikte, bilimsel

bilgiye sadece pozitivist yaklaşımla ulaşılabileceğini savunanlar da vardır (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 2).

Epistemolojik inançların etkileri her yere yayılmıştır. Bu inançlar, öğrencilerin nasıl öğrendiğini, öğretmenlerin nasıl öğrettiğini ve son olarak da öğretmenlerin bilerek veya bilmeyerek öğrencilerin epistemolojik inançlarını nasıl değiştirdiklerini etkilemeleri olasıdır (Schommer-Aikins, 2004, s. 27). Aslında, öğretmenlerin inançları öğretmenlerin sınıf uygulamalarıyla geniş ölçüde aynıdır ve önyargılı öğretmen uygulamaları ve kendi öğrenimlerinde filtreler olarak hareket edebilirler (Richardson, 1996).

2. 8. Kişisel Epistemolojik İnançların Gelişim Modelleri

Kişisel epistemolojik inançlar, kişinin bilgi hakkında sahip olduğu inançlar kümesi olarak tanımlanır. Terminolojide tam bir birlik olmamasına rağmen, kişisel epistemoloji terimi, bilme ve bilgi hakkındaki inançlara işaret eder ve genel olarak, bilginin tanımı, bilginin nasıl inşa edildiği, nasıl yapılandırıldığı, bilginin nerede durduğu ve bilmenin nasıl oluştuğu ile ilgili inançları içerir. Terim, kendi sınırlarına sahip olmasına rağmen, bilgi ve bilmenin bireysel düşüncelerini ifade eden araştırmalar için şemsiye bir terim olarak ele alınır (Hofer, 2001, s. 355). Bazı araştırmacılar, kişisel epistemolojik inançların boylamsal gelişimi üzerine odaklaşırken (Perry 1970; Kitchener and King 1981; Baxter Magolda 1992; Kuhn and Weinstock 2002), diğerleri ise kişisel epistemolojik inançların boyutları ve yapısı üzerinde odaklaşmıştır (aktaran, Hofer ve Pintrich, 1997; Schommer 1994; Schommer-Aikins ve diğ., 2000; Schommer-Aikins 2002). Yine, bu epistemolojik inanç modelleri ile ilgili geliştirilen ölçekler de tek boyutlu ve çok boyutludur. Epistemolojik inançların ölçülmesi ile ilgili ilk olarak tek boyutlu olanlar ortaya çıkmış (Duell, 2001, s. 421), daha sonra da Schommer'le birlikte çok boyutlu ölçekler ortaya çıkmaya başlamıştır.

Epistemolojik inançlarla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller, tek boyutlu epistemolojik modeller ve çok boyutlu epistemolojik modeller olarak iki ana başlık altında incelenebilir.

2. 8. 1. Tek Boyutlu Epistemolojik Modeller

Perry (1970), Belenky ve diğ. (1986), Kuhn (1991), Magolda (1992) ve King ve Kitchener (1994) gibi bir takım araştırmacılar epistemolojik inançların tek bir boyuttan oluştuğunu ileri sürmüşler ve çalışmalarında inançları tek boyutlu olarak ele alıp incelemişlerdir.

2. 8. 1. 1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli

Öğrencilerin, bilginin doğası hakkındaki görüşlerini ilk araştıran kişi William G. Perry olmuştur. Perry çalışmasını, Harvard Üniversitesinde öğrenim görmekte olan rasgele seçilen 313 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Daha sonra, 27'si bayan, 4'ü erkek olmak üzere toplam 31 öğrenciyi yıllık görüşmeler için çalışmasına dahil etmiştir. Perry bu çalışmalar sonucunda, dokuz aşamadan oluşan zihinsel ve ahlaki gelişim modeli oluşturmuştur. Bu modelin geçerliğini ortaya koymak için ise birinci sınıf öğrencileri arasından 85'i erkek, 24'ü bayan toplam 109 öğrenci rasgele seçilmiş ve dört yıllık üniversite öğrenimleri boyunca izlemiştir (Perry, 1970; aktaran Hofer ve Pintrich, 1997).

Perry, öğrencilerin üniversite yıllarındaki bilgi ile ilgili görüşlerinde değişimle ilgilenmiştir. Araştırma sonucunda, Perry, öğrencilerin, başlangıcında dualistik olan bilgi görüşlerinin üniversitenin son yılına doğru relativistlik görüşe doğru değişim gösterdiğini görmüş (Lee, 2010) ve Harvard'daki erkek öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmasından hareketle “Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli” ni oluşturmuştur. Perry'nin bu boylamsal çalışmasında, öğrencilerin, üniversitenin ilk yılında bilginin basit olduğu, değişmediği ve her şeyi bilen bir otorite tarafından verildiği inancını taşıdıkları, üniversitenin son sınıfına geldiklerinde ise bilginin karmaşık, deneye ve akla dayalı bir olgu olduğuna inandıklarını tespit etmiştir (Schommer and Dunnell 1997; Schommer and Walker, 1997; Schommer-Aikins, 2004). Perry, bu araştırmada elde ettiği bulgulara dayanarak, bireylerin epistemolojik gelişimlerini *dualizm (dualism)*, *çoğulculuk (multiplism)*, *görecelik (relativism)*, *bağlılık (commitment)* olarak adlandırdığı dokuz gelişimsel evreyi kapsayan dört temel gelişimsel düzeyle açıklamıştır (Hofer ve Pintrich, 1997; Duell ve Schommer-Aikins, 2001; Browlee, 2003,

s. 1; Aksan, 2006, s. 36; Chai, Teo ve Lee, 2009). Perry'nin sınıflandırması tablo 1'de verilmiştir.

Perry, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerde, bilginin kesin ve değişmez olduğu ve bu bilgilerin uzmanlardan öğrenilebileceğine olan inancın kuvvetli olduğu (dualist-iki kutuplu) evrelerden, üniversite eğitimin son yılında, bilginin kesin olmadığı, özellikle sosyal bilimlerde farklı görüş ve tercihlerin olabileceğine dair (multiplist-çoklu) inancın geliştiğini gözlemlemiştir (Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992; aktaran Karhan, 2007, s. 10).

Perry'nin epistemolojik inançların gelişim modelindeki boyutlar ve aşamalar tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Perry'nin Epistemolojik İnançların Gelişim Modeli

Boyutlar	Aşamalar	Anlayışlar
1. Düzey "İkicilik (dualism) Düzey"	1. Aşama	<ul style="list-style-type: none"> ¶ Bir bilgi ya doğrudur ya da yanlıştır. Bilgi olguların bir yığını olup sıkı çalışma ve itaate dayalı bir anlayışla elde edilir. ¶ Bilgiye yalnız uzmanlar sahiptir. Mutlak gerçekler (doğru/yanlış) bir bireye bir otorite veya uzman tarafından aktarılabilir
	2. Aşama	<ul style="list-style-type: none"> ¶ Farklı ve çelişkili fikirlerin olabileceği fark edilir, fakat bunlar doğru ve yanlış olmak üzere iki kategoride gruplandırılır.
2. Düzey "Çoğulculuk (multiplism) Düzeyi"	3. Aşama	<ul style="list-style-type: none"> ¶ Farklılıklar ve belirsizlikler sadece cevap henüz bulunmadığından kabul edilir. Fakat biricik gerçek değişmezdir. ¶ Uzmanların bilgisine şüphe ile yaklaşır. ¶ Mutlak gerçeklerin yanında bilinmeyen bazı şeyler de vardır. ¶ Kişisel düşünceler ve gerçekler hala "doğru" veya "yanlış" olarak düşünülmüştür.
	4. Aşama	<ul style="list-style-type: none"> ¶ Herkesin bir fikri olabileceği anlayışı benimsenir ancak doğru ve yanlışın karar mercii otoritedir. ¶ Öğrencilerin farklı fikirleri sadece konu hakkında hissettiklerinden ibarettir ve öğrenmede esas alınmaz.
3. Düzey "Görelilik (relativism) Düzeyi"	5. Aşama	<ul style="list-style-type: none"> ¶ Her bilgi bağlamsaldır. Bilginin doğruluğu da bağlamsaldır. ¶ Bilgi birey tarafından yapılandırılır. ¶ Doğru duruma ve bağlama göre değişir. ¶ Gerçeğin bireylerin kişisel deneyimlerinin yorumlarına bağlı olduğuna inanma.
	6. Aşama	<ul style="list-style-type: none"> ¶ Öğrenciler görelilik bir dünyada artık bazı yükümlülükler almaları gerektiğini anlarlar.
4. Düzey "Bağlılık (commitment) Düzeyi"	7. Aşama	<ul style="list-style-type: none"> ¶ Öğrenciler görelilik bir dünyada bazı yükümlülükler almaya başlarlar. ¶ Görececilik düşünme devam eder. ¶ Belli bir görüşe esnek ama güçlü inanma.
	8. Aşama	<ul style="list-style-type: none"> ¶ Yükümlülüklerin yerine getirilmesinin kişisel bir sorumluluk olduğu tamamen benimsenir.
	9. Aşama	<ul style="list-style-type: none"> ¶ Çeşitli yükümlülükler gerektiren ortamlarda sorumluluklar üstlenilir ve bu kişinin hayatının bir parçası olarak bir yaşam biçimi haline gelir.

Kaynak: (Hofer ve Pintrich, 1997; Hofer, 2001; Deryakulu, 2006; Şenocak ve Ünal, 2006; Aksan ve Sözer, 2007; Browlee, 2003; Karhan, 2007).

Perry'nin gelişimsel modelinde öğrenciler, dualistik bilgi bakış açısıyla başlar, bilgiyi doğru veya yanlış olarak tanımlar. Bu evrede inanç, mutlak ve gerçek olarak bilinir, öğretmenin rolü bununla iletişim kurmaktır. Daha sonra bireyler farklı bakış açılarının varlığını görür ve şüphe ihtimalini öğrenmeye başlarlar. Burada öğrenciler çoğulculuk evresine geçmiş olurlar. Bu gelişme sonucunda, döneminin sonuna doğru, öğrencilerin birbirleriyle çelişen görüşleri eşit olarak görme ihtimalleri artar. Çoğulcuğun sonuna doğru bazı görüşlerin diğerlerinde daha iyi olduğuna doğru bir gelişme görülür ve relativizme doğru bir hareket başlar. Son aşamada, relativizmin içinde ilerlemek için büyüyen yeteneklerini geliştirirler ve sonunda öğrenciler üniversiteden sistematik bir düşünce gelişmesi sonucunda bitirirler (Hofer, 2001, s. 357).

Perry'nin “inanç gelişim modeli” üniversite öğrencilerinin birinci sınıftan son sınıfa doğru, inançlarının gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) inançlardan, gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) inançlara doğru geliştiğini göstermektedir. Ona göre öğrenciler, erken evrelerde, bilgiyi doğru yada yanlış algılayan ve cevapları otoritelerin bildiğine inanırlar. Gelişimin son aşamasına geldiklerinde ise bilgi için çok yönlü olanakların bulunduğunu ve bazen insanın bazı fikirlere tecrübeyle elde edilen yorumlar kattıklarını fark ederler (Schommer, 1990).

Perry'nin takipçilerinden olan Ryan, epistemolojik inançların bazı eğitimsel etkilerini araştırdığı çalışmasında Perry'nin anketinden parçalar kullanarak, öğrencileri ya büyük oranda dualist yada büyük oranda relativist olarak sınıflandırmıştır. Daha sonra, onlara bir ders kitabının bir bölümünü anlamak için hangi kriteri kullandıkları sorulduğunda, dualistler gerçekleri hatırlamak gibi gerçekçi standartları kullandıklarını; buna karşılık relativistler ise açıklama ve uygulama gibi içerik bağlantılı standartları kullandıklarını gözlemiştir (Schommer, 1990). Ryan, Perry'nin çalışması, dualist öğrencilerin, anlamayı, “tanımları ezberden söyleyebilme”; rölativist öğrenciler ise anlamayı, “kavramları yeni durumlara uyarlayabilme” olarak tanımladıklarını göstermişlerdir (aktaran Aydın, 2010, s. 23).

Epistemolojik inançların daha sonra gelen gelişimci modelleri Perry'nin çalışmalarıyla bağlantılı olmuştur (Hofer, 2001, s. 356).

2. 8. 1. 2. Kadınların Bilme Yolları Modeli

Perry'nin eğitimli erkekler üzerine yürüttüğü çalışmasını, Belenky ve arkadaşları, eğitim seviyeleri, yaşları ve yaşam koşulları farklı bayanlar üzerine yürütmüştür (Belenky ve diğ., 1986). Belenky ve arkadaşları akademik geçmişi olan ya da olmayan 135 kadınla röportaj yaparak epistemolojik inançların gelişimini tanımlamışlardır. Kadınların manevi, zihinsel ve kimlik gelişimlerini yansıtmak amacıyla bir dizi açık uçlu soruyu cevaplamaları istemiştir. Çalışma sonucunda beş ana epistemolojik bakış açısı sınıflandırmışlardır: *Sessizlik (Silence)*, *Bilgi alma (Received knowing)*, *Öznel bilgi (Subjective knowledge)*, *İşlemsel bilgi (Procedural knowledge)*, ve *Yapılandırılmış bilgi (Constructed knowledge)*. Bu evrelerde kadınların epistemolojik inançları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3: Belenky'nin Epistemolojik İnançların Gelişim Modeli

Boyutlar	Açıklamalar
Sessizlik	İ Bilginin kesin ve mutlak olduğuna inanma. İ Bilgiye yalnızca uzmanlar sahip. İ Otoritelere bağlılık.
Bilgi Alma	İ Bilginin kesin ve mutlak olduğuna inanma. İ Sadece bir doğru cevabın olduğuna inanma. İ Bilgiyi kendi dışında düşünme ve bilginin pasif algılayıcısı olma. İ Bilginin üzerinde konuşma eğilimi.
Öznel Bilgi	İ Bilginin kaynağı kendilerini görme. İ Uzman bilgisine uzun süreli güven duymama.
İşlemsel Bilgi	İ Bilginin yoruma açık olduğuna inanma. İ Bilginin mutlak olduğuna inanmama.
Yapılandırılmış Bilgi	İ Yüksek düzeyde belirsizlik. İ Bilgi bilen tarafından yapılandırılmıştır ve bilgi bağlamsaldır. İ Bilgiye ilişkin inançlarda tutarsızlık.

Kaynak: (Hofer ve Pintrich, 1997; Hofer, 2001; Deryakulu, 2006; Schommer–Aikins, 2004; Aksan ve Sözer, 2007).

Bu çalışma, Perry'nin çalışmasına benzer bir epistemolojik gelişim sırası tanımlamıştır. Sessizlik evresindeki bayanlar, uzmanların her söylediğini doğru olarak kabul etmekte ve bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanmaktadırlar. Bilgi alma evresindeki bayanlar, bilginin kaynağının kendi dışında olduğunu ve her sorunun tek bir yanıtı olduğuna inanmaktadırlar. Bu evre, Perry'nin düalist (dualism) evresine

benzemektedir. Özne bilgi evresinde bayanlar, bilginin kaynağı olarak kendi kişisel deneyimlerini görmektedirler. Bu evre Perry'nin çoğulculuk (multiplism) evresine benzemektedir. İşlemsel bilgi evresindekiler, akıl yürütme, eleştirel düşünme gibi çeşitli zihinsel işlemleri kullanarak deneyimlerini yorumlamaktadırlar. Yani bilgiyi öznel olarak görmektedirler. Yapılandırılmış bilgi evresindeki bayanlar ise tüm bilgilerin bilen kişi tarafından bağlama göre oluşturulduğuna inanır. Yani bilgi bilen kişi tarafından inşa edilir ve bilgi bileninin yakın bir parçasıdır (Brownlee ve diğ. 2001; Hofer, 2001; Deryakulu, 2006; Hofer ve Pintrich, 1997).

2. 8. 1. 3. Tartışmacı Uslamlama Modeli

Perry'nin çalışmalarını takip edenlerden biri de Kuhn'dur. Kuhn(1991), bireylerin günlük yaşamlarındaki bilgi hakkındaki inançlarını ve düşüncelerini araştırma konusu yapmış ve bu amaçla 20, 40 ve 60 yaş seviyelerindeki farklı kişilerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler sonucunda, bireylerin kesin çözümü olmayan sorulara cevap verirken kullandıkları akıl yürütme biçimlerinden bilgi ile ilgili inançlarını ortaya çıkarmıştır. Kuhn, katılımcıların verdikleri cevaplardan hareketle, epistemolojik görüşleri şöyle sınıflandırmıştır: *Mutlakçılar (Absolutists)*, *Çoğulcular (Multiplists)* ve *Değerlendiriciler (Evaluativists)*.

Tablo 4: Kuhn'nun Tartışmacı Uslamlama Modeli

Boyutlar	Açıklamalar
1. Düzey "Mutlakçılar"	↑ Bilginin kesin ve mutlak olduğunu düşünme. ↑ Uzmanların bilgisinin kesin doğru olduğuna inanma.
2. Düzey "Çoğulcular"	↑ Uzman bilgisinin kesinliğinden şüphe duyma. ↑ Uzmanlar arasındaki tutarsızlık ve görüş ayrılıkları nedeniyle bilginin mutlaklığını kabul etmeme. ↑ Kendi düşüncelerini uzmanlarla eş değer görme.
3. Düzey "Değerlendiriciler"	↑ Kesin ve mutlak bilginin olabirliğini kabul etmeme. ↑ Kendi görüşlerinin diğer görüşlerle kıyaslanması ve değerlendirilmesi gerektiğine inanma.

Kaynak: (Hofer ve Pintrich, 1997; Deryakulu, 2006; Aksan ve Sözer, 2007).

Mutlakçılar bilgiyi kesin ve değişmez olarak görürler. Onlara göre uzmanların bilgisi kesindir. Çoğulcular kendi düşüncelerinin uzmanlarındaki kadar mantıklı ve geçerli

olabileceğine inanırlar Değerlendirmeciler ise, kesin veya mutlak bir bilginin olabilirliğine inanmazlar. Bununla birlikte, bir görüşün doğruluk ve geçerliğinin karşılaştırma yoluyla değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar (Deryakulu, 2006; Hofer ve Pintrich, 1997; Hofer, 2001).

2. 8. 1. 4. Epistemolojik Yansıtma Modeli

Baxter Magolda (1992), erkek ve kadınların epistemik inançlarını karşılaştırmaya odaklanmışlardır. Magolda, 1988’de 51 kadın, 50 erkek toplam 101 öğrenciyle birlikte araştırmasına başlamıştır. Tümüyle dört yıl boyunca, 70 tanesi ile de ilaveten bir yıl daha görüşmeler yapmıştır. Magolda cinsiyet farklılıklarını incelemesine rağmen bu farklılığı gözlemlememiştir. O, hem bayan hem erkek üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, Perry ve Blenky’nin ortaya koyduğu epistemolojik gelişim basamaklarına benzer sonuçlara ulaşmıştır (Duell and Schommer-Aikins, 2001). Magolda’nın oluşturduğu epistemolojik yansıtma modeli, mutlak(absolute), geçiş (transitional), bağımsız (independent) ve bağlamsal(contextual) olmak üzere dört farklı bilme düzeyi içermektedir (aktaran Hofer ve Pintrich, 1997).

Tablo 5: Magolda, ’nın Epistemolojik Yansıtma Modeli

Boyutlar	Açıklamalar
Mutlak	¶ Bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanma ¶ Bilginin uzmanlar tarafından bildirildiğine inanma.
Geçiş	¶ Kesin bilginin mümkün olmayacağına inanma. ¶ Her şeyi uzmanların bilemeyeceğine inanma
Bağımsız	¶ Bilginin tek kaynağı olarak uzmanları görmeye karşı çıkma ¶ Bireysel düşüncelerin de eş değer düzeyde geçerli olabileceğine inanmaktadırlar.
Bağlamsal	¶ Farklı bakış açılarını tartışma ve değerlendirme. ¶ Kendi bireysel bakış açılarını yapılandırma

Kaynak: (Hofer ve Pintrich, 1997; Aksan ve Sözer, 2007; Browlee, 2003).

Magolda’nın modeline göre, mutlak bilme düzeyinde olanlara göre bilgi kesindir ve otoriteler bütün soruların cevaplarına sahiptir. Geçiş düzeyindeki bilenler, bilginin

kesin olamayacağını ve otoritelerin her şeyi bilmeyeceğini kabul etmeye başlarlar. Bağımsız düzeydeki bilenler, bilginin tek kaynağı olarak görülen otoriteleri sorgular, ayrıca, kendilerinin görüşlerini de eşdeğer düzeyde geçerli görmeye başlarlar. Bağlamsal düzeydeki bilenler ise, kendi bireysel bakış açılarını yapılandırır (Magolda, 1992; aktaran Hofer ve Pintrich, 1997). Magolda'nın çalışmasına altı prensip rehberlik etmiştir (Duell and Schommer-Aikins, 2001):

1. Epistemolojik inançlar sosyal olarak yapılandırılmıştır.
2. Epistemolojik inançları araştırmanın en iyi yöntemi doğallıktır.
3. Epistemolojik inançlar bağlamdan bağlama değişebilen inançlardır.
4. Epistemolojik inançlar cinsiyete bağlıdır ancak cinsiyet tarafından belirlenmezler.
5. Magolda kendi teorisini katılımcıların hikâyelerinden elde etmiştir.
6. Magolda epistemolojik inançların bağlamsal doğası ve değişkenliğini uygulamasına rağmen, o düşünmenin baskın kalıplarına ulaşmak için çalışmıştır.

2. 8. 1. 5. Yansıtıcı Yargı Modeli

King ve Kitchener (1994), akıl yürütme sürecinin altında yatan epistemolojik kabuller üzerine odaklanmışlardır. Araştırmada, lise öğrencilerinden orta yaştaki bireylere kadar olan kişilerle 15 yıl süren görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler sonunda, King ve Kitchener, yedi aşamalı “Yansıtıcı Yargı Modeli” modelini geliştirmiştir. Bu model, insanların bilme sürecini anlama ve kesin çözümü olmayan problemlere ilişkin inançlarının doğrulanması üzerine odaklanmıştır (aktaran Hofer ve Pintrich, 1997).

King ve Kitchener (1994), öğrencilerin bilgi ve gerçeklik kavramlarını araştırmışlardır. Onlar, bu araştırmayla, yansıtıcı yargı modelinin yedi aşaması modelini önermişlerdir. Bu modele göre, gelişimin erken evrelerinde, bireyler bilginin basit ve iddiaların yargılanmasına hiç ihtiyaç olmadan gerçekliğin direk bir yansıması oluşuna inanmışlardır. Bireyler geliştikçe, bilginin kesinliğini fark etmeye başlamışlardır. Ancak bu kesinliği geçici bir durum olarak görmüşler, esas gerçeklere otoritenin karar

verebildiğine inanmışlardır. Bu arada, herkesin kendi düşüncesinde bir doğrunun olduğu ve bunun da yargının ana dayanağı olarak hizmet ettiği varsayılmıştır. Gelişimin sonraki evrelerinde ise bireyler bilginin tecrübeyle elde edildiğini benimsemiş ve yeniden değerlendirmeye açık olduğu anlayışına inanmışlardır (aktaran Schommer–Aikins, 2004, s. 19).

Model, bireylerin bilgi hakkındaki varsayımlarının gelişimini şu şekilde tanımlamıştır (aktaran Duell and Schommer, 2001):

- a. Neyin bilinip neyin bilinemeyeceği (bilgi ve gerçekle ilgili varsayımlar),
- b. İnsanın bir şeyi nasıl bilebileceği (otorite tarafından insanların nasıl bahsettiği),
- c. İnsanların bildiklerinin ne kadar kesin olduğu (muhtemel doğru ve kesin doğru) dur.

Kitchener, Perry'nin aksine, hakkında çok şeyin bilinmediği ve uzmanların tek bir çözümde birleşmediği problemler üzerine odaklandı. Bu model, insanların bilgi hakkındaki inançların yedi basamağını ortaya koymuştur. Her birey bu basamaklarda aynı sırayı izler. Ancak, bazı bireyler modelin en üst basamağına ulaşamazlar.

Tablo 6: King ve Kitchener'in Yansıtıcı Yargı Modeli

Boyutlar	Açıklamalar
Yansıtma Öncesi Düşünceler	1. Düzey † Bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanma. † Bilgilerin doğrudan gözlem yoluyla yansıtılması gerektiğine inanma.
	2. Düzey † Bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanma. † Bilgilerin doğrudan gözlem yoluyla yansıtılması gerektiğine inanma. † Bilginin uzmanlardan edinilebileceğine inanma.
	3. Düzey † Uzmanlardan edinilen bilgilerin kesin ve mutlak olduğuna inanma. † Kişisel inançların ve düşüncelerin geçerli doğrular olamayacağına inanma.
Yarı Yansıtıcı Düşünme	4. Düzey † Bilginin kesin ve mutlak olamayacağına inanma. † Bilginin şüpheli bir yapıda olduğunun farkına varma.
	5. Düzey † Bilginin bireysel algılama ve değerlendirme ölçütlerine bağımlı olması nedeniyle bağlamsal ve öznel bir yapıda olduğuna inanma.
Yansıtıcı Düşünme	6. Düzey † Bilginin farklı kaynaklardan edinilen verilerin değerlendirilmesine dayalı bir biçimde "bireysel" olarak yapılandırıldığına inanma.
	7. Düzey † Bilginin karmaşıklığını benimsemekte, bilginin bağlamsal olarak anlaşılması ve yeniden değerlendirmelere açık olması gerektiğine inanma.

Kaynak: (Hofer ve Pintrich, 1997; Aksan ve Sözer, 2007; Deryakulu, 2006).

İnsanlar ilk basamakta bilginin doğrudan gözlem yoluyla kazanılabileceğine inanırlar. Bilgi tamamen kesindir. İnançlar gerçekliği doğrudan yansıtır ve bu yüzden onları yargılanmasına ihtiyaç yoktur. Dördüncü basamaktan itibaren bireyler bilginin kesinliği olmadığına inanırlar. Çünkü bilgi değişen durumlara göre çeşitlilik gösterir. İnançlar değerlendirilmemiş inançlarla yargılanabilir. Asla bilinmeyeceğine dair bir gerçeklik olmamasına rağmen bilgi kişilere özgüdür. İnsanlar kendilerinin ve diğer insanların ön yargıları, verileri ve mantığı sayesinde öğrenirler. Bilgi, insanlar tarafından, doğru, yanlış veya kesin olmayan şekillerde tanımlar. Yedinci basamak (en son basamak) da bazı bilgilerin daha iyi ve daha tamamlanmış olduğuna inanırlar. Gerçekler hakkındaki iddialar, doğrular ve varsayımlardan oluşmuştur. İnsanlar eleştiri ve sentez yoluyla öğrenirler. Bireye farklı tiplerdeki problemlerin çözümünde farklı stratejiler kullanmaya izin verdiği için bilmenin sonraki aşaması daha gelişmiş düşünülür (Duell and Schommer, 2001).

Yukarıda açıklanan bu dört modelin birbirleriyle oldukça benzer yanlarının bulunduğu göze çarpmaktadır. Hepsinde de epistemolojik inançlar aşamalı gelişimsel bir süreci takip etmektedir (Aydın, 2010, s. 29-30). Hofer ve Pintrich (1997), bu dört modelin aşamalarını aşağıdaki gibi karşılaştırmıştır.

Tablo 7: Epistemolojik Gelişme Modellerinin Karşılaştırılması

Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli (Perry)	Epistemolojik İnançların Gelişim Modeli (Belenky)	Epistemolojik Yansıtma Modeli (Baxter Magolda)	Yansıtıcı Yargı Modeli (King Kitchener)	Tartışmacı Uslamlama Modeli (Kuhn)
Durumlar	Epistemolojik Bakış Açısı	Bilmenin Yolları	Yansıtıcı Yargı Evreleri	Epistemolojik görüşler
İkicilik (dualism)	Sessizlik	Sessizlik	Mutlak bilme	Mutlakçılar
Çoğulculuk (multiplism)	Bilgi Alma	Bilgi Alma	Geçişsel bilme	Çoğulcular
Görelilik (relativism)	Öznel Bilgi	Öznel Bilgi	Bağımsız bilme	Değerlendiriciler
Bağlılık (commitment)	Yapılandırılmış Bilgi	Yapılandırılmış Bilgi	Bağlamsal bilme	

Özetle bu modeller, etkileşimsel, yapılandırmacı varsayımlar ve kroki benzeri gelişim yollarını izler. Epistemolojik gelişim yolu, nesnelci, dualistik bir bilgi görüşüyle başlar, bireylerin şüpheciliğe izin vermesiyle bunu çoğulcu bir düşünce takip eder. Bireylerin, farklı bakış açılarının yararlarını anlama ve oynadığı rolü fark ederek birini diğerlerinden ayırmaya başlama yeteneği gelişir. Son aşamada, bilgi bilen tarafından aktif olarak yapılandırılmıştır (Hofer, 2001, s. 359).

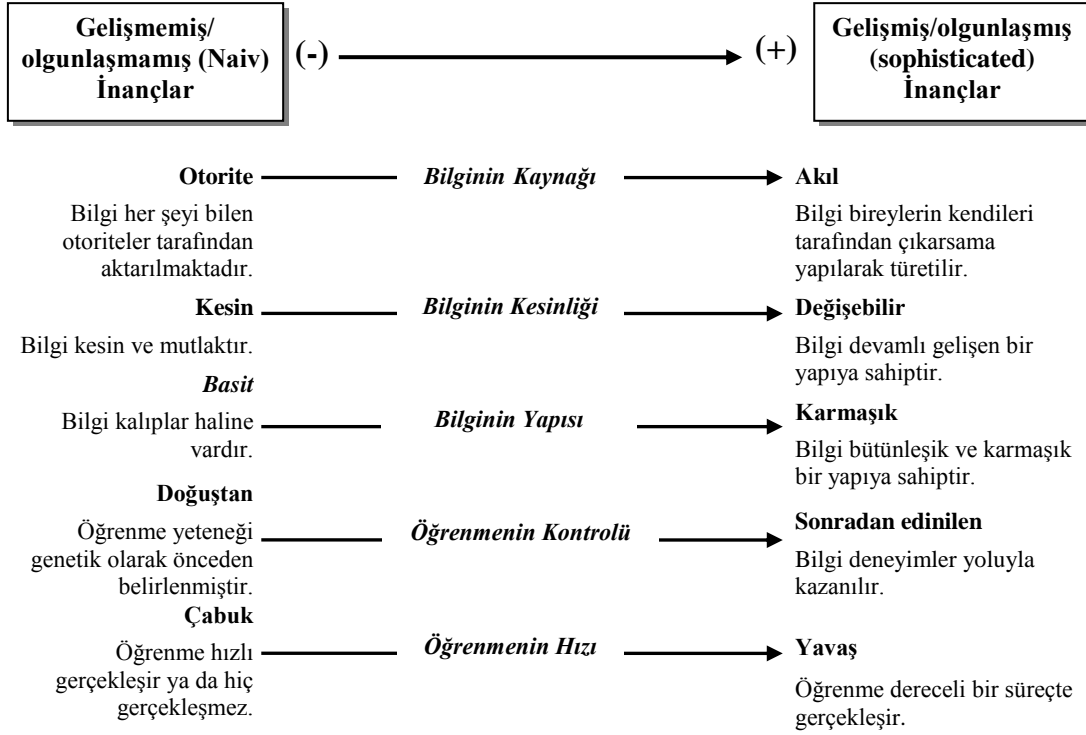
2. 8. 2. Çok Boyutlu Modeller

Epistemolojik inançların birden fazla boyuttan oluştuğu ve eş zamanda bir kişinin bu boyutlara farklı düzeylerde sahip olabileceği görüşü Schommer (1990) tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonra Schommer'le birlikte çok boyutlu epistemolojik inanç modelleri ileri sürülmüştür. Burada Schommer'in epistemolojik modeline yer verilmiştir.

2. 8. 2. 1. Schommer'in Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli

Perry ve onu takip edenlerin büyük çoğunluğunun kişisel epistemolojinin tek boyutlu olduğunu ve sabit ilerleme evrelerinde geliştiğini ileri sürmüşlerdir. Buna karşın Marlene Schommer, Perry'nin ve ilk araştırmacıların çalışmalarının bir sonucu olarak, beş boyuttan oluşan bir epistemolojik inanç modeli ileri sürmüştür. Schommer, bu epistemolojik inanç sisteminin az yada çok birbirlerinden bağımsız bir inanç sistemi olarak gözden geçirilmesini önermiştir. Schommer'in ortaya koyduğu inanç sisteminde, kişisel epistemolojiyi oluşturan birden çok inanç vardır. Bu inançlar eş zamanlı olarak gelişebilir veya gelişme göstermeyebilirler (Schommer-Aikins, 2004, s. 20).

Schommer (1990)' göre, bilginin doğası hakkındaki inançların tek bir boyut altında toplanamayacak kadar karmaşıktır ve kişisel epistemoloji en az beş boyuttan oluşmaktadır. Schommer'in (1990, 1994) epistemolojik inanç boyularına ilişkin modelinde yer alan boyutlar şu şekildedir (Şekil 2):



Şekil 2: Schommer'ın beş boyutlu epistemolojik inanç gelişim modeli (Schommer, 1990 ve 1994).

Schommer, ortaya koyduğu kişisel epistemolojik inanç modelini öncekilerden ayıran en az altı farklı özellik olduğunu belirtmektedir (Schommer-Aikins, 2004, s. 20):

1. Öğrenme hakkında inanç eklemek,
2. Farklı inançların tanımlanması,
3. Eş zamanlı olamayan bir gelişimin düşünülmesi,
4. Denge ihtiyacının bilinmesi
5. İnançları isimlendirmenin tanıtılması ve
6. Niteliksel değer biçiminin tanıtılmasıdır.

Schommer, bilginin doğası ile ilgili olan, bilginin yapısı, sabitliği ve kaynağı ile ilgili inançlara bir de “öğrenme hızı” ve “öğrenme yeteneği” olarak isimlendirdiği iki öğrenme inancı eklemiştir. Bilginin kaynağı hakkındaki inançların öğrenme inançları ile çok yakın ilişkide olması ve öğrenme inançlarının öğrencilerin bilginin kaynağı hakkındaki düşüncelerinin ne olduğunu ortaya koyması nedeniyle, öğrenme inançlarını epistemolojik inançlar arasına almıştır (Schommer-Aikins, 2004). O'na göre

epistemolojik inançlar sistemi birden çok inançla oluşur ve bu inançlar sistem içinde az ya da çok birbirinden bağımsız gelişebilirler.

Schommer'e göre inançlar, bilginin kaynağı, kesinliği ve yapısı yanında; öğrenmenin kontrolü ve hızına ilişkin inançları da kapsamaktadır. Schommer, bu çerçeveyi temel alarak, "Epistemolojik İnançlar Formunu" oluşturmuştur. Bu ölçek, daha sonra, diğer benzer ölçeklerin gelişimine ilham vermiştir (Schommer-Aikins, 2002). Schommer (1990, 1997), bu ölçekle, süreklilik içinde ölçülen dört epistemolojik inanca ulaşmıştır:

1. *Yeteneğin ölçülebileceği hakkındaki inanç.* Bu inanç, yeteneğin doğuştan sabit olduğuna dair olan inançtan, yeteneğin geliştirilebileceğine doğru uzanan bir zincir olabilir.

2. *Bilginin yapısı hakkındaki inanç.* Bu inanç, bilgi ayrılmış parçalarla en iyi şekilde tanımlanabilir inancından, bilgi karmaşık birbiriyle ilişkili ağ olarak tanımlanabilir inancına doğru bir zincir olabilir.

3. *Öğrenmenin hızı hakkındaki inanç.* Bu inanç, öğrenme hızlıdır ya da değildir inancından, öğrenme yavaştır inancına doğru bir zincir olabilir.

4. *Bilginin kesinliği hakkındaki inanç.* Bu inanç, bilgi değişmez inancından bilgi gelişir inancına doğru bir zincir olabilir.

Schommer'in varsayımı çerçevesinde, epistemolojik inançlar süreklilik içinde gelişmemiş (naif ya da gelişmemiş) inançlardan, gelişmiş (sofistike) inançlara doğru bir değişiklik gösterir (Şekil: 2). Naif ya da gelişmemiş epistemolojilere sahip bir öğretmen genellikle bilginin basit, net ve spesifik olduğuna; bilginin otoriterlerin elinde ve kesin olduğuna, değişmediğine; düşüncelerin hemen öğrenildiğine veya hiç öğrenilmediğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiğine inanır. Sofistike epistemolojilere sahip bir öğretmen ise bilginin karmaşık olduğuna, kesin olmadığına ve tecrübe ile elde edildiğine; bilginin mantıksal süreçte yavaş yavaş öğrenilebileceğine ve öğrenen tarafından yapılandırılabilirliğine inanır (Schommer, 1990, 1994; Chan, Elliot, 2004).

Bireylerin epistemolojik inançları, birbirinden bağımsız ve farklı düzeylerde ortaya çıkabilir. Yani, birey, bazı inançlarında sofistike olurken diğer inançlarında aynı tutarlılığı gösteremeyebilir. Örneğin bir öğretmen veya öğrenci bir epistemolojik inançta sofistike olurken diğer epistemolojik inançlarda sofistike olamayabilir. Öğretmenlerin sofistike epistemolojik inançlara sahip olmaları sağlanarak meslek gelişimlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri, öğrencileri için daha etkin öğretim ortamları düzenleyebilmeleri sağlanabilir (Schommer'ın 1990, 1994; Karhan, 2007, s. 3).

Schommer'ın geliştirmiş olduğu ölçeğin ülkemizdeki araştırmalarda en çok kullanılan epistemolojik inanç ölçeği olduğu söylenebilir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında faktörler arasında bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tablo 8 de ortaya çıkana faktörler karşılaştırılmıştır.

Tablo 8: Schommer'ın Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması Sonucu Ortaya Çıkan Faktörler

Schommer (1993) Ölçeğinin Özgün Boyutları	Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)'ün Uyarlaması	Karhan (2007)'in Uyarlaması	Aypay (2011)'in Uyarlaması (Chan ve Elliott'dan)
-	-	Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	Öğrenme Süreci- Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe
Bilgi Kesindir	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Bilgi Tek ve Kesindir	Bilginin Kesinliği
Öğrenme Hemen Gerçekleşir	Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna İnanç	Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	Öğrenme Çabası
Öğrenme Yeteneği doğustandır	Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna İnanç	-	Doğustan/ Sabit Yetenek
Bilgi Basittir	-	-	-

Aynı ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmalarında kültürel farklılıklardan dolayı ölçeğin faktörleri değişmiştir.

2. 9. Öğretme Öğrenme Yaklaşımları

Bilgiye, insana ve evrene ilişkin değerlendirmelerde belirli dönemlerde belirli bakış açıları egemen olur. Bu bakış açılarını ifade eden inanç ve değerler değiştiğinde bilgiye, insana ve evrene ilişkin bakış açısı da değişir (Özden, 2005, s. 7). Diğer bir ifadeyle, bilgiye ilişkin kabullenmelerimiz eğitime olan bakışımızı, eğitimden beklentilerimizi ve öğretme-öğrenme etkinliklerini düzenleme biçimimizi etkiler. Bu süreç paradigma değişim süreci olarak ifade edilmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, bilgiye ilişkin kabullerde bir değişim gözlenmektedir. Özellikle son on yılda, düşünüş sürecinde olan pozitivist paradigmadan yükselen pozitivism ötesi paradigmaya doğru bir dönüşüm süreci yaşandığı kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Evrenin doğası hakkındaki görüşler, temelde birbirine zıt olan nesnellik ve öznelcilik anlayışları üzerinde yapılandırılmıştır. Öznelcilik, varlığın bilinç yoluyla inşa edildiğini savunurken, nesnellik ise bilinçten ve bilenden bağımsız olarak gerçek bir dış dünyanın var olduğunu savunmaktadır. Bu temel ayırım özellikle, bilenin fiziki âlemin gerçek bilgisine ulaşma sürecinde fonksiyonunun ne olduğu noktasındadır. Bu ayırım, bilim dünyasında, klasik fizik -modern fizik kabulleri arasındaki mücadelede ön plana çıkmaktadır (Turgut, 2005, s. 45).

Bu tartışma, öğretme- öğrenme kuramlarına yansımış ve ortaya çıkan öğrenme kuram ve yaklaşımları genel olarak nesnelci ve öznelci görüşleri temel alarak gelişme göstermiştir. Nesnelci bakış açıcı, pozitivist paradigmaya; öznelci bakış açısı ise pozitivist ötesi paradigmaya dayalıdır (Yurdakul, 2004, s. 12). Öğrenme kuramları bu paradigmalardan ilham alırlar. Davranışçı ve bilişsel kuramlar nesnelci anlayışı, yapılandırmacı kuram ise öznelci anlayışı temel almaktadır (Duman, 2004, s. 21). Diğer bir ifadeyle, hem davranışçı hem de bilgi işlem kuramları pozitivist temele dayanırken, yapılandırmacılık ise pozitivist ötesi paradigmaya dayanır (Yurdakul, 2004, s. 13). Pozitivist/Nesnelci paradigma ile pozitivist ötesi/öznelci paradigmanın öğrenme, bilgi, gerçeklik ve doğru tanımlanması konusunda yaşanan ikilem çizelgede gösterilmiştir (Yurdakul, 2005, s. 39):

Tablo 9: Pozitivizmin Bir Görünümü Olan Davranışçılık ve Bilgi İşlem Gelenekler ile Pozitivizm Ötesi Paradigmanın Bir Yansıması Olan Yapılandırmacılığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Pozitivizm (Davranışçılık-Bilgiyi İşleme Kuramı)	Pozitivizm Ötesi (Yapılandırmacılık)
Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır. ◆ Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektedir. ◆ Gerçekliğin baskısı altındadır. ◆ Doğrudan öğretimle gerçekleşir. ◆ Belirli bir bilgi biriminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır. ◆ Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır. ◆ Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer. ◆ Çevre koşullarında bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşur ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilemez. ◆ Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur. ◆ Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, dögüsel ve holografik bir olgudur.
Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bireyden bağımsızdır. ◆ Bireyin dışında nesnel bir gerçekliktir. ◆ Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişebilir niteliktedir. ◆ Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir. ◆ Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür. ◆ Bireylerin nesnel üzerindeki etkinliği ile oluşur. ◆ Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşanabilirliğini değerlendirmekten doğar.
Gerçeklik	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur. ◆ Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayırımıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır. ◆ Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.
Doğru	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır (Evrensel tek doğru). ◆ Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bireyin kendi anlamlarıyla “diğerleri” nin anlamlarının çelişmemesidir. (Çoklu bakış açısı). ◆ Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir (Sosyal Anlam Birliği).

Epistemoloji anlamında, pozitivist, akılcı ve modernist paradigmlar bilginin keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını öngören esasici bir bilgi tanımını savunurken, pozitivizm ve akılcılık ötesi paradigmlar bilginin keşfedilme yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılma yerine oluşturulduğunu varsaymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 29). Pozitivist anlayışta doğrular tektir ve bu doğruların içinde üretildiği toplumda yer

alan inanç ve değerleriyle ilişkisi yoktur. Post pozitivist epistemolojide ise bilimsel doğrular ve yargılar mutlak değildir. Post pozitivist paradigmanda büyük kuram ve söylemler yerini çoklu doğru ve çoklu gerçeklik anlayışına bırakmıştır (Özden, 2005).

Her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi anlayışları taşıyan varsayımlara sahiptir. Dolayısıyla öğretim programının hazırlanmasından sınıf içi öğrenme-öğretme uygulamaları ve öğrenci başarılarının değerlendirilmesine kadar geçen süreçte yapılan etkinlikler, bu süreci tasarlayan öğretmenin bilginin doğasına ilişkin inançlarını, benimsediği öğrenme kuramını ya da onun temelinde yer alan felsefi görüşü açıkça yansıtır. Diğer bir ifadeyle, “Öğretme ve öğrenme anlayışları öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarına işaret ederler. Bu inançlar, öğretme ve öğrenmenin anlamını ve öğretmen ve öğrencilerin rollerini kapsarlar” (Chan ve Elliott, 2004; aktaran Aypay, 2011, s. 1).

Öğretim öğrenme yaklaşımları, öğrenmenin oluşumu açısından, genel olarak, ele alındığında, derinsel ve yüzeysel olarak birbirine zıt iki farklı biçimde sınıflandırılmaktadır: Derinsel öğrenme ve yüzeysel öğrenme. Derinsel öğrenme yaklaşımı yapılandırmacı öğretim anlayışı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise geleneksel/davranışçı öğretim-öğrenme anlayışı ile yakından ilişkilidir (Dart, 2000; aktaran Ellez ve Sezgin, 2002; Schunk, 2009; aktaran Aypay, 2011). Literatürde derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını ilke kullanan Marton ve Saljö (1976)'dır. Marton ve Saljö, öğrencilerin okuma parçasını nasıl algıladıkları ile ilgili yaptıkları çalışmada, metni sorulan sorulara cevap verilebilmesi için ezberlenmesi gereken bir bilgi toplamı olarak gören öğrencilerin durumunu “yüzeysel yaklaşım”, yazarın görüşünü yakalamaya ve makalenin altında yatan anlamı kavramaya çalışan öğrencilerin durumunu da “derin yaklaşım” olarak adlandırmışlardır (aktaran Önder ve Beşoluk, 2010). Derin öğrenme anlayışı, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif gören, bilginin de öğrenciler tarafından öznel olarak algılandığını kabul eden görüştür. Bu görüşe göre öğrenme, öğrencinin sorumluluğundadır. Öğrenci öğrenme sürecinde aktiftir ve kendi kendine karar alıp uygulayabilme özerkliğine sahiptir. Yüzeysel öğrenme anlayışı ise, öğrencileri öğrenme sürecinde pasif gören, bilgiyi de öğrencilere aktarılması gereken bir birikim olarak algılayan görüştür. Bu görüşe göre öğretmenin, öğrenciyi yönlendirme, motive etme,

öğrenci çevresini ve davranışlarını kontrol etme sorumlulukları vardır. Bu iki görüşün hangisinin benimsendiğine bağlı olarak eğitimde iki farklı öğretmen tipi (Saban, 2004, s. 180) ve bu iki farklı öğretmen tipine bağlı iki farklı anlayış ortaya çıkmaktadır: Derinsel yaklaşım (Yapılandırmacı) ve Yüzeysel yaklaşım (Geleneksel). Bu iki yaklaşıma ait temel özellikler tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Derinsel ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarına Ait Temel Özellikler

	Yönelim	Özellik
Derinsel Yaklaşım (Yapılandırmacı)	Bilgiyi yeni bir forma dönüştürme	† Öğrenme malzemesini kendi başına anlamaya istekli olma.
		† Dersin içeriği ile yoğun ve eleştirel bir etkileşim içine girme.
		† Önceki bilgi ve deneyimleri ile yenileri arasında bağ kurma.
		† Fikirleri birleştirecek örgütlenme ilkelerini keşfetme ve bunları kullanma.
		† Neden sonuç ilişkisi kurma.
		† Fikirlerin mantığını inceleme
Yüzeysel Yaklaşım (Geleneksel)	Bilgiyi kopyalama	† Bilgi ve fikirleri basit bir şekilde kabul etme.
		† Sadece sınavlarda gerekecek bilgilere odaklanma.
		† Amaçlar ya da stratejiler üzerinde derinlemesine düşünmeme.
		† Olguları ya da işlemleri rutin bir şekilde ezberleme.
		† İlkeleri ya da modelleri birbirinden ayırt edememe.

Kaynak: University of Oxford, Institute for the Advancement of University Learning, (2002; aktaran Ellez ve Sezgin, 2002).

Yapılandırmacı öğrenme modeli geleneksel öğrenme modeliyle sık sık çatışmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme modeli eleştirel düşünmeye, keşfetme ve işbirliğine izin veren aktif öğrenme çevrelerinin yaratılmasına vurgu yapar. Buna karşın, geleneksel öğrenme modeli öğretmeni bilgi kaynağı ve öğrencileri pasif bilgi alıcılar olarak görür (Chan ve Eliot, 2004b).

2.9.1. Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı

Davranışçılık, pozitivist düşüncenin etkisinde gelişmiş öğrenme kuramlarından biridir. Eğitim uygulamalarında davranışçılığın ve pozitivist düşüncenin temel varsayımları örtüşmektedir. Her ikisinin de ortak varsayımına göre insan zihni doğuştan boş bir levhadır. Farklı çevrelerde ve farklı deneyimlere sahip bireyler bu levhaya farklı

şekillerde doldururlar. Yani bireyler yaşadıkları çevrenin ürünüdür ve bireyler burada pasif durumdadırlar. Dışımızdaki dünya bireylerin davranışlarını belirler. Pozitivist paradigmanın nesnelere arasında neden sonuç ilişkisinin bir hiyerarşi içinde olduğu varsayımını da davranışçı yaklaşım aynen benimsenmiş ve kullanmıştır. Öte yandan pozitivistliğe göre doğru tek ve doğrunun bilgisine ulaşmanın sınırlı sayıda yolu vardır varsayımı, davranışçılıkta her birey doğrunun bilgisine ulaşmanın bu sınırlı sayıdaki yolunu aynı şekilde bilebilir veya öğrenebilir varsayımı ile örtüşmektedir (Özden ve Şimşek, 1998).

Davranışçı yaklaşımlar, öğretmeni bilgi aktaran, öğrenciyi de bilgi alan konumda gördüğü için geleneksel olarak adlandırılırlar (Gültekin ve diğ., 2007, s. 504). Geleneksel eğitim anlayışında, nesnel olduğu kabul edilen bilgi kitaplara yerleştirilir ve bu bilginin öğrencilere aktarılması esastır (Özden, 2005, s. 54). Hem davranışsal hem de bilişsel öğrenme süreci nesnelciliği temel aldığı için (Jonassen, 1991a, s. 5-6; aktaran Gültekin ve diğ., 2007, s. 504), bilişsel yaklaşımlar da geleneksel yaklaşım içinde değerlendirilmektedir.

Geleneksel anlayışta eğitim öğretmen merkezlidir. Öğretmen bilgiyi aktaran öğrenci ise bilgiyi alan konumundadır. Geleneksel anlayış pozitivistliği temel alarak şekillenir. Pozitivistliğe göre bilgi bireyin dışında ve nesnelidir. Bu nedenle bilginin oluşmasında öğrencinin aktif bir rolü yoktur. Öğretmenin görevi bu bilgiyi pasif durumdaki öğrencilere aktarmaktır (Özden, 2005, s. 54). Geleneksel yaklaşım, öğrencileri dolayısıyla öğrencilerin zihinsel ilgi düzeylerini önemsemez. Konunun öğrenciler tarafından ezberlenmesini sağlayacak etkinlikleri içerir. Yaratıcı düşüncedeki öğrencileri ve yaratıcı etkinlikleri yok sayar ve bu tür öğrenme ortamlarında çoğu zaman bilgilendirme tek taraflı kalır (Khalid, ve Azeem, 2012). Bu öğretmen odaklı öğretme anlayışı bütün öğrencilerin bir konuda aynı seviyede bilgi birikimine sahip olduklarını ve aynı düzeyde materyali anlayabileceklerini iddia eder (Lord, 1999'dan aktaran Khalid, ve Azeem, 2012, s. 172). Geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrenme ortamlarında, her şeyi öğretmenin hazırladığı, sunduğu ve kontrol ettiği bir ortam tasarlanır ve öğrenme ödül, ceza, tekrar vb. etkinliklerle gerçekleştirilmeye çalışılır (Açıkgöz, 2003, s. 8).

Geleneksel sınıflar genellikle doğrudan ve tek taraflı bilgilendirmelerin olduğu sınıflardır. Bu tür sınıflarda öğrencilerin verilen bilgiyi sorgulamadan kabul etmeleri beklenir. Broks ve Broks'a (1993, s. 67) göre, öğrenciden düşünmesi değil "doğru" yanıtı bulması beklenmektedir. Öğrencinin okulda öğrenmesi gereken mutlak bir dünya görüşü bulunmakta, yeni bilgiyi yapılandırmasına değer verilmemektedir (aktaran Yurdakul, 2004, s. 3).

Bilim alanında yaşanan paradigma değişimi ile pozitivist bilim anlayışı giderek yerini postpozitivist bakış açısına bırakmaya başlamıştır. Bu paradigma değişiminin, her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da etkileri olmuş, nesnel, deneyci görüş üzerine kurulu paradigmalardan yapılandırmacı anlayışa doğru bir paradigma değişimi gerçekleşmiştir (Sapancı, 2012, s. 312).

2. 9. 2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir teoridir. Hem bilmenin ne olduğunu hem de bilmeye ulaşmanın nasıl olduğunu açıklar. Bu teori bilgiyi, aktarılan veya keşfedilen gerçekler olarak değil, kültürel ve sosyal iletişim sürecini anlamlandırmaya çaba gösteren insanların ortaya koydukları gelişimsel, nesnel olmayan tutarlı açıklamalar olarak tanımlamaktadır (Fosnot, 2007).

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık, 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırılırsa onu öğrenebildiklerini söyleyen felsefeci Giambattista Vico'ya kadar uzanır (Özden 2005, s. 55). Yapılandırmacı yaklaşım, 20. yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarda Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmaları ile öne çıkmıştır (Açıkgöz, 2003, s. 60). Başlangıçta Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarına dayanan, daha sonra çağdaş biyologlar ve bilişsel bilimciler tarafından desteklenen bu teori, öğretmenlerin hedefleri belirlemede ve hedeflere ulaşmada kullandıkları öğretim stratejilerinde, değerlendirme yöntemleri üzerinde önemli etkileri olmuştur (Fosnot ve Perry, 2007, s. 9). Yapılandırmacılık 18. yüzyıldan 1960'lara kadar, Batıda, gerçekliğin tek ve değişmez olduğunu, doğrunun insan zihninden bağımsız kendi başına var olduğunu savunan realizme; tek ve güvenilir bilginin olgulara dayalı olduğunu savunan pozitivistliğe; insan zihnini belirsiz ve muğlak

gören, insan eylemlerini uyarıcı tepki ilişkisi içinde açıklayan davranışçılığa karşı başarılı olmuş bir yaklaşımdır (Yazıcı, 2009, s. 196-197).

Yapılandırmacı yaklaşımlar tamamen kişinin kendisini yapılandığı bilgiden, sosyal olarak yönlendirilen yapılandırmalara ve yapılandırmaların gerçekte uyuşmadığını öne süren düşüncelere kadar değişiklik gösterir (Schunk, 2009, s. 274). Yapılandırmacı yaklaşımın, birbirinden belli ölçülerde farklılıklar içeren, ontolojik ve epistemolojik açıdan da ortak yönleri sahip olan bilişsel yapılandırmacılık, toplumsal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık türleri ortaya çıkmıştır (Aydın, 2007, s. 21). Ünder (2010) yapılandırmacı yaklaşımı pedagojik yapılandırmacılık, psikolojik yapılandırmacılık ve epistemolojik yapılandırmacılık olarak üç kategoriye ayırmıştır. *Pedagojik yapılandırmacılık*, öğrencide anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin yapması gerekenleri ifade eder. *Psikolojik yapılandırmacılık*, bir öğrenme kuramıdır ve çocukta kavramsal şemaların nasıl kurulduğunu, kuramların nasıl öğrenildiğini, nasıl kurulduğunu açıklamaya çalışır. *Epistemolojik yapılandırmacılık* ise, özne-nesne ilişkisi, bilgi, doğruluk, gerçeklik, bilimsel kuramlar, bilimsel yöntem, gözlemin rolü gibi konularda bilen ve bilinen arasındaki ilişkiyi bileni merkeze alarak açıklamaya çalışır.

Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklere ilişkin bir kuram olarak gelişen yapılandırmacılık, zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2010, s. 249). Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır (Sünbül, 2007, s. 152; Fosnot, 2007; s. 320; Demirel, 2010, s. 249). Kuram, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri, öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmıştır. Bu açıdan yapılandırmacılık, felsefedeki pozitivism sonrası oluşan yeni bakış açısının, öğrenme kuramlarına uygulanmasıdır (Özden, 2005, s. 54).

Yapılandırma bilgi anlayışı, bilginin değişmezliği ve mutlaklığı konusunda aynı düşünen idealist ve realist bilgi anlayışlarının her ikisine de karşıdır (Yazıcı, 2009, s. 198). Aynı şekilde, yapılandırmacılık pozitivist bir temele de sahip değildir ve davranışçılıktan tamamen farklı olarak, öğretimde davranış ve becerilerinden daha çok bilişsel gelişim ve derin anlamaya odaklanan (Fosnot ve Perry, 2007, s. 12), bilginin öğrenen tarafından oluşturulduğunu, her öğrenenin dışardan aldığı yeni bilgi ile eski

bilgilerini ilişkilendirerek öğrendiği düşüncesini temel alan bir yaklaşımdır (Özden 2005). Yapılandırmacı paradigma, öğrenmeyi aktif, içeriksel veya yapılandırmacı süreç olarak varsayar. Yapılandırmacılık davranışçılık ve programlı bilgilendirme gibi öğretim yaklaşımlarına bir tepkidir (Khalid ve Azeem, 2012).

Yapılandırmacılık, esas olarak bilimsel bilginin doğasına ilişkin bir epistemoloji görüşüdür (Ünder, 2010, s. 203). Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilginin olmadığı, sadece öğrenirken kendi kedimize yapılandırdığımız bilginin var olduğu (Özden 2005, s. 55), insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar (Saban, 2004, s. 167). Birey tarafından oluşturulan yapılar bireye özgüdür ve bu yapıların bir başkasına aktarması mümkün değildir (Açıkgöz, 2003, s. 64). Yapılandırmacı kuramda bilginin algılanması, işlenmesi, yorumlanması ve yeniden üretilmesinde öğrencinin rolü ön plandadır. Bu süreçte öğretmenin rolü, öğrenci ile program arasında aracılık yapmak ve öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde yanlış yönelmelerini önleyerek yapılandırma işlemini kolaylaştırmaktır (Açıkgöz, 2003, s. 65). Öğrenciler bilgiyi yapılandırma sürecinde tek ve mutlak doğrulardan çoklu ve öznel gerçeğe geçiş yaparlar (Deryakulu, 2000, s. 66). Yapılandırmacı modelin uygulandığı bir sınıfta öğretmenin görevi, bilgi dağıtmak değil, öğrencilerin bilgiyi inşa etmesine teşvik etmek ve buna uygun bir ortam sunmaktır (Glaserfeld, 2007, s. 7).

Glatthorn (1994)'a göre yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin doğasına ilişkin aşağıdaki öğrenme ilkelerini ileri sürmektedir (aktaran Saban, 2004, s. 171):

- ↳ Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
- ↳ Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir.
- ↳ Öğrenme, öznelidir.
- ↳ Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
- ↳ Öğrenme, sosyaldır.
- ↳ Öğrenme, duygusaldır.
- ↳ Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir.
- ↳ Öğrenme, gelişimseldir.
- ↳ Öğrenme, öğrenci merkezlidir.
- ↳ Öğrenme, süreklidir.

Yapılandırmacı görüşe göre bilgi öğrencilerin zihninde olduğu kabul edildiği için, sınıfların öğrenciyi aktif yapan, daha çok etkileşim içine sokan zengin öğrenme ortamları olarak düzenlenmesi gerekir. Başta işbirlikçi öğrenme ve problem çözmeye dayalı öğrenme yaklaşımları olmak üzere öğrenciyi aktif hale getiren, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmeni etkileşim içine sokan diğer yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılır. Geleneksel sınıf ortamı ile yapılandırmacı sınıf ortamı tablo 11’de karşılaştırılmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993; aktaran Aksu, 1996).

Tablo 11: Geleneksel Sınıf Ortamı İle Yapılandırmacı Sınıf Ortamının Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
¶ Program parçadan bütüne ve temel becerilere önem verilerek sunulur.	¶ Program bütünden parçalara ve temel kavramlar/ temalar üzerinde durularak sunulur.
¶ Programa kesin bağlılık çok önemlidir.	¶ Öğrenci sorularından hareket etmek çok önemlidir.
¶ Program etkinlikleri ders kitapları ve alıştırmalar kitaplarına dayanır.	¶ Program etkinlikleri gerçek verilere ve öğrencilerin kullanabilecekleri materyallere dayanır.
¶ Öğrenciler, öğretmenin üzerini dolduracağı “boş bir tahta” olarak görülmektedir.	¶ Öğrenciler, dünya hakkında teoriler geliştiren “düşünürler” olarak görülmektedir.
¶ Öğretmeler genellikle öğretici rolündedir ve bilgiyi öğrenciye aktarırlar.	¶ Öğretmenler genellikle öğrenciler için uygun ortamı hazırlayan ve etkileşimi sağlayan rolündedirler.
¶ Öğretmenler öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmek için doğru cevabı ararlar.	¶ Öğretmenler öğrencinin bir konudaki kavrayışını görmek ve bunu gelecek derslerde kullanabilmek için öğrenci görüşlerine başvururlar.
¶ Öğrenciler genellikle tek başına çalışırlar.	¶ Öğrenciler genellikle gruplar içinde çalışırlar.
¶ Öğrenmenin değerlendirilmesi öğretimden ayrı görülür ve hemen her zaman testler yoluyla yapılır.	¶ Öğrenmenin değerlendirilmesi öğretimin bir parçasıdır, içindedir. Genellikle öğretim sırasında öğrencilerin gözlenmesi, öğrenci sergileri ve öğrenci hakkında toplanan bilgiler yoluyla yapılır.

Yapılan açıklamalara dayanarak yapılandırmacılığı temel önermeleri aşağıda sunulduğu gibi sıralanabilir (Olssen 1996, s. 276; aktaran Yurdakul, 2004, s. 16):

1. Bilgi çevreden basit bir biçimde alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.

2. Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilen kişi zihni dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez.

3. Bilgi bireysel ve toplumsal olarak oluşturulur.

Yapılandırmacı yaklaşım, 2004 yılından itibaren Türkiye’de program geliştirme çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen bir yaklaşım olmuş ve Türk Eğitim Sisteminin resmi felsefesi haline gelmiştir (Ünder, 2010, s. 202).

2. 10. Epistemolojik İnançlar ve Öğrenme Kuramları İlişkisi

Epistemoloji, insan bilgisinin doğasını, ortaya çıkışını, ölçütlerini, sınırlarını, ne olduğunu, elde edilme ve aktarılma biçimleri gibi konuları araştıran bir felsefi akımdır. Bu açıdan bakıldığında, epistemoloji ile öğrenme kuram ve yaklaşımlarının benzer bileşenlere sahip oldukları söylenebilir. Örneğin, epistemolojinin temel bileşenleri olan bilgi, bilginin doğası ve nasıl bilinebileceği, kökenleri kavramları aynı zamanda yapılandırmacı teorinin de anahtar kavramlarıdır (Turgut, 2005, s. 43).

Felsefe tarihi boyunca düşünürlerin bilginin kaynağının ne olduğu veya bilginin değeri (ölçütü) problemleriyle ilgili düşünceleri aynı zamanda onların eğitimle ilgili epistemolojik görüşlerini de yansıtmaktadır. Bilginin kaynağı ve doğası üzerine felsefeciler arasında yapılan bu tartışmalar eğitim süreçlerinin düzenlenmesi üzerinde doğrudan etkili olmuştur. Doğal olarak, öğrenme kuramları, buna bağlı olarak öğrenme süresinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler temel alınan felsefi yaklaşımlara göre farklılık göstermektedir.

Kişisel epistemolojik inançlar, gelişmemiş (naif), gelişmiş (sofistike) inançlar olarak; öğretme-öğrenme anlayışları ise geleneksel ve yapılandırmacı olarak adlandırılmaktadır. Kişisel epistemoloji alanında yapılan araştırmalarda gelişmiş inançlar sıklıkla yapılandırmacı (constructivist), naif ya da gelişmemiş inançların ise

nesnelci (objectivist) ya da geleneksel bakış açılarının terimleriyle tanımlandığı görülmektedir (Eren, 2006, s. 21). Schommer'ın naif ya da gelişmemiş epistemolojileri geleneksel düşünceyle paralel iken, sofistike epistemolojileri yapılandırmacı düşünceyle paraleldir. Öğretme ve öğrenme hakkındaki epistemolojik inanç ve düşünceler arasındaki ilişkilerle ilgili bir çalışma bu tahminlerin gerçekleşmesine yardımcı olabilir (Chan ve Eliot, 2004b).

Yapılandırmacı öğrenme yöntemi sofistike epistemolojilere sahip öğretmenlerle; geleneksel düşünceye yönelme, kesin bilgi ve her şeyi bilen otorite ise naif ya da gelişmemiş epistemolojilere sahip öğretmenlerle ilişkilendirilebilir. Schommer'ın naif ya da gelişmemiş epistemolojileri geleneksel düşünceyle paralellik gösterirken, sofistike epistemolojileri yapılandırmacı düşünceyle paralellik gösterir. Chan ve Elliott (2004), araştırmacıların bulgularına dayandırılan öğretme ve öğrenme hakkındaki düşüncelerin inanç güdülü olduğunu, epistemolojik inançlar ve öğretme öğrenme hakkındaki düşünceler arasındaki ilişkilerle ilgili bir çalışmanın bu alandaki ilişkilerin ortaya çıkmasını sağlayabileceğini ileri sürmüştür.

Bu bulguların aksine, literatürde bazı farklı bulgulara da ulaşılmıştır. Örneğin, hizmet öncesi öğretmenlerin relativist/göreceli epistemolojik inançlara sahip olmalarına rağmen, aynı zamanda, öğretmeyi karmaşık olmayan bir bilgi aktarma süreci olarak gördükleri (Richardson, 2003; Wideen, Mayer-Smith ve Moon, 1998; Chan and Elliott, 2004), Hong Kong'da yapılan bir araştırmada, hizmet öncesi öğretmenlerin relativistlik epistemolojiye sahip olmalarına rağmen, yapılandırmacı öğretim fikrine eğilimli olmadıkları (Chan ve Elliott, 2004) yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançları sadece öğretme-öğrenme anlayışlarını değil; onların öğretim programlarını algılamalarını ve programın sınıfta uygulama biçimlerini de etkilemektedir (Stipek ve diğ., 2001; Akpınar ve diğ., 2010; Öngen, 2003; Pajares, 1992; Akpınar ve Akyıldız, 2013). Nitekim, öğretmenlerin inançları ile öğretimi planlamaları, öğretim stratejileri kullanma, öğretim kararları ve sınıf uygulamaları üzerinde güçlü ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularına ulaşılmıştır (Saad and Boujaude, 2012; Hashweh, 1996;). Bundan hareketle öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretim uygulamaları arasında yakın bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Yani öğretmenlerin bilginin doğası, kaynakları ve elde

etme yolları hakkındaki inançları, öğretim ortamını tasarlarken kullanacakları strateji, yöntem ve teknikleri ile öğretim materyalini seçme ve kullanma amacını etkilemektedir. Nitekim alanyazında eğitim programının uygulamadaki başarısı ile öğretmenlerin epistemolojik anlayışları arasındaki ilişkiyi gösteren birçok araştırma vardır (Karhan, 2007; Hammer, 1994; Op't Eynde ve diğerleri..., 2003; Lloyd, 2003'den aktaran Eren, 2006).

2. 11. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları

Öğretmen adayları eğitim fakültelerine belli inançlarla gelirler. Burada aldıkları eğitimin içeriği, bilginin kendilerine aktarılma biçimi, öğretim elemanlarının öğretimsel uygulamaları, bilgiye verdikleri doğruluk değeri, öğretmen adaylarının inançlarının değişmesine, gelişmesine ve yeni inançlar kazanmasına etki etmektedir. Daha sonra, öğretmenlik mesleğinde yaşadıkları deneyimlerin inançları üzerinde çeşitli etkileri olmaktadır. Neticede, öğretmenlerin tüm öğretimleri süresinde yaşadıkları çeşitli olumlu olumsuz deneyimler, bilgi ve öğrenme ile ilgili inançlarını ve bu inançlar da öğrenme-öğretme anlayışlarını belirleyebilmektedir.

Öğretmen inançları açıkça dışa vurulmayan ve genellikle farkında olmadan ortaya çıkan inançlardır (Kagan 1992). Eğitimcilerin ve araştırmacıların öğretmen algılarının ve inançlarının, öğretmenlerin gösterdikleri tepkiler üzerinde etkili olduklarına dair bir uzlaşma içinde oldukları söylenebilir (Okut, 2009, s. 6). Yalaza-Atay'a (2003, s. 44) göre, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme yöntemlerini büyük ölçüde etkileyen inançların, temel özellikleri şunlardır: (a) yerleşik bir doğaya sahiptirler, (b) değişime tepki gösterirler ve (c) öğretmenin doğasını yansıtır. Öğretmen inançları üzerinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin inançlarının öğretim uygulamaları üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır O'na göre, öğretmenlerin inançları ile öğretimi planlama, karar alma ve uygulamaları arasında güçlü bir ilişki vardır (Pajares, 1992). Çalışmalar, öğretmenlerin inançları ile belirli pedagojik uygulamaları benimseme ve uygulamaları arasında önemli bir ilişki olduğunu desteklemektedir (Pajares, 1992; Brownlee ve diğ., 2001; Chan, 2003; Luft ve Roehrig, 2007).

Pajares (1992), yapılan araştırmalardan hareketle, bir inancın kişinin inanç sistemine ne kadar erken yerleşirse o inancın değişmesinin o denli zor olduğunu, sonradan inanç sistemine giren bir inancın ise değiştirmenin daha kolay olduğunu ileri sürmüştür. Pajares, inançları değiştirmenin zor olduğuna işaret etmekte ve önceki inançlarının yeni inançların edinilmesini engelleyebileceğini vurgulamaktadır. Ona göre inançlar, bireylerin felsefi düşüncelerinin ipuçlarını gösterir. İnançlar öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları, algı ve kararları üzerinde derin etkiye sahiptir. Diğer araştırmacılar da benzer şekilde, inançların, öğretmenlerin sınıf içinde karar alma ve davranışların saptanmasında en iyi belirleyiciler olduğunu ileri sürmüşlerdir (Clark ve Paterson, 1986; aktaran Tanju ve diğ., 2011, s. 121). Dooley (1997), öğretmenlerin öğretime ve öğrenmeye ilişkin sahip oldukları inançların, öğretmenlerin teorik yönelimlerini yansıttığını ve öğretim sürecinde kullanmak için seçtikleri öğretim uygulamalarını etkilediğini ifade etmektedir (aktaran Okut, 2009, s. 28).

Öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde yapılan araştırmaların diğer alanlara göre daha az olması dikkat çekmektedir (Demir ve Akınoğlu, 2011, s. 83). Araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim Maor ve Taylor (1995), Avustalya'da aynı okulda aynı dersi alan, aynı konuyu anlatan, farklı inançlara (aktarımcı –transformist- ve yapılandırmacı –constructivist-) sahip iki öğretmenin sınıf içi uygulamalarını gözlemişlerdir. Gözlem sonucunda aynı ortamda aynı konuyu işlemelerine rağmen her iki öğretmenin farklı inançları dolayısıyla farklı öğrenmeler sergiledikleri anlaşılmıştır. Bunu sonucunda, bir sınıf özgür ve yaratıcı hareket ederken diğer sınıf öğretmenin yönergelerine bağımlı kalmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretimi etkileyen birincil etmen olduğu sonucuna varmışlardır (aktaran Karhan, 2007). Bu alanda yapılan bir başka çalışmada Odgers (2003), öğretmenlerin epistemolojik inançlarıyla kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, kendisini yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş olarak gören öğretmenlerin yalnızca çok az bir kısmının bu anlayışı sınıf ortamında kullandıkları anlaşılmıştır (aktaran, Demir ve Akınoğlu, 2011, s. 83).

Öğretmenlerin inançları, uygulamaları ve davranışları eğitimsel süreçleri anlamak ve geliştirmek için önemlidir. Bu inanç ve uygulamalar, öğretmenlerin günlük

iş yaşamlarındaki zorluklarıyla başa çıkma stratejileriyle yakından bağlantılıdır. Öğrencilerin öğrenme çevrelerini oluşturan bu inanç ve uygulamalar, öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilerler. Buna ek olarak, onlar, öğretmenlerin ilk eğitimi veya mesleki gelişimleri için -öğretim programındaki değişimler gibi- aracılık edebilir. Bu yüzden, belirli inançların ve uygulamaların yaygınlığını anlamak ve bunların öğretmenlerin ve sınıf ortamlarının özellikleriyle nasıl bağlantılı olduğunu incelemek önemlidir OECD (2009). Pajares (1992), epistemolojik inançları öğretmenlerin öğretimsel inançlarının ve uygulamalarının önemli bir bileşeni olarak nitelendirerek epistemolojik gelişime katkıda bulunmuştur.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, buna dayalı olarak öğretim ortamlarının nasıl tasarlanacağı, bilgiye ilişkin anlayışla, epistemolojik inançlarla bağlantılı olarak değişime uğramaktadır. Hofer (2000) araştırmasında, epistemolojik değerlerin öğrenmede pozitif etkisinin olduğunu, öğrencinin ve öğreticinin muhakeme kapasitesini artırdığını ve akademik performansla doğrudan ilgili olduğunu göstermiştir.

Ferguson (2002), öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile eğitime ilişkin inançlarını eşleştirdiklerini belirtmektedir. Ona göre bir öğretmen, sınıf içindeki rolünü bilginin öğrencilere aktarılması olarak görürse bu öğretmen, etkili bir öğrenci merkezli ders hazırlayamamakta çünkü öğretmen derse, öğretmen merkezli bir odakla başlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılabilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlayabileceklerine inanırlarsa öğrenci merkezli stratejilere odaklanan bir öğretim tasarlayabilir ve uygulayabilirler (Okut, 2009, s. 29).

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretimin tasarlanması ve uygulaması aşamalarında etkili olduğunu belirten Hanafin ve Hill (2002, s. 71), bilginin doğasına ilişkin olarak nesnelci (objektivist) ve yapılandırmacı (constructivist) anlayışa dikkat çekmektedirler. Nesnelci anlayışa sahip öğretmen, eğitimci ve eğitim programcıları eğitimde davranışçı ve bilişsel uygulamalara yer verir. Eğitimde davranışçı ve bilişsel anlayış çok farklı algılansa da her iki eğitim anlayışı nesnelci epistemoloji açısından bakıldığında gerçekliği bireyin dışında görürler; gerçek ve doğrular vardır uyarıcı, tepki, pekiştirici yoluyla (davranışçı), ya da bireyin içsel süreçleri ve çevre ile etkileşimi sonucunda (bilişsel) öğrenme, yani “bireye bilgi aktarımı” gerçekleşir (Hanafin ve Hill, 2002, s. 72). Ancak yapılandırmacı uygulamaları gerçekleştirebilmek için bilginin

bireyin dışında ve ona kavratılacak tam ve kesin bir gerçeklik yerine göreceli gerçeklikler olduğunu, ortak nesnelere, olaylar, gerçekler için bireylerin kendi anlamlandırmalarının var olduğunu kabul etmek gereklidir. Bu anlayışa göre aynı (uniform) şekilde ifade edilmiş evrensel bilginin bireylere aktarımı değil, her bireyin bilgiyi kendisine özgü bir biçimde yapılandırması söz konusudur. Bu durumda farklı epistemolojik inançlar bu farklı anlayışlara yol açarak farklı eğitim tasarımlarına yol açmaktadırlar (Hannafin ve Hill 2002, aktaran Karhan, 2007, s. 13).

1980'lerin sonlarından beri öğretmenlerin eğitim, öğretme ve öğrenme ve öğretmen etkililiğiyle ilgili inanışları konu alan bir alanyazın mevcuttur. Yapılan çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin inanışları ile onların sınıf içi davranışları ve öğrenme çevresi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Brown ve Rose, 1995; Kagan, 1992; Nespor, 1987 aktaran Chan ve Elliott, 2004).

Öğrenmenin yapılandırmacı modeli öğretmenlerin gelişmiş epistemolojiye sahip olmalarıyla ilgili olabilir ve geleneksel/aktarılabılır modele uyum sağlama öğretmenlerin kesin bilgi ve mutlak otorite ile ilgili epistemolojilere olan naif ya da gelişmemiş tutumunun yansıması olabilir. Schommer'ın naif ya da gelişmemiş epistemolojisi geleneksel/aktarılabılır anlayışa paralel ise, gelişmiş epistemolojisi ile de yapılandırmacı modelin paralelliği muhtemeldir. Epistemolojik inanç ve öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramlar arasındaki ilişkiler hakkında yapılacak bir kesif çalışması bu varsayımları doğrulamaya yardımcı olabilir (Chan ve Elliott, 2004, s. 819). Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin bilginin bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olduğunu kabul eden nesnelci görüşe dayalı geleneksel öğretim-öğrenme anlayışından, bilginin dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığını kabul eden yapılandırmacı bir öğrenme anlayışına geçmeleri gelişmemiş-(naif) bir epistemolojik inançtan gelişmiş (sofistike) bir inanca geçmeleri demektir. Öğretmenlerin kararlarının büyük ölçüde inançlarından etkilendiği bilindiğine göre, geleneksel öğrenme anlayışından yapılandırmacı öğrenme anlayışına geçişin ancak öğretmenlerin inançlarındaki değişim yoluyla olabileceği söylenebilir.

Bireylerin epistemolojik inançlarının gelişmesinde formal eğitim uygulamalarının oldukça önemli etkilerinin olduğu bilinmektedir (Deryakulu, 2006, s. 281). Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda temel aldıkları öğrenme

yaklaşımına göre, öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişmesine olumlu ya da olumsuz yönde etkileri olmaktadır. Rodriques ve Cano (2006), epistemolojik inançlarla öğrenme yaklaşımları arasında güçlü kanıtlar olduğunu ortaya koymuştur. üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen Chan (2002; 2003), çalışmalarında, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsediklerini, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin ise daha yüzeysel yaklaşımları benimsediklerini tespit etmiştir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı ve bilgilerin öğretmen tarafından doğrudan aktarıldığı sınıflarda öğrencilerin gelişmemiş (naif) epistemolojik inançlara sahip oldukları; öğrencinin aktif olduğu ve kendi bilgisini kendisinin yapılandığı öğrenme ortamlarında ise öğrencilerin daha gelişmiş (s sofistike) inançlara sahip oldukları görülmektedir. Örneğin, eğer öğretmen eleştirel düşünmeyi ve uzmanların iddialarını dikkatlice değerlendirmeyi teşvik ederse, öğrenenler bilginin kesinliği hakkındaki inançlarını yeniden gözden geçirebilirler. Bu durum, bir uzmanın görüşünün sorgulanmadan kabulünü ve öğrencinin pasifliğini azaltacaktır (Schommer-Aikins, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme yöntemi sofistike epistemolojilere sahip öğretmenlerle ilişkilendirilebilir ve geleneksel düşünceye yönelme kesin bilgi ve her şeyi bilen otorite ile naif ya da gelişmemiş epistemolojilere sahip öğretmenlerin yansması olabilir. Yapılandırmacı bir ortamda, öğrencilerin konuya ilişkin bildiklerini ortaya çıkaracak ve onların bilgilerini derinleştirerek yapılandırmalarını sağlayacak öğrenmeler gerçekleştirilebilecekleri görevler oluşturulur. Bu süreçte, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin sahip olduğu inanç ve bilgi önemlidir. Zira öğretmenlerin inançları, öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi ve bu sürecin yönlendirilmesini etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenmeye ilişkin inançları, düşünme ve anlama yolları, onların uygulamalarını etkiler (Anagün ve diğ..., 2012, s. 3).

İlgili alan yazın incelendiğinde, bilme, bilgi ve felsefe arasında felsefenin doğuşuna kadar uzanan bir ilişkinin olduğu ve epistemoloj kavramının bu ilişki

sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Kısaca bilgi felsefesi olarak tanımlanan epistemoloji, Locke ile birlikte bir disiplin haline gelmiştir.

Düşünce tarihinde, empirist epistemoloji, rasyonalist epistemoloji, pozitivist epistemoloji, postmodernist epistemoloji ve hermeneutik/yorumlayıcı epistemoloji gibi bilginin kaynağına ilişkin farklı epistemolojik akımlar yer almaktadır. Bu epistemolojilerden pozitivist epistemoloji ve postmodernist epistemolojinin ana eksenini oluşturduğu söylenebilir. Zaman içinde, bilgi ve inanç arasındaki ilişkiden hareketle, epistemolojik inanç kavramı ortaya çıkmıştır. Epistemolojik inançlar, bilginin kaynağı, doğruluğu, edinimi ve yapısı hakkındaki inançları içermektedir. Literatürde, Schommer'e kadar tek boyutlu olarak ele alınan epistemolojik inançlar, Schommer'le beraber çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, alan yazında, farklı epistemolojik inanç gelişim modelleri ileri sürülmüştür.

Felsefi tarihi boyunca epistemolojik paradigmlar arasında süre gelen tartışmalar, eğitim alanında farklı öğrenme kuramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Genel olarak bu öğrenme kuramları pozitivist-nesnelci epistemolojiyi temel alan davranışçı öğrenme kuramları ile postmodernist-öznelci epistemolojiyi temel alan yapılandırmacı öğrenme kuramları olarak ikiye ayrılmaktadır. Alanyazında, yapılandırmacı öğrenme gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerle; geleneksel yaklaşım ise gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerle ilişkilendirilmektedir.

Epistemolojik akımlarla öğrenme kuramları arasında bir ilişkinin olması, dikkatleri öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerine çekmiştir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde yapılan çalışmalarda son yıllarda artış olduğu görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalardan bazıları özetlenmiş ve bu çalışmanın alanyazındaki konumu üzerinde bir değerlendirme yapılmıştır.

2. 12. İlgili Araştırmalar

Aşağıda epistemolojik inançlar ve problem çözme becerileri ile ilgili yerli ve yabancı literatürde yapılmış araştırmalar yer almaktadır. Bu başlık altında yer verilen araştırmalar, kronolojik sıraya göre düzenlenmiştir.

Hofer (2000), üniversitenin birinci sınıfında okuyan ve psikolojiye giriş dersi alan toplam 326 öğrenci ile “Kişisel Epistemolojide Boyutsal ve Alansal Farklılıklar” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veriler genel epistemolojik inançlar anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları, epistemolojik değerlerin analiz gücünü artırdığı, bu durumun öğrenmede epistemolojik değerlerin pozitif etkisinin olduğunu gösterdiği, epistemolojik değerlerin, öğrencinin ve öğreticinin muhakeme kapasitesini artırdığı, epistemolojik inançların, akademik performansla doğrudan ilgili olduğu, bayan üniversite öğrencilerinin, erkek öğrencilere oranla bilgiyi daha az kesin olarak gördükleri ve bilginin edinilmesinde daha az otoriteye bağlı kaldıkları, bilgiyi edinmede, sayısal bölüm öğrencilerinin, sosyal bilim öğrencilerine oranla çok daha iyi durumda oldukları görülmüştür.

Chan ve Elliott (2000); Hong Konglu, öğretmenlik programında okuyan ve 352 öğrenciden oluşan bir örneklem gurubu üzerinde epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Buna göre, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin öğrenmeyle ilgili daha derin yaklaşımlara, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin ise ezber gibi daha yüzeysel yaklaşımlara yöneldikleri görülmüştür. Hong Konglu öğrencilerin bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve uzmanların her şeyi bildiklerine inandıkları, dolayısıyla onların bilgi ve düşüncelerini sorgulamadan doğru olarak kabul etmeye eğilimli oldukları saptanmıştır. Ayrıca, Hong Konglu öğrencilerin epistemolojik inançlarının, Kuzey Amerikalı öğrencilerin epistemolojik inançlarından yapısal ve kültürel olarak farklılıklar gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır. Chan’ın (2002), Hong Konglu üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışması da epistemolojik inançların öğrenme yaklaşımları, güdülenme ve stratejiler gibi üst biliş aktiviteleri ile ilişkili olduğunu gösteren deliller sağlamaktadır (aktaran Aksan, 2006, 62).

Chan (2003) tarafından 292 öğretmen adayının epistemolojik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda epistemolojik inançların öğrenme yaklaşımları, motivasyon ve çalışma stratejiler ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada, yeteneğin doğuştan ve değişmez olduğuna inanan öğrenciler ile bilginin otorite ya da uzmanlar tarafından aktarıldığına inanan öğrencilerin yüzeysel

motivasyona sahip oldukları ve çalışırken yüzeysel çalışma stratejilerini tercih ettikleri; bilginin kesinliğine inanan öğrencilerin yine yüzeysel motivasyona sahip oldukları fakat yüzeysel ve başarı stratejilerini birlikte kullandıkları bulunmuştur. Yine, öğrenmede çabaya ve sürece inanan öğretmen adaylarının ise derin motivasyona sahip oldukları ve derin çalışma stratejilerini tercih ettikleri görülmüştür.

Öngen (2003), “Epistemolojik İnançlar İle Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma” başlıklı araştırma yürütmüştür. Araştırmacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi ve öğrencilerin epistemolojik inançlarından problem çözme stratejilerinin ne kadar yordanabileceğinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma 155 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda kızlar erkeklere oranla daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip oldukları, bu farklılığın son sınıfa doğru doğrusal bir gelişim izlemediği anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ile, “Öğrenmenin çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutlarında daha gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları; ancak öğrencilerin “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutundaki inançlarının diğer iki boyuttaki kadar gelişmediği görülmüştür. Yapılan regresyon analizi “Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” boyutunun problem çözme stratejilerinin yordanmasında önemli bir değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Chan ve Elliott (2004), Hong Kong’daki öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarıyla öğretme ve öğrenmeye ilişkin kavramsallaştırmaları (geleneksel kavramsallaştırmalar, oluşturmacı kavramsallaştırmalar) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenmeye ilişkin kavramsallaştırmalarının epistemolojik inançları tarafından yönlendirildiği ve öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişiminin ise kültürel bir çerçeve içerisinde yer alan eğitimsel Çevreler aracılığıyla düzenlendiği bulguları elde edilmiştir. Diğer taraftan, araştırmanın önemli bulgularından bir tanesi de, Hong Kong’daki öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanç ortalamalarının Batı kültürlerinde

benzer örneklerde gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen ortalamalardan görece yüksek olduğudur. Chan ve Elliott (2004), bu bulguyu öğrencilerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin kavramsallaştırmalarının Çin kültürü içerisinde başat bir konumda bulunan Konfüçyus düşüncesinden (Confucian-heritage) etkilenmiş olmasına bağlamaktadır (Konfüçyus düşüncesinde çalışmak ve çaba sarf etmek başarı için vazgeçilmez ve temel bir yol olarak ifade edilmektedir (aktaran Eren, 2006, 109).

Deryakulu (2004), “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasında, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma, üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri (bağımlı-yordanan değişken) ile epistemolojik inançları (bağımsız-yordayıcı değişken) arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik genel tarama modeline dayalı ilişkisel (korelasyonel) bir çalışmadır. Araştırma, 217'si kız (%64.2), 121'i erkek (%35.8) toplam 338 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veriler standart çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanarak sınanmıştır. Gerçekleştirilen standart çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları epistemolojik inançlardan "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna inanç" faktörünün öğrenme ve ders çalışma stratejileri içinden tutum, güdülenme, konsantrasyon, bilgi işleme, ana düşünceleri seçme, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin; "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna inanç" faktörünün tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, ana düşünceleri seçme ve test stratejilerinin; "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna inanç" faktörünün ise güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Araştırmada, tek bir doğrunun var olduğuna güçlü biçimde inanan öğrencilerin anlamlı biçimde daha çok güdülendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlı değildir. Bu durum araştırmacı tarafından, “Türk kültüründe tek bir doğrunun var olduğuna güçlü biçimde inanan öğrencilerin okulda başarılı olmak için daha çok güdülenmiş olmalarının olası bir nedeni, eğitim sistemimizde yoğun olarak bilgi aktarmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ve aktarılan bilgilerin ne düzeyde edinildiğini ölçen değerlendirme yaklaşımlarının kullanılıyor olması olabilir.” şeklinde yorumlanmıştır.

Rakıcıoğlu (2005), “İngilizce Dili Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Öğretmen Yeterliği İnançları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasında, çeşitli üniversitelerdeki bir grup İngiliz Dili Eğitimi (FDE) öğretmen adaylarının epistemolojik ve öğretmen yeterlilik inançları ile bu inançlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 406 öğretmen aday ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının, bilginin mutlak olduğuna ve otoriteden edinildiği, öğrenme yeteneğinin hızlı ve doğuştan gelen bir yetenek olduğu inancında oldukları, öğretmen adaylarının yeterlilik ve kişisel epistemoloji algılarının, anlayışlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kişisel epistemolojileri arasında cinsiyet, yaş ve okullardaki sınıflar değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kaplan (2006), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasındaki Yansımaları: Durum Çalışması” adlı doktora tez çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının öğretmenlik uygulamaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya 49 öğretmen adayı ile başlanmış ve aralarında seçilen 5 kişilik bir grupla yürütülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Üç dönem süren araştırmanın birinci dönem çalışmalarına katılan 49 kişilik fen ve Teknoloji öğretmen adayının, bilimsel epistemolojik inanışlarının *geleneksel* yapıda olduğu tespit edilmiştir. Diğer beş öğretmen adayından dördünün geleneksel, bir öğretmen adayının ise yapılandırmacı epistemolojik inanışa sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ile epistemolojik inanışları arasında paralel yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adayları sahip oldukları epistemolojik inanışlara uygun öğretim faaliyetlerinde bulunmuşlardır.

Aksan (2006), “Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırma, Toplam 208 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, epistemolojik inançların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu, öğrenmenin zaman içerisinde çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine inanan

öğrencilerin problem çözme sürecinde daha düşünen ve değerlendirici bir yaklaşım içerisine girdikleri, bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar biçimde kabul edilmesi gerektiğine inanan öğrencilerin ise problem çözme sürecinde değerlendirici yaklaşımı daha fazla sergiledikleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Turgut (2007), “Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretimin Lise Fizik Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin lise fizik öğrencilerinin genel ve fiziğe dair epistemolojik inanışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, araştırmacı kontrolündeki bir süreçte bir grubun gelişim ve değişiminin izlenmesi amacıyla “Öncesi-sonrası testi olan tek grup tasarımı” kullanılmıştır. Uygulama 9. sınıf öğrencileri ile Fizik Dersi’nde bir öğretim dönemi boyunca “Optik” ünitesinde yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, Lise fizik öğrencilerinin fiziğe dair epistemolojik inançları ve genel epistemolojik inanışlarının daha üst seviyelere doğru geliştirebildiği; bilginin kesinliği, basitliği ve sağlanması boyutlarında, fiziğe dair realist epistemolojik inanışları ve genel epistemolojik inanışları realist seviyede olan öğrenciler üst seviyelere geçiş yaptıkları anlaşılmıştır. Ancak, en üst düzey olan değerlendirmeci seviyeye çıkmaları sağlanamamıştır. Sonuçlar, mutlakçı seviyede inanışlara sahip öğrencilerin inanışlarını geliştirmekte zorlandıklarını göstermektedir.

Yılmaz (2007), “Hemşirelik Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Denetim Odağı Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, araştırmacı, hemşirelik öğrencilerin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, tanımlayıcı ve ilişki arayıcı nitelikte bir araştırmadır. Araştırma, 2005-2006 eğitim öğretim döneminde, İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu farklı sınıflar olan toplam 350 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında; Bilgi Formu, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmış, verilerin analizinde, sayı, yüzdelik, ortalama, korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarının ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç (ÖYBOİ) larının orta düzeyde gelişmiş olduğu, tek bir doğrunun var olduğuna inanç (TBDVOİ) larının diğer iki boyuta kıyasla daha az gelişmiş düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin

sınıf düzeyleri ile ÖYBOİ ve TBDVOİ boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ÖÇBOİ boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin annelerinin çalışma durumu ile TBDVOİ boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken diğer iki boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin denetim odağı ölçeği ile ÖÇBOİ ve ÖYBOİ boyutları arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu, TBDVOİ boyutu arasında doğrusal bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Karhan (2007), İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemek ve bu inançların cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu gibi demografik değişkenlere ve teknoloji kullanım özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma, İstanbul'un Bakırköy ve Bahçelievler semtlerindeki 41 özel ve devlet okulunda görev yapan öğretmenler arasından tesadüfi olarak ve gönüllülük esasına göre belirlenen 608 ilköğretim öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri Schommer'in Epistemolojik inanç ölçeği ve kişisel bilgilerin sorulduğu bir form yardımı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler, bireylerin bilgiyi oluşturabileceklerine, öğrenme yeteneklerinin gelişebileceğine, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine inanırken, bilginin kesin ve mutlak olduğuna da inanmadıkları, üniversite öğrenimi almış öğretmenlerin, üniversite mezunu olmayan öğretmenlerden, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden daha sofistike inançlara sahip oldukları görülmüştür. Teknoloji kullanımı açısından ise internet kullanıcısı olan öğretmenlerin internet kullanıcısı olmayan öğretmenlerden daha sofistike epistemolojik inançlar taşıdıkları, derste bilgisayar kullanan öğretmenlerin ise çabanın sonuç getireceğine daha çok inandıkları saptanmıştır.

Luft ve Roehrig (2007), öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerine yoğunlaşmak ve göreve yeni başlamış öğretmenlerle, deneyimli öğretmenlerin epistemolojik inançlarını araştırma amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Aday öğretmenler, göreve yeni başlamış öğretmenler ve tecrübeli öğretmenlerden oluşan toplam 100 kişilik bir örneklem ile nitel yöntem kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını anlamının, sonraki yıllarda, öğretmen eğitiminde çok önemli yararlar sağlayacağı, öğretmen adaylarını daha profesyonel programlarla geliştirebilmeye olanak vereceği anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda, aday

öğretmenlerin, tecrübeli öğretmenlere kıyasla, öğrenmenin kavrama yeteneğinden ziyade çaba harcama sonucu elde edilen bir beceri olduğuna inandıkları, göreve yeni başlamış öğretmenlerle, tecrübeli öğretmenler arasındaki ilişkide de benzer durumun olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tsai'nin (2007) Tayvan'da 4 fen alanı öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları, öğretim uygulamaları, öğrencilerin bilimsel epistemolojik görüşleri ve fen öğrenme ortamlarına ilişkin öğrencilerin algılarıyla arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğretmenlerle bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemek için görüşmeler yapılmış; öğretim uygulamalarına olası yansımaları görmek için 4 öğretmenin dersleri gözlemlenmiştir. Bulgular öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve eğitim uygulamaları arasında yeterli oranda tutarlılık olduğunu ortaya koymuştur. Fen öğretimine ilişkin görüşleri açısından bakıldığında pozivist eğilimli öğretmenler daha pasif ve ezberci bir perspektife sahip bulunurken, yapılandırmacı eğilimli öğretmenlerin öğrencilerin anlamalarına ve bilimsel kavramları uygulamalarına daha çok odaklandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ölçeğin 3 faktöründe, yüksek oranda yapılandırmacı-yönelimli görüşe sahip öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin, pozivist-yönelimli görüşlere sahip öğretmenin sınıfındaki öğrencilerden daha yüksek oranda yapılandırmacı görüşler benimsedikleri görülmüştür (aktaran Tüken, 2010, s. 55).

Demirsoy (2008), “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Hakkındaki İnançları, Uygulamaları ve Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematiğin doğası, matematik öğrenme ve öğretme ile ilgili inançlarının matematik uygulamalarını ne ölçüde etkilediğini, matematik öğretmenlerinin matematiksel inançları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi etkileyen faktörlerin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Farklı ilköğretim okullarında görevli, yüksek lisans derecesine ve 3 ile 6 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip üç ilköğretim matematik öğretmeni ile görüşme ve ders gözlemi yapılmış ve toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, üç öğretmenin matematik, matematik öğrenme ve öğretme hakkındaki inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkinin birbirlerinden

farklı olduğu görülmüştür. Üç öğretmen de geleneksel olmayan inanca sahip oldukları ancak bunun aksine öğretimlerinde geleneksel bir yaklaşım izleyerek inandıkları gibi öğretmedikleri yani inançlarını öğretimlerine yansıtamadıklarını göstermişlerdir. Bir öğretmen inançları ile uygulamaları arasındaki tutarsızlığı doğru olarak tespit etmiştir. Diğer iki öğretmenden biri inandığı gibi öğretmediğini söylemiş fakat uygulamaları bunun tersini göstermiş, diğeri ise inandığı gibi öğrettiğini belirtmiş fakat inançları ile öğretim uygulamaları arasında ciddi tutarsızlıklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin matematikle ilgili geçmiş öğrencilik deneyimlerinin inançlarını ve uygulamalarını en çok etkileyen faktör olduğu, mezun oldukları öğretmen yetiştirme programının ise çok az etkisinin olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Izgar ve Dilmaç (2008), “Yönetici Adayı Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, yönetici aday öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu üzerinde 2006–2007 ve 2007–2008 öğretim yıllarında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi tezli ve tezsiz Yüksek Lisans programlarına katılan 138 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, yönetici aday öğretmenlerin epistemolojik inançların çabaya bağlı olduğu inanç, yeteneğe bağlı olduğu inanç ve tek bir doğrunun olduğu inanç alt boyutları ile öz yeterlilik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yönetici aday öğretmenlerin epistemolojik inançları ile cinsiyet değişkeni arasında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir.

Cheng, Chan, Tang ve Cheng (2009), Eğitim enstitüsünün ilköğretim, ortaöğretim ve dil bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarıyla ilgili düşüncelerini analiz etmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada nitel ve nicel metodolojiler kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları, öğrenme için harcanan gayretin, doğuştan getirilen kavrama yeteneğinden daha önemli olduğuna ve tecrübeli öğretmenlerin daha deneyimli ve ikna edici olduklarına inandıkları, bilginin değişebilir olduğunu kabul ettikleri anlaşılmaktadır.

Wong, Chan ve Lai (2009), “Hong Kong’taki Öğretmen Adaylarının, Öğrenme ve Öğretme Hakkındaki Epistemolojik İnançlar ve Kavram İlişkilerinin Yeniden

Araştırılması” adlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, Hong Kong’teki bir üniversitenin eğitim fakültesine kayıtlı 604 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada LISREL 8.54 yapısal denklem modeli analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, Hong Kong’teki eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğrenmenin gayretle elde edilen bir beceri olduğunu, bilginin, bir otoriter ya da doğuştan getirilen kavrama yeteneği aracılığıyla olmayacağını; bilginin, değişken ve tecrübe ile elde edilen bir süreç olduğu inancını taşıdıkları anlaşılmıştır. Bulgular, Hong Kong’teki eğitim fakültesi öğrencileri eğitim ve öğretimde yapılandırmacı kavramları tercih ettiklerini göstermektedir. Buna ek olarak, Hong Kong’teki eğitim fakültesi öğrencilerinin inanç sisteminde epistemolojik inançların öğretim ve öğrenim kavramlarını şekillendirdiği görülmüştür.

Delice, Ertekin, Aydın ve Dilmaç (2009) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile matematik kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Schommer’in (1990) Epistemolojik inançlar Ölçeği ve Matematik Kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri Selçuk ve Marmara Üniversitesi’nde öğrenim gören 547 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutları ile matematik ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda, epistemolojik inançların kuvveti ile kaygı düzeyinin yüksekliği arasında doğru bir orantının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meral ve Çolak (2009), öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarını bazı değişkenler açısından incelenmesi konulu bir çalışma yürütmüşlerdir. İlişkisel tarama modelli çalışmada bir teknik eğitim fakültesinde 1. ve 4. sınıflarda okumakta olan 651 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun geleneksel (pozitivist) bilim anlayışına sahip oldukları, öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha güçlü yapılandırmacı inanca sahip oldukları, sınıf tekrarı yapanların daha güçlü epistemolojik inanca sahip oldukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Okut (2009), İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarını, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerini çeşitli değişkenler açısından incelemek, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının, etkililiklerinde bir farklılığa

neden olup olmadığını, bir farklılık varsa bu farklılığın boyutunu belirlemek amacıyla doktora tez çalışması yapmıştır. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara'nın merkez ilçelerinden (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) seçilen 40 ilköğretim okulunda görevli 540 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 23.7'sinin aktarmacı, % 26.3'ünün ilerlemeci ve % 50'sinin eklektik görüşü benimsediklerini göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyetleri, branşları ve çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile mesleki kıdem ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma derecelerinde; cinsiyet, kıdem ve çalışılan okuldaki hizmet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar yoktur. Buna karşılık öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma dereceleri; branş ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler ve kişiler arası ilişkiler alanlarındaki özelliklerine sahip olma dereceleri, eğitime ilişkin inançlarına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buna karşılık öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine sahip olma dereceleri, öğretmenlerin inançlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Hong ve Lin (2010), bilgi forumu olarak adlandırılan elektronik ortam katılımcıları ile birlikte yürüttükleri araştırmada, katılımcı olmayan gözlem yoluyla, öğretmen adayı öğrencilerin epistemolojik inançlarının işbirlikçi bilgi yönünde değiştirilmesinin mümkün olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin elektronik ortamda bilgi edinim çalışmalarını sürdürdükleri bilgi formu, öğrencilerin toplumda daha iş birlikçi ve paylaşımcı olmalarına neden olmaktadır. Bu şekilde bilgi formuna katılan öğrencilerin epistemolojik ve pedagojik inançları çok daha fazla yapıcı bir inanca doğru evrildiği belirlenmiştir.

Çetin (2010), "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mizaç ve Karakter Özelliklerinin Bilimsel Epistemolojik İnançlarını Yordama Gücü" başlıklı

araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizaç ve karakterlerinin bilimsel epistemolojik inançlarını yordama düzeyini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, nedensel bir desende tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Balıkesir İli sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklemi ise evrenden seçilen ilköğretim okulunda görev yapan 322 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmuştur. Bulgular, öğretmenlerin mizaç ve karakter envanteri faktörleri bilimsel epistemolojik inancın otorite ve doğruluk boyutunu negatif olarak yordadığını göstermiştir.

Bacanlı-Kurt (2010), öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma örneklemini Ankara İli merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden, basit tesadüfi örnekleme tekniği ile seçilmiş 256 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada epistemolojik inançla ilgili veriler Schommer'in (1998) geliştirdiği ve Karhan (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının kısmen gelişmiş epistemolojik anlayışa uygun yanları olmakla birlikte, daha çok geleneksel bilim anlayışına uygun düşükleri, öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının düşük veya orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve değişime direnme düzeylerinin bazı boyutlarda cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın branş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Epistemolojik inançlar ile değişime direnmenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, iki alt boyut dışındaki tüm alt boyutlar arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda epistemolojik inançların değişime direnmeyi açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar ve arkadaşları (2010), eğitim falültesi öğrencilerinin epistemolojik anlayışlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarını, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 480 son sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmada veriler likert tipi bir ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinden, öğrenci görüşlerinin, bilimin doğasına yönelik anlayışlarının, öznel ve nesnel bilgi yaklaşımlarının sentezi sayılabilecek bir orta yolda yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, bilginin hem doğuştan getirilen ve hem de sonradan

kazanılan boyutları olduğu görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Öğretmen adayı öğrencilerin senteze dayalı orta yol niteliğindeki bu epistemolojik anlayışlarının, ileride, öznel ve nesnel bilgi boyutlarına sahip olan yeni ilköğretim programlarını uygulamada onlara bir avantaj sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Çoban ve arkadaşları (2011), fizik öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerinin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada, Ege Bölgesinde eğitim fakültelerinde eğitimlerine devam eden 147 öğrenci ile nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, öğrenme merkezli epistemolojik görüşün cinsiyete göre değiştiği, kız öğrencilerin bilgi merkezli epistemolojik görüşlerinin çok daha fazla gelişmiş olduğu, gelişmenin tüm sınıflarda gerçekleştiği, bununla birlikte, 2. sınıf öğrencilerinin epistemolojik görüşlerinin 3. ve 5. sınıf öğrencilerine oranla “tek doğru vardır” önermesine daha yakın oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Belet ve Güven (2011), sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri ve bazı değişkenlerle ilişkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Veriler, uygun örnekleme yoluyla belirlenen 7 eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 820 sınıf öğretmeni adayından Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Bilişüstü Envanteri yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının en çok “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna” yönelik inançlarının geliştiği/olgunlaştığı, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna” ve “tek bir doğrunun var olduğuna” yönelik inançlarının ise daha düşük düzeyde geliştiği/olgunlaştığı, epistemolojik inançlar ile cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen üniversite değişkenlerine göre aralarında anlamlı farklılıklar olduğu, akademik başarı düzeyi ve epistemolojik inançlar arasında ise ilişki bulunmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü stratejileri kullanma düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aypay, (2011), yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, bu inançlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve epistemolojik inançların cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığının saptanmasını amaçlanmıştır. Araştırma Çanakkale Onsekiz Mart

Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Sosyal Bilimler Enstitüsünün farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 341 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, öğretmen adayı öğrencilerin öğrenmede bilgi edinme sürecinin önemli olduğuna uzman bilgisinin sorgulanması gerektiğine ve öğrenmede çabanın önemli olduğuna inanma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Diğer yandan araştırmada, öğretmen adayı öğrencilerin yeteneğin doğuştan sabit olduğuna ve bilginin sabit ve değişmez olduğuna yönelik inançlarının zayıf (gelişmemiş) olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Tanrıverdi (2012), Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 632 öğretmen adayının örneklemi oluşturduğu araştırmasında, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bu inançların öğrenmeye olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, doğuştan gelen kavrama yeteneği ile şekillenen öğrenmenin, yüzeysel motivasyon ve stratejiyle oluşmasına karşın, öğrenmenin bir çaba sonucu oluştuğuna inanan öğretmen adaylarının, çok daha derin motivasyon ve stratejiye sahip oldukları anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, epistemolojik inançlarla cinsiyet arasında önemli bir ilişkinin olmadığı yönündedir. Bununla birlikte, öğrenmede öğrenci seviyesi bakımından önemli farklılıklar görülmüştür. Person korelasyon analizi, epistemolojik inançlar ile öğrenme yaklaşımları, ve motivasyon stratejileri arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

İçen (2012), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri İle İlişkisi” başlıklı araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerine yer verme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ve Erzincan’ da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına göre İstanbul’da 221, Erzincan’da 89 olmak üzere toplam 310 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının hem sofistike, hem de geleneksel yönleri olmakla birlikte, sofistike yönlerinin daha belirgin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada 10 yıldan az kıdeme sahip eğitim fakültesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olduğu, Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin İstanbul’da görev yapanlara göre daha sofistike inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yukarıda verilen araştırma bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılabılır:

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sınıf içi öğretim uygulamalarındaki olası etkilerine ilişkin kuramsal tartışmaların çokluğuna karşın, henüz konuyla ilgili çok fazla araştırma yapılmamıştır (Deryakulu, 2006, s. 277). Alanyazın incelendiğinde, epistemolojik inançların incelenmesine yönelik yapılan araştırmaların daha çok öğrenci ve öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı, öğretmenlerle ilgili yapılan az sayıdaki çalışmanın ise ilköğretimde çalışan fen bilimleri alanıyla ilgili öğretmenlere yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Erişilen çalışmalar arasında liselerde çalışmakta olan öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi inceleyen kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Kişisel epistemolojik inançlar üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, kişilerin her inanç boyutunda aynı düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Schommer'ın de ileri sürdüğü gibi, kişiler epistemolojik inançları farklı düzeylerde gelişme gösterebilmektedirler. Örneğin, bir kişi bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir boyutunda gelişmiş inançlara sahipken bilgi tek ve kesindir boyutunda gelişmemiş inançlara sahip olabilmektedir.

Kişisel epistemolojik inançların cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinin amaçlandığı araştırmalarda çelişkili bulgulara ulaşılmıştır. Alan yazında, epistemolojik inançların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını gösteren araştırma sonuçları bulunmakla birlikte, epistemolojik inançların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiş araştırmalar da bulunmaktadır. Bundan hareketle epistemolojik inançların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı tartışmalı olduğu söylenebilir.

Epistemolojik inançların ilişkisinin araştırıldığı değişkenlerden biri de öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarıdır. Bu alanda yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının genelde yapılandırmacı öğretme anlayışını geleneksel davranışçı yaklaşımlara oranla daha çok benimsedikleri, aday öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının geliştikçe yapılandırmacı öğrenme anlayışlarının da gelişme gösterdiği,

epistemolojik inançları zayıfladıkça geleneksel-davranışçı anlayışları daha çok benimsediklerini göstermektedir.

Diğer yandan, Kaleci ve Yazıcı (2012), “Epistemolojik İnançlar Üzerine Bir Derleme” başlıklı çalışmalarında yurt içinde ve yurt dışında epistemolojik inançlar üzerine yapılan çalışmaları incelemiştir. Araştırmacılar, erişebildikleri çalışmalar üzerinde yaptıkları taramada, 1970-2011 yılları arasında alanyazında 274 çalışmanın yer aldığı, bunlardan 83’ünün (% 30) yurt içinde, geriye kalan 191’inin (% 70) yurt dışında yapılmış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların 1970’den bugüne doğru geldiğinde giderek artış gösterdiği ve 2006-2011 yılları arasında 157 çalışmanın yapıldığı anlaşılmıştır. Yurt içinde yapılan çalışmaların türlerine göre dağılımı ise, 10 bildiri (% 12), 6 doktora (% 7), 17 yüksek lisans (% 25), 50 makale (% 56) olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları, gerek yurt dışında gerekse yurt içinde son yıllarda epistemolojik inançlar üzerinde araştırmacıların giderek artan bir ilgisinin olduğu göstermektedir. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile sınıf içi davranışları arasında güçlü ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bununla beraber, uluslararası literatürde epistemolojik inançlar üzerine birçok çalışmanın yapılmış olduğu, ancak ülkemizde halen yeterli düzeyde çalışmanın yapılmamış olduğu, yapılan çalışmalar arasında ise bir ilişkiyi inceleyen çalışmaların ise az sayıda olduğu (Kaleci, Yazıcı, 2012), lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını ve bu inançlarla öğretim öğrenme anlayışları arasındaki ilişkileri konu edinen bir çalışmanın ise yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Epistemolojik inançlar alanında yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerin kişisel epistemolojik inançlarının öğretimsel kararlarından sınıf içi uygulamalarına kadar bir çok davranış üzerinde etkileri olan en önemli değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin mesleklerini sürdürürken yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerin de onların epistemolojik inançları ve öğretim-öğrenme anlayışları üzerinde etkilerinin olduğu yönünde araştırma bulguları mevcuttur.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında temel aldıkları epistemolojik yaklaşımların ve öğrenme anlayışlarının öğrencilerin epistemolojik

inançlarının gelişimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerini olduğu bilinmektedir. Diğer bir ifadeyle, geleneksel yöntemlerin uygulandığı ve bilgilerin öğretmen tarafından doğrudan aktarıldığı sınıflarda öğrencilerin gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip oldukları, öğrenciyi aktif hale getiren ve bilgiyi kendisinin yapılandırmasına imkan verilen sınıflarda ise öğrencilerin gelişmiş inançlara sahip oldukları yönünde araştırma bulguları mevcuttur. Ancak, lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları, öğretme öğrenme anlayışları ve bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, kapsamlı bir araştırmayla, lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve bu inançlarla öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması önemlidir.

Lise öğretmenlerinin, epistemolojik inançları ile öğretme öğrenme anlayışları ve uygulama arasındaki ilişkinin belirlenmesi, epistemolojik inançları ile öğretme öğrenme anlayışlarının kıdem, branş ve görev yaptıkları okul türü ve kurum türü değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanmasının amaçlandığı bu araştırmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel araştırma yöntemi ve tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Betimsel çalışmalar, bir durumu aydınlatmak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak, incelenen durumu açıklamak ve tanımlamak için yapılır (Çepni, 2010, s. 64). Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modeli, araştırmanın konusunun geçmişte ya da halen var olan durumuyla ilgili hipotezleri test etmek ya da soruları cevaplamak için veri toplamayı ya da betimlemeyi sağlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1994).

Araştırmada, liselerde görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri ile öğretme öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve bunların cinsiyet, kıdem, alan/branş, öğrenim durumu, görev yapılan kurum ve okul türü değişkenlerine göre betimlemesi yapılmış; öğretmenlerin epistemolojik inançlarıyla öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretme öğrenme anlayışlarına ilişkin durum ölçek yoluyla elde edilen verilerle belirlenmeye çalışılmıştır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında, Trabzon İl merkezi ve ilçelerde toplam 112 lisede çalışan, yaklaşık 2670 öğretmeni kapsamaktadır. Örneklem seçiminde küme örnekleme yönteminden oransız küme örnekleme türü seçilmiştir. Bu yönetime uygun olarak öncelikle Trabzon ilinde bulunan her bir lise bir küme kabul

edilmiş ve bu şekilde tüm okulların bir listesi çıkarılmıştır. Bu kümelerde yer alan, gönüllülük ve yansızlık kuralına göre ölçeği doldurmayı kabul eden 1581 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bilimsel bir araştırmada %95’lik güven düzeyinde 50.000 kişilik evren büyüklüğü için 381 katılımcının yeterli görüldüğü (Anderson 1990 aktaran Balcı, 1995, 110) dikkate alındığında, 2670 kişilik evren için 1581 kişilik örneklemin oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12: Araştırmanın Örneklemi

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	646	40.9
	Erkek	935	59.1
	Toplam	1581	100.0
Kıdem	1–5 yıl	282	17.8
	6–10 yıl	231	14.6
	11–15 yıl	428	27.1
	16–20 yıl	303	19.2
	21–25 yıl	181	11.4
	26–30 yıl	81	5.1
	31 yıl ve üstü	75	4.7
	Toplam	1581	100.0
Fen ve Matematik Alanları	Fizik	78	4.9
	Kimya	67	4.2
	Biyoloji	95	6.0
	Matematik	192	12.1
	Toplam	432	100.0
Sosyol Alanlar	Tarih	117	7.4
	Coğrafya	89	5.6
	Edebiyat	248	15.7
	Felsefe	45	2.8
	Toplam	499	100.0
Din Bilgisi Alanı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	62	3.9
	İlahiyat Meslek Dersleri	45	2.8
	Toplam	107	100.0
Teknik Alanlar	Bilişim Teknolojileri	38	2.4
	Elektrik-Elektronik	39	2.5
	Makine Teknolojisi	38	2.4
	Toplam	115	100.0
Meslek Dersleri Alanları	Sağlık Meslek Lisesi Meslek Dersleri	25	1.6
	Kız Meslek Lisesi Meslek Dersleri	45	2.8
	Toplam	70	100.0
Güzel Sanatlar ve Spor	Resim	27	1.7
	Müzik	27	1.7
	Beden Eğitimi	75	4.7
	Toplam	129	100.0

Tablo 12'nin devamı

Diğer Alanlar	Rehber Öğretmen	61	3.9
	İngilizce	133	8.4
	Diğer (Muhasebe, İnşaat, metal, mobilya vb.)	35	2.2
	Toplam	229	100.0
Öğrenim Durumu	Lisans	1348	85.3
	Yüksek Lisans	224	14.2
	Doktora	9	0.6
	Toplam	1581	100.0
Görev Kurum Türü	Resmi	1525	96.5
	Özel	56	3.5
	Toplam	1581	100.0

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar, Schommer (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Karhan (2007) tarafından yapılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ile Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Alpay (2011) tarafından yapılan “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” dir. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3. 3. 1. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Araştırmada, lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla, Schommer (1998)'in “Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması (Deryakulu, Büyüköztürk, 2002; 2005; Karhan, 2007) tarafından yapılmıştır. (Karhan, 2007), Schommer'in ölçeğini öğretmenlere uygulanacak şekilde uyarlamış ve kendi doktora tez çalışmasında kullanmıştır. Bu çalışmada, Karhan'ın Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı ölçek formunun kullanılması tercih edilmiştir.

Ölçeğin orijinali, 27'si ters kodlamayı gerektiren toplam 63 önermeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5'tir. Ölçek maddelerine verilebilecek yanıtlardan “Kesinlikle katılmıyorum” ifadesinin karşılığı “1” dir. Cevaplayıcıların ölçek maddesine katılma derecesi arttıkça verilen puan da artmaktadır. Deneklerden, ölçek maddesine kesinlikle katılıyorlarsa “5”i işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekteki önermeler yüzeysel (naive) inançlara sahip bireylerin katılacağı ifadelerdir (Schommer, 1990, s. 499). Dolayısıyla ölçekten alınan

yüksek puan yüzeysel (naive) inançlara, düşük puan ise gelişmiş (solistike) inançlara işaret etmektedir.

Karhan, “Epistemolojik İnanç Ölçeği”nin üniversite öğrencileri ve yetişkinler için kullanılan formunun önce dilsel eşdeğerlik çalışması yürütmüştür. Türkçe formunun dilsel ve kültürel eşdeğerliğe ve yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu görüldükten sonra ölçek “öğretmen” deneklere yönelik olacak şekilde uyarlanmıştır. Bu amaçla, 8 maddede değişiklik yapılmıştır. Bu maddelerin çoğunda “bir ders kitabı”, “(okuduğunuz) ders kitabı” ifadeleri “okuduğunuz kitap” olarak değiştirilmiştir. Aşağıda iki örnek madde verilmiştir:

Orijinal Çeviri	Öğretmenlere Uyarlanmış Çeviri
¶ “ Bir ders kitabından edineceğiniz bilgilerin hemen hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.”	¶ “ Bir kitaptan edinebileceğiniz bilgilerin hemen hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.
¶ “ Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.”	¶ “ Okuduğunuz kitaptaki yeni bilgilerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır”

Özgün ölçeğin test-tekrar-test güvenilirliği “.74” ve ölçeği oluşturan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları “.63” ile “.85” arasında değişmektedir (Schommer, 1993, 407; aktaran Bacanlı-Kurt, 2010, s. 74).

Karhan (2007) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi çalışmaları sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Birinci faktör “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” şeklinde adlandırılmıştır. Bu faktörde 17 madde (m1-m17) yer almıştır. İkinci faktör “öğrenme çabaya bağlı değildir” şeklinde adlandırılmıştır. Bu boyutta 11 madde (m18-m28) yer almıştır. Üçüncü faktör ise “bilgi tek ve kesindir” şeklinde adlandırılmıştır ve bu faktörde 10 madde (m29-m38) yer almıştır. Güvenirlik alpha değeri, 16 ters ifade edilmiş, 1’i olumlu ifade edilen toplam 17 madden oluşan birinci faktör için “.72”, 11 maddeden oluşan ikinci faktör için “.68”, 10 maddeden oluşan üçüncü faktör için “.67” ve tüm ölçek için yine “.67” dir.

Karhan'ın Schommer'den Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı, "Epistemolojik İnanç Ölçeği", Bacanlı-Kurt (2010) tarafından, "Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, kullanmak amacıyla, güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Yapılan istatistiki işlem sonucunda ölçekte yer alan alt boyutların güvenilirlik katsayısı .76 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm ölçeğe ait Cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, İçen (2012) tarafından yürütülen "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik İnançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi" isimli yüksek lisans çalışmasında da kullanılmıştır. Ölçeğinin güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları bu çalışmada yeniden hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan birinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı ".80", ikinci alt boyut için ".83", üçüncü alt boyut için ".82", tüm ölçeğe ait Cronbach alfa katsayısı ise ".87", olarak hesaplanmıştır.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin bu tez kapsamında güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır (Tablo 1). Şencan'a göre (2005), daha önceden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve yüksek çıkmış olsa bile alfa güvenilirlik analizlerini yeniden yapmak gerekir. Araştırma sonuçlarının güvenilirliği "esas araştırma" sırasında elde edilen Cronbach Alpha katsayılarının yüksekliğine bağlıdır.

Tablo 13: Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri

Epistemolojik İnanç Ölçeği	N	Madde Sayısı	Cronbach-Alpha
1. Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	1581	17	0.77
2. Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	1581	11	0.71
3. Bilgi Tek ve Kesindir	1581	10	0.69
Genel: Epistemolojik İnanç Ölçeği	1581	38	0.69

Bu sonuçlar, Epistemolojik İnanç Ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiş ve çalışmada ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçekte düşük ortalama gelişmiş (s sofistike) inançları, yüksek ortalama yüzeysel (naif ya da gelişmemiş) inançları ifade etmektedir. Bir başka deyişle düşük ortalama öğrenme yeteneğinin gelişebileceğine, kişinin kendisinin bilgiyi oluşturarak bilgi üretebileceğine, öğrenmenin çaba ve uğraş sonucu gerçekleşeceğine, gerçeklerin zamanla değişebileceğine olan inancı ifade etmektedir. Yüksek ortalama ise tam tersi öğrenme yeteneğinin kalıtsal olduğuna, dolayısıyla zeki öğrencilerin pek de çaba harcamadan ve çabuk kavradıklarına, diğerlerinin ise kısıtlı öğrenme yeteneklerinden dolayı zor problemleri ne kadar uğraşsalar da çözemeyeceklerine, böyle kişiler için çabanın öğrenme ile sonuçlanmayacağına, gerçeklerin kesin ve değişmezliğine olan inancı ifade etmektedir.

Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin yüzeysel inançlara sahip olduklarını, düşük puanlar ise gelişmiş inançlara sahip oldukları anlamına gelmektedir. Değerlendirme yapılırken 1'e yaklaşan (1 ile 2,49 arası) ortalamalar sofistike inançların, 5'e yaklaşan (3,50 ile 5 arası) ortalamalar ise yüzeysel inançların göstergesi olarak kabul edilmişlerdir. Tam ortada, 2,50 ile 3,49 arasında kalan ortalamaların ise bireylerin ölçek maddelerine katılıp katılmadıkları konusunda güçlü bir inanç taşımadıklarının göstergesi olarak kabul edilmiştir.

3. 3. 2. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği

Araştırmada, lise öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışlarını belirlemek amacıyla “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Chan ve Eliot tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanması Alpay (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek formu, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde ÇOMÜ Eğitim Fakültesi öğrencileri ile ÇOMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin oluşturduğu toplam 370 öğrenciye uygulanmıştır. Eksik işaretleme yapan 29 öğrenciye ait ölçek formu işlem dışı bırakılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları geçerli kabul edilen 341 ölçekteki veriler kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”nin geçerlik çalışmaları için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

uygulanmış, güvenilirliği için de alpha iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı korelasyonu hesaplanmıştır.

Veriler Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulması sonucunda elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=1020,3$ N=341, sd=404, p=0.00) manidar olduğu görülmüştür. Uyum indekslerinde ise ortalama hata karekökü (RMSEA) 0.067 olarak bulunmuştur. RMSEA değeri 0 ile 0.05 arasında iyi bir uyumun varlığını, 0.05 ile 0.08 arasında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını belirtir. Çalışmada RMSEA değeri 0.067 olup, bu değer kabul edilebilir bir uyumun olduğunu gösterdiği kabul edilmiştir. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) 0.72, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) 0.80 bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri beklenenin altında olmakla birlikte, modelin uyumu hakkında en fazla bilgi veren uyum indeksinin RMSEA olduğu ifade edildiğinden (Thompson, 2000; aktaran Alpay, 2011), bu uyum indeksi değerleri modelin kısmen uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Faktör analizi sonucuna göre ölçekteki 30 madde iki faktöre yüklenmektedir. Bu faktörler, “Yapılandırmacı Yaklaşım” ve “Geleneksel Yaklaşım” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ve iki-yarı yöntemleriyle ölçülmüştür. Ölçek geneli için hesaplanan güvenilirlik 0.71, alt boyutlar için .88 ve .83 bulunmuştur. İki-yarı arasındaki korelasyon ise 0.77 bulunmuştur.

Ölçek “Yapılandırmacı anlayış” (12 madde) ve “Geleneksel Anlayış” (18 madde) olmak üzere 30 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri beşli likert tipinde (5= Çok katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç katılmıyorum) cevaplanmaktadır (Alpay, 2011). Değerlendirme yapılırken; 4,21-5,00 arası “çok katılıyorum”, 3,41-4,20 arası “katılıyorum”, 2,61-3,40 arası “kararsızım”, 1,81-2,60 arası “katılmıyorum” ve 1,00-1,80 arası “hiç katılmıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretme Öğrenme Anlayışları Ölçeğinin, bu tez kapsamında, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 14: Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeğinin Cronbach Alpha Değerleri

Alt Faktörler	N	Madde Sayısı	Cronbach-Alpha
Yapılandırmacı Anlayış	1581	12	0.88
Geleneksel Anlayış	1581	18	0.81
Genel: Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği	1581	30	0.75

Bu sonuçlar, Öğretme Öğrenme Anlayışları Ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiş ve çalışmada ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Ölçeklerin geri dönüş oranlarını yükseltmek için ilmerkezindeki okullara bizzat gidilmiş ve okul yöneticileri ve öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılmaya çalışılmış, ölçekler elden verilip alınmıştır. Veri toplama sürecinde, lise öğretmenlerinin genel olarak ankaetleri doldurmada istekli olmadıkları gözlenmiştir. Okullardan dönen ölçekler incelendiğinde ise 50 adet ölçeğin ön sayfalarının doldurulduğu iç sayfaların doldurulmadığı, ölçeklerde bazı maddelerin boş bırakıldığı görülmüştür. Bu ölçekler değerlendirmede dikkate alınmamıştır. Araştırma sürecinde bir araştırmaya bağlı olarak lise düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerden veri toplamanın zorluğu dikkat çekmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere hazırlanan ölçeklerin uygulanması 2012-2013 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanların konuyla ilgili samimi görüşlerini alabilmek için uygulamada gönüllülük esas alınmıştır. Uygulamalar, Trabzon il merkezinde bizzat araştırmacı tarafından, ilçelerde ise ilgili okul yöneticilerinden, rehberlik servislerinden yardım alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin doldurulması sürecinde araştırmanın gerekçesi, amacı hakkında bilgi verilmiş; anlaşılmayan maddeler veya kavramlara yönelik sorular cevaplandırılmıştır. Ölçeğin doldurulması için süre sınırlamasına gidilmemiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Araştırmada likert türü maddeler nicel araştırma yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekteki kişisel bilgiler ve Likert türü maddelerle elde edilen veriler, SPSS 15.0 paket programına yüklenerek işlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, kıdem, branş, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü) için, frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemeye yönelik likert tipi maddelerin çözümü için ise aritmetik ortalama ve standart sapma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü, değişkenlerine göre, görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere “t” testi ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)”; saptanan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Bonferroni Testi uygulanmıştır. Bonferroni metodu, yaygın kullanılan bir çoklu karşılaştırma testi olup, “eşit örneklem sayısı” ilkesini gerektirmemesi (Miller, 1969) nedeniyle tercih edilmiştir (Aktaran, Kayrı, 2009).

Öğretmenlerin epistemolojik inançlar ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Epistemolojik inanç ölçeğinde düşük puan gelişmiş inançları gösterirken, öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinde ise yüksek puan anlayışın benimsendiğini göstermektedir. Yani ölçeklerdeki puanlama birbirine göre ters kodlanmıştır. Her iki ölçekteki veriler arasında korelasyon tekniğini uygulayabilmek için epistemolojik inanç ölçeğindeki kodlama ters çevrilerek öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği ile paralel duruma getirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi için $p = 0,05$ kabul edilmiştir.

Yapılan homojenlik testi sonucunda dağılım non-parametrik (homojen olmayan maddeler) ise, ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi (MWU); üçlü ve üzeri karşılaştırmalarda ise, Kruskal Wallis testi (KWH) uygulanmıştır. Gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda ise, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2002, s. 156).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri ve öğretme- öğrenme anlayışları ile bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4. 1. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgular epistemolojik inançların üç alt boyutunda incelenmiştir.

Bunlar: (1) “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, (2) “Öğrenme çabaya bağlı değildir”, (3) “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutlarıdır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançları, bu alt boyutlara ilişkin olarak, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak tablolaştırılmıştır (Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17).

Tablo 15: Epistemolojik İnançların, “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Mad.	İfadeler	N	\bar{X}	S
26	Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.	1581	2.50	1.51
32	Bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.	1581	2.47	2.16
11	Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.	1581	2.45	1.00
10	Bir kitabı yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.	1581	2.19	0.92
18	Ayrıntıları unuttuğu halde, yine de okuduğu metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, ben o kişinin zeki olduğunu düşünürüm.	1581	2.12	0.89
13	Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade eder.	1581	2.05	1.14
23	Konuya aşına iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.	1581	2.02	0.94
31	Zor kavramları, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.	1581	2.01	0.96

Tablo 15'in devamı

5	Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta değişik derslerdeki bilgiler arasında bağlantı kurmak için elimden geleni yaparım.	1581	1.96	0.89
9	Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşünmedir	1581	1.90	0.93
12	Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.	1581	1.89	1.00
14	İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	1581	1.85	1.03
6	Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir.	1581	1.80	0.88
24	Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır.	1581	1.75	0.90
20	Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.	1581	1.71	0.83
15	Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.	1581	1.69	0.93
36	Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir.	1581	1.11	1.13
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir Boyutu		1581	2.03	0.47

Epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutuna ilişkin olarak tablo 15’deki ortalamalar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler “ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir” ($\bar{X}_{26}= 2.50$), “bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir” ($\bar{X}_{32}= 2.47$) ve “otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum” ($\bar{X}_{11}=2.45$) maddeleridir.

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise “bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir” ($\bar{X}_{36}= 1.11$), “akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir” ($\bar{X}_{15}= 1.69$) ve “bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir” ($\bar{X}_{20}= 1.71$) maddeleridir.

Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda yer alan onyedii önermeden dördüne “kesinlikle katılmıyorum” ve onüçüne “katılmıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Genel aritmetik ortalama puan ($\bar{X} = 2.03$) ortaya çıkmıştır. Bu değer dikkate alındığında öğretmenlerin epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutundaki önermelere “katılmıyorum”

düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Epistemolojik inanç ölçeğine göre 1.00 - 2.49 arası alınan düşük puan gelişmiş(sofistike) epistemolojik inancı; 3.50 - 5.00 arası ortalamaya sahip olma, gelişmemiş(naif) epistemolojik inancı; 2.50 - 3.49 arası ortalama ise güçlü bir inanç taşımadıklarının göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Bu bulgu göre, lise öğretmenleri, bilginin kaynağının uzmanlar olduğu ve öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olduğu yönündeki inançlara katılmamaktadırlar. Yani, bu bulgu öğretmenlerin “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda gelişmiş(sofistike) epistemolojik inançlara sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Buna göre, öğretmenlerin bilginin kişilerin kendileri tarafından üretilebileceğine, kendi bilgilerini oluşturabileceklerine, uzmanların bilgilerinin sorgulanabileceğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olmadığına, sonradan gelişebileceğine inanmaktadırlar. Bu durumdan hareketle lise öğretmenlerinin pozitivist epistemolojiden çok pozitivistötesi epistemolojiye daha yakın durduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutuna yönelik görüşlerine ilişkin betimsel bulgular tablo 16’da sunulmuştur.

Epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutuna ilişkin olarak tablo 16’daki ortalamalar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler “kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler” ($\bar{X}_{25}= 3.63$), “fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır” ($\bar{X}_{35}= 3.33$) ve “kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız” ($\bar{X}_{21}=3.14$) maddeleridir.

Tablo 16: Epistemolojik İnançların Öğrenme çabaya bağlı değildir Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Mad.	İfadeler	N	\bar{X}	S
25	Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.	1581	3.63	1.23
35	Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.	1581	3.33	1.16

Tablo 16'nın devamı				
21	Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.	1581	3.14	1.11
27	Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirlir.	1581	2.90	1.30
22	Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	1581	2.76	1.24
28	Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir.	1581	2.56	1.23
37	“Kendi kendine öğren/Kendin yap” türü kitaplar pek de işe yaramaz.	1581	2.52	1.15
29	Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır.	1581	2.52	1.17
30	Bir kitaptan edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.	1581	2.30	1.10
38	Okuduğunuz kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.	1581	2.26	1.16
33	Okulda “vasat” olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da “vasat” olarak kalırlar.	1581	2.10	1.21
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir Boyutu		1581	2.73	0.60

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise, “bir kitaptan edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz” ($\bar{X}_{30} = 2.30$), “okuduğunuz kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır” ($\bar{X}_{38} = 2.26$) ve “okulda vasat olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da vasat olarak kalırlar” ($\bar{X}_{33} = 2.10$) maddeleridir. Araştırma bulgularına göre, lise öğretmenlerin epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda yer alan onbir önermeden altısına “katılmıyorum”, dördüne “kısmen katılıyorum” ve birine “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, pozitivist bir anlayışı temsil eden, “kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler” ifadesini “katılıyorum” düzeyinde benimserken; yine pozitivist bir anlayışı temsil eden “fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır” ifadesini “kısmen katılıyorum” düzeyinde benimsemektedirler. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda, geleneksel pozitivist anlayışına daha yakın durdukları söylenebilir.

Epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutuna ilişkin olarak genel aritmetik ortalama puan ise $\bar{X} = 2.73$ olarak belirlenmiştir. Bu ortalama dikkate alındığında öğretmenlerin genel olarak “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin güçlü bir inanç taşımadıkları, anlaşılmaktadır. Genel ortalamanın yüksek olmadığı ve aritmetik ortalamalar gelişmiş inançlara doğru bir kayma gösterdiğinden, öğretmenlerin öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı konusunda, gelişmemiş epistemolojik inançlardan gelişmiş epistemolojik inançlara doğru bir geçiş aşamasında oldukları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin hâlâ, önceki öğretim programlarının geliştirilmesinde temel alınan pozitivist davranışçı anlayışın etkisinde olduklarının, uygulamaya konulan öğretim programının temel aldığı postmodern, yapılandırmacı epistemolojiyi henüz tam olarak benimsemediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilgi tek ve kesindir” boyutuna yönelik görüşlerine ilişkin betimsel bulgular tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Epistemolojik İnançların Bilgi Tek ve Kesindir Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Mad.	İfadeler	N	\bar{X}	S
2	Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.	1581	4.08	0.93
7	Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır.	1581	3.97	0.98
34	Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.	1581	3.88	1.12
3	İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır.	1581	3.72	1.14
19	Ders çalışırken kesin olan doğruları ararım.	1581	3.39	1.04
8	Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.	1581	3.37	1.11
1	Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır.	1581	3.22	1.05
4	Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler.	1581	3.15	1.16
17	Gerçek değişmezdir.	1581	3.10	1.48
16	Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.	1581	2.88	1.24
Bilgi Tek ve Kesindir Boyutu		1581	3.47	0.58

Epistemolojik inançların “bilgi tek ve kesindir” boyutuna ilişkin olarak tablo 17’deki bulgular incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler “başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar” ($\bar{X}_2= 4.08$), “bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır” ($\bar{X}_7= 3.97$) ve “derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim” ($\bar{X}_{34}=3.88$) maddeleridir.

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise “pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır” ($\bar{X}_{16}= 2.88$), “gerçek değişmezdir” ($\bar{X}_{17}= 3.10$) ve “bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler” ($\bar{X}_4= 3.15$) maddeleridir.

Araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmenler epistemolojik inançların “bilgi tek ve kesindir” boyutundaki on maddeden dördüne “katılıyorum”, altısına “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin katılıyorum düzeyinde benimsedikleri “bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır” ve “iyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır” maddeleri pozitivist düşüncüyü ifade eden önermelerdir.

Bu boyuta ilişkin madde ortalamalarına bakıldığında ortalamaların 2.88 ile 4.08 arasında değiştiği ve genelde yüksek değerler aldığı; genel ortalama puanın ($\bar{X} = 3.47$) katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Genel ortalama puan, gelişmemiş inanç olarak kabul edilen sınıra (3.50-5.00) çok yakın bir değer almıştır. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilgi tek ve kesindir boyutunda güçlü bir inanç taşımadıklarının, geleneksel pozitivist inanca daha yakın durduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Karhan (2007)’ın da belirttiği gibi, bu değer, öğretmenlerin öğrenme ortamındaki rolü ve öğrenciye ilişkin görevi konusunda öğretmenlerimizin genel olarak geleneksel düşündüklerini ve daha az sofistike inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilgi tek ve kesindir boyutunda, geleneksel pozitivist bilim anlayışına daha yakın durdukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen ve Tablo 15, Tablo 16 ve Tablo 17’de gösterilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarla ilgili gelişmelerinin farklı düzeylerde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda gelişmiş epistemolojik

inançlara sahipken, “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda gelişmemiş epistemolojik inançlardan gelişmiş epistemolojik inançlara doğru bir geçiş aşamasında oldukları, “bilgi tek ve kesindir” boyutunda ise güçlü bir inanç taşımadıkları geleneksel pozitivist inanca daha yakın durdukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin epistemolojik inançların farklı boyutlarında farklı inanç düzeylerine sahip olmaları, Schommer’ın kişisel epistemolojik inançların farklı düzeylerde gerçekleşebileceği varsayımını desteklemektedir (Duell ve Schommer-Aikins, 2001; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004).

Araştırma bulgularından hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda öznelci-postpozitivist anlayışa sahip oldukları, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” epistemolojik inançları açısından, nesnelci-pozitivist anlayışla öznelci-pospozitivizm arasında kaldıkları, ancak öznelci-pospozitivist paradigmaya doğru bir gelişme içinde oldukları söylenebilir. Pozitivist bilgi epistemolojisini temel alan bir eğitim sisteminde yetişmiş olan bu öğretmenlerin, pospozitivist bir paradigmaya doğru kayma göstermeleri, son yıllarda eğitim sistemindeki paradigma değişikliğinden ve bu yeni paradigmayı temel alan yapılandırmacı öğretim uygulamalardan kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Karhan (2007), Bacanlı-Kurt (2010) ve İçen (2012) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularla büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar, epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutlarında öğretmenlere görüşlerini yansıtan ortalama puanlar birbirine oldukça yakın çıkmıştır.

Karhan (2007) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını bazı değişkenler göre incelediği araştırmasında öğretmenlerin, bireylerin bilgiyi oluşturabileceklerine, öğrenme yeteneklerinin gelişebileceğine, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine inanırken, bilginin kesin ve mutlak olduğuna da inandıklarını tespit etmiştir. Bacanlı-Kurt (2010), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin, epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutundaki ifadelerle katılmadıklarını, “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutundaki maddeleri kısmen uygun

bulduklarını, “bilgi tek ve kesindir” boyutundaki ise ifadelere katıldıklarını veya kısmen katıldıklarını belirtmiştir. Bacanlı-Kurt, bu bulguyu, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının kısmen gelişmiş epistemolojik anlayışa uygun yanları olmakla birlikte, daha çok geleneksel bilim anlayışına uygun düştükleri şeklinde yorumlamıştır. İçen (2012), sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerine yer verme düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin “ bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir ” alt boyutundaki önermelere katılmadıklarını, “öğrenme çabaya bağlı değildir ” alt boyutundaki önermeleri kısmen uygun bulduklarını “ bilgi tek ve kesindir ” alt boyutuna ilişkin inançlarının daha az sofistike olduğunu yani geleneksel inançlara sahip olduklarını belirlemiştir. İçen’e göre bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının hem sofistike, hem de geleneksel yönleri olmakla birlikte, sofistike yönlerinin daha belirgin olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adayları üzerinde yapılan diğer araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Aypay (2011), öğretmen adayı öğrencilerin öğrenmede bilgi edinme sürecinin önemli olduğuna, uzman bilgisinin sorgulanması gerektiğine ve öğrenmede çabanın önemli olduğuna inanma eğilimi içinde olduklarını, yeteneğin doğuştan ve sabit olduğuna ve bilginin sabit ve değişmez olduğuna yönelik inançlarının zayıf olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Meral ve Çolak (2009), öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının çoğunluğunun geleneksel pozitivist bilim anlayışına sahip olduklarını belirlemiştir. Wong Cahan ve Lai (2009), eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yürüttükleri araştırmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğrenmenin gayretle elde edilen bir beceri olduğunu, bilginin, bir otorite ya da doğuştan getirilen kavrama yeteneği aracılığıyla oluşmayacağını; bilginin, değişken ve tecrübe ile elde edilen bir süreç olduğu inancını taşıdıkları tespit etmiştir. Khine ve Teo (2006), araştırmalarında, Singapurlu öğretmen adayı öğrencilerin epistemolojik inançlar açısından öğrenmede çaba ve sürecin önemli olduğuna dair inançlarının yüksek olduğu yönünde bulguya ulaşmışlardır. Chan and Elliott (2000), Hong Kong öğretmenlik programında okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, Hong Kong’lu öğrencilerin bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve uzmanların her şeyi bildiklerine

inandıklarını, dolayısıyla onların bilgi ve düşüncelerini sorgulamadan doğru olarak kabul etmeye eğilimli olduklarını saptanmıştır. Benzer bir araştırmada Rakıcıoğlu (2005), öğretmen adaylarının, bilginin mutlak olduğuna ve otoriteden edinildiği, öğrenme yeteneğinin hızlı ve doğuştan gelen bir yetenek olduğu inancında oldukları yönünde bulguya ulaşmıştır.

Kişisel epistemoloji alanındaki araştırmalarda elde edilen bulgular, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler nitelikte görünmektedir. Ayrıca bu bulgular epistemolojik inançları üzerinde yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla da büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir (Bakınız, Deryakulu, ve Bıkmaz, 2003; Öngen, 2003; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Taşkın, 2013).

4.1.1. Cinsiyete Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 18’ de sunulmuştur.

Tablo 18: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

	Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	p
						F	p			
Epistemolojik İnançlar	Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	Kadın	646	1,94	.46	1.012	.315	1579	-6.735	.000*
		Erkek	935	2,10	.47					
	Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	Kadın	646	2,67	.61	.215	.643	1579	-3.372	.001*
		Erkek	935	2,77	.59					
	Bilgi Tek ve Kesindir	Kadın	646	3,47	.57	.925	.336	1579	-.467	.640
		Erkek	935	3,48	.59					

*P<0.05

Tablo 18’ de yer alan cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar “t” testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutuna [$t_{(1579)} = -6.735$; $p=0,000$] ilişkin görüşleri arasında

bayan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} = 1.94$), erkek öğretmenlere ait ortalama puandan ($\bar{X} = 2.10$) daha düşüktür. Ölçekten alınan düşük puanların sofistike (gelişmiş) inançların, yüksek puanlar gelişmemiş (naif) inançların bir göstergesi olarak kabul edildiğinden, bayan öğretmenlerin epistemolojik inançların bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir alt boyutuyla ilgili inançlarının erkek öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, bilginin herkes tarafından üretilebileceğine ve öğrenmenin bir yetenek işi olmadığına, zamanla geliştirilebileceğine daha çok inanmaktadırlar.

Tablo 18'e göre, öğretmenlerin "öğrenme çabaya bağlı değildir" alt boyutuna [$t_{(1579)} = -.372$; $p=0.001$] ilişkin görüşleri arasında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} = 2.67$), erkek öğretmenlere ait ortalama puandan ($\bar{X} = 2.77$) daha düşüktür. Buna göre bayan öğretmenlerin epistemolojik inançların öğrenme çabaya bağlı değildir alt boyutuyla ilgili inançlarının erkek öğretmenlere göre daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının "bilgi tek ve kesindir" alt boyutundaki görüşleri arasında [$t_{(1581)} = -.467$; $p=0.640$] ise, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Alan yazında epistemolojik inançların cinsiyete göre değiştiğini gösteren araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Örneğin, Bacanlı- Kurt (2010) tarafından yapılan çalışmada birinci alt boyut olan "bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir" boyutuna ilişkin olarak kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Hofer (2000), bayan üniversite öğrencilerinin, erkek öğrencilere oranla bilgiyi daha az kesin olarak gördükleri ve bilginin edinilmesinde daha az otoriteye bağlı kaldıklarını, Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğunu göstermiştir. Eroğlu ve Güven (2006), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını inceledikleri

araştırmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğu boyutundaki inancı daha çok benimserken, erkek öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancını daha çok benimsediklerini ortaya çıkarmıştır.

Bir diğer araştırmada Çoban ve arkadaşları (2011), kız öğrencilerin bilgi merkezli epistemolojik görüşlerinin çok daha fazla gelişmiş olduğunu saptamıştır. [Hong ve Lin \(2010\)](#), yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin epistemolojik ve pedagojik inançlarının çok daha fazla yapıcı (öznel bilgi) bir inanca doğru evrildiğini belirlemiştir. Schommer (2003), cinsiyetin ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğrenmenin hemen gerçekleştiğine daha az inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Oğuz (2008), Türk üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kız öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe oranla çabayla daha fazla ilişkili olduğuna erkeklerden daha güçlü bir biçimde inandıklarını belirlemiştir (aktaran Aypay, 2011, s. 12). Chai, Khine ve Teo (2006), epistemolojik inançların cinsiyetle ilişkisi ile ilgili kız öğrencilerin lehine sonuçlara ulaşmıştır. Taşkın (2013), sınıf öğreneni adaylarının epistemolojik inançlarının kızların lehine farklılaştığını saptamıştır. Eren (2006), Aypay (2011) ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), araştırmalarında benzer yönde bulgulara ulaşmışlardır.

Kişisel epistemoloji ile ilgili yapılan ilk araştırmalarda, Belenky ve diğ., (1986) Baxter-Magolda, (1992) gibi araştırmacılar, cinsiyeti bir değişken olarak ele alıp incelemişlerdir. Örneğin, Belenky ve diğ., (1986), erkek ve kadınların ayrı bilme davranışlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Belenky ve arkadaşlarına göre, erkekler kişilikten uzak bilme davranışı ortaya koyarken, kadınlar empatik bir yaklaşımla bilme davranışı göstermektedirler. Benzer şekilde, Baxter-Magolda, (1992), araştırmasında kızların erkeklere göre bilmenin bağlamsal yollarını kullanmaya daha eğilimli oldukları yönünde bulguya ulaşmıştır. Bazı araştırmalar, öğrenme ile ilgili epistemolojik inançlarda, kızların erkeklerden daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermiştir. Bazı araştırmacılar, kız ve erkek öğrencilerin öğrenmeyle ilgili inançları arasındaki gözlenen bu farklılığın, kızların başarılarının genellikle daha çok çalışmalarına, erkeklerin başarılarının ise yeteneklerine bağlanmasından kaynaklandığını düşünmektedirler (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005).

4.1.2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcı öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutlarına ilişkin inançlarının kıdem değişkenine göre varyans analiz sonuçları tablo 19’ da sunulmuştur.

Tablo 19: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Bonferroni
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	1 1-5 yıl	282	1.99	.46	Gruplar Arası	2.190	6	.365	1.610	.140	-
	2 6-10 yıl	231	2.09	.49							
	3 11-15 yıl	428	2.04	.45							
	4 16-20 yıl	303	1.99	.46	Gruplar İçi	356.775	1574	.227			
	5 21-25 yıl	181	2.05	.53							
	6 26-30 yıl	81	2.02	.52							
	7 31 ve üstü	75	2.09	.44							
	Toplam	1581	2.03	.47	Toplam	358.965	1580				
Levene: 1.771		p= 0.102									
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	1 1-5 yıl	282	2.50	.57	Gruplar Arası	21.226	6	3.538	9.974	.000*	1-2 1-3 1-4 1-5 1-6 1-7
	2 6-10 yıl	231	2.70	.63							
	3 11-15 yıl	428	2.77	.57							
	4 16-20 yıl	303	2.81	.60	Gruplar İçi	558.277	1574	.355			
	5 21-25 yıl	181	2.82	.60							
	6 26-30 yıl	81	2.74	.59							
	7 31 ve üstü	75	2.91	.61							
	Toplam	1581	2.73	.60	Toplam	579.502	1580				
Levene: ,642		p= ,697									
Bilgi Tek ve Kesindir	1 1-5 yıl	282	3,25	,55	Gruplar Arası	33.123	6	5.521	16.967	.000*	1-3, 1-4 1-5, 1-6 1-7 2-4, 2-5 2-6, 2-7 3-4, 3-7
	2 6-10 yıl	231	3,35	,59							
	3 11-15 yıl	428	3,47	,56							
	4 16-20 yıl	303	3,62	,57	Gruplar İçi	512.143	1574	.325			
	5 21-25 yıl	181	3,57	,53							
	6 26-30 yıl	81	3,61	,63							
	7 31 ve üstü	75	3,76	,55							
	Toplam	1581	3,47	,58	Toplam	545.266	1580				
Levene: ,666		p= ,677									

*p<0.05

Tablo 19'daki bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [$F_{(6-1574)}=1,610$, $p>0,05$]. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{X}=1,99$) aritmetik ortalama 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, katılımcı öğretmenlerin, epistemolojik inançların bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir alt boyutunda gelişmiş (sofistike) inanca sahip oldukları ve inanç düzeylerinin kıdem değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutu ile ilgili görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$F_{(6-1574)}= 9,974$, $p<0,05$]. Bonferroni farklılık testi sonuçlarına göre, farklılıkların 1-5 kıdemdeki öğretmenlerin lehine olmak üzere, 1-5 kıdemdeki ($\bar{X}=2,50$) öğretmenlerle 6-10 yıl ($\bar{X}=2,70$), 11-15 yıl ($\bar{X}=2,77$), 16-20 yıl ($\bar{X}=2,81$), 21-25 yıl ($\bar{X}=2,82$), 26-30 yıl ($\bar{X}=2,74$) ve 31 yıl üstü ($\bar{X}=2,91$) kıdemdeki öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına göre, en düşük aritmetik ortalama puanın 1-5 yıl ($\bar{X}=2,50$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise 31 yıl ve üstü ($\bar{X}=2,91$) kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine ait olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunda diğer öğretmenlere göre inançlarının daha gelişmiş (sofistike) olduğu, diğer öğretmenlerin ise öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı konusunda güçlü bir inanç taşımadıkları, kıdem yükseldikçe genel olarak öğretmenlerin inançlarının zayıfladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, epistemolojik inançların “bilgi tek ve kesindir” alt boyutu ile ilgili görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(6-1574)}= 16,967$, $p<0,05$]. Bonferroni farklılık testi sonuçlarına göre bu farklılığın, 1-5 yıl kıdemdeki ($\bar{X}=3,25$) öğretmenlerle 11-15 yıl ($\bar{X}= 3,47$), 16-20 yıl ($\bar{X}= 3,62$), 21-25 yıl ($\bar{X}= 3,57$), 26-30 yıl ($\bar{X}= 3,61$) ve 31 yıl ($\bar{X}= 3,76$) üstü kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde, 6-10 yıl kıdemdeki ($\bar{X}= 3,35$) öğretmenlerle, 16-20 yıl ($\bar{X}= 3,62$), 21-25 yıl ($\bar{X}= 3,57$), 26-30 yıl ($\bar{X}= 3,61$) ve 31 yıl ($\bar{X}= 3,76$) üstü kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri

arasında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu boyutla ilgili genel ortalama puan ($\bar{X} = 3,47$) göz önüne alındığında, öğretmenlerin genel olarak “bilgi tek ve kesindir” boyutunda güçlü bir inanç taşımadıkları görülmüştür. Araştırma bulguları, öğretmenlerin, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutlarında alt kademelerde sofistike olan inançlarının kademeleri arttıkça gelişmemiş (naif) inançlara doğru evrildiğini göstermektedir.

Alanyazında yapılan yer alan araştırmalarda benzer yönde bulgulara ulaşılmıştır. Bunlardan, Karhan (2007) yaptığı araştırmada, benzer biçimde, 1-5 kідeme sahip öğretmenlerin yüksek kідeme sahip öğretmenlere göre daha sofistike inançlara sahip olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır. Bacanlı-Kurt (2010) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” ve “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutlarında kідem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, “bilgi tek ve kesindir” boyutunda ise kідem değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı yönünde bulgular elde edilmiştir. İcen (2012) araştırmasında, “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda mesleki kідem değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Ancak “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” alt boyutları ile ve tüm ölçek bazında mesleki kідem değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bulgulara göre, 1-10 yıl kідeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üstü kідeme sahip öğretmenlere göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu, genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha sofistike epistemolojik inançlar taşıdıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Bilindiği üzere, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 yılında yapılan program değişikliğini pozitivist epistemolojiden postmodernist epistemolojiye geçiş olarak ifade etmiştir (Birinci, 2006). Bu tarihten itibaren yapılandırmacılığı temel alan program anlayışının uygulamaya konulmasıyla birlikte, eğitim fakültelerinde yapılandırmacı yaklaşım tanıtılmaya ve bu yaklaşımı temel alan öğretim etkinliklerine yer vermeye başlanmıştır. Bu paradigma değişiminden önce “ülkemizdeki öğretmenler, eğitimlerini davranışçı bir yaklaşımla tamamlamışlar, yakın yıllara kadar okullarda bu yaklaşımı temel alan öğretim etkinliklerine yer vermişler” (Özdemir ve Kıroğlu, 2011, s. 269). Dolayısıyla, 1-5 kідemdeki öğretmenlerin post-pozitivist epistemolojileri daha önce

eğitim fakültelerinde tanıyıp benimsedikleri, yüksek kıdemdeki öğretmenlerin ise daha önce pozitivist epistemolojiyi temel alan davranışçı kuramlara göre eğitim aldıkları, 1-5 kıdemdeki öğretmenlerin daha yüksek kıdemdeki öğretmenlere göre, daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmalarının bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutlarına ilişkin inançlarının branş değişkenine göre varyans analiz sonuçları Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 20: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Branş	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir.	1.Biyoloji	95	2,06	,44	Gruplar Arası	11,068	20	2,482	,000	2-17 6-17 8-17 11-17
	2.Edebiyat	248	1,94	,45						
	3.Fizik	78	2,06	,42						
	4.Beden Eğitimi	75	2,16	,51						
	5.Müzik	27	2,06	,43						
	6.İngilizce	133	1,96	,45						
	7.Resim	27	1,94	,50						
	8.Coğrafya	89	1,95	,41						
	9.Kimya	67	2,00	,58						
	10.Matematik	192	2,09	,51						
	11.Tarih	117	1,97	,50						
	12.Felsefe	45	2,02	,42	Gruplar İçi	347,896	1560			
	13.Rehber Öğretmen	61	2,12	,36						
	14.Din Kült.ve Ahl. Bil.	62	2,06	,49						
	15.İlahiyat Mesl. Dersl.	45	2,09	,39						
	16.Bilişim Teknolojileri	38	2,10	,42						
	17.Elektrik-Elektronik	39	2,31	,51						
	18.Makine Teknolojisi	38	2,14	,49						

Tablo 20'den devam

19.Kız Meslek Lisesi Meslek Dersleri	45	2,08	,55			
20.Sağlık Meslek Lisesi Meslek Dersleri	25	1,92	,39			
21.Diğer (muhasabe-inşaat-mobilya vb.)	35	2,03	,46			
Toplam	1581	2,03	,47	Toplam	358,965	1580
Levene: 1,357		p= ,134				

Tablo 20'deki bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(20-1560)} = 2,482$, $p < 0,05$]. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu farklılaşmanın Elektrik-Elektronik öğretmenleri ile Edebiyat, İngilizce, Coğrafya, Tarih öğretmenleri arasında olduğu anlaşılmıştır. Elektrik-Elektronik öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin ortalamaların ($\bar{X} = 2,31$), Edebiyat ($\bar{X} = 1,94$), İngilizce ($\bar{X} = 1,96$), Coğrafya ($\bar{X} = 1,95$) ve Tarih ($\bar{X} = 1,97$) öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puanlardan daha yüksektir. Ölçekten alınan düşük puanların sofistike (gelişmiş) inançların, yüksek puanlar gelişmemiş (naif) inançların bir göstergesi olarak kabul edildiğinden, Elektrik-elektronik öğretmenlerinin bu boyuttaki epistemolojik inançlarının, Edebiyat, İngilizce, Coğrafya ve Tarih öğretmenlerine göre daha az gelişmiş (sofistike) olduğu, farklı branştaki öğretmenlerin epistemolojik inançları arasında ise benzerlik olduğu görülmektedir. Elektrik-elektronik öğretmenlerinin nesnelci-pozitivist bir epistemolojik inanca yakın durmalarının nedeni elektrik-elektronik disiplin alanının newtoncu-pozitivist bir anlayışla düzenlenmesinden kaynaklanabilir. Veya bu nesnelci-pozitivist epistemolojiye olan yakınlık, öğretmenlerin yüksek öğrenimlerinde konuları kesin değişmez bir epistemolojiyle ve aktarmacı bir pedagojik anlayışla almalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutu ile ilgili inançlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Branş	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	1.Biyoloji	95	2,79	,63	Gruplar Arası	13,176	20	1,815	,015*	-
	2.Edebiyat	248	2,72	,62						
	3.Fizik	78	2,73	,48						
	4.Beden Eğitimi	75	2,83	,63						
	5.Müzik	27	2,89	,49						
	6.İngilizce	133	2,62	,62						
	7.Resim	27	2,99	,61						
	8.Coğrafya	89	2,71	,67						
	9.Kimya	67	2,82	,62						
	10.Matematik	192	2,66	,60						
	11.Tarih	117	2,72	,62						
	12.Felsefe	45	2,61	,64	Gruplar İçi	566,326	1560			
	13.Rehber Öğretmen	61	2,57	,45						
	14.Din Kült.ve Ahl. Bil.	62	2,67	,55						
	15.İlahiyat Mesl. Dersleri	45	2,75	,61						
	16.Bilişim Teknolojileri	38	2,72	,62						
	17.Elektrik-Elektronik	39	2,86	,46						
	18.Makine Teknolojisi	38	2,83	,50						
	19.Kız Meslek Lisesi Meslek Dersleri	45	2,72	,65						
	20.Sağlık Mesl. Lisesi Meslek Dersleri	25	3,06	,60						
	21.Diğer(muhasebe-inşaat-mobilya vb.)	35	2,80	,47						
	Toplam	1581	2,73	,60	Toplam	579,502	1580			
	Levene:	1,282		p= ,180						

Katılımcı öğretmenlerinin, tablo 21'deki bulgulara göre, epistemolojik inançlarının “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(20-1560)} = 1,815$, $p < 0,05$]. Analiz sonuçlarına göre, Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{X} = 2,57$) aritmetik ortalama ile Rehber öğretmenlerin görüşlerine, en yüksek aritmetik ortalamanın ise ($\bar{X} = 2,99$) Resim öğretmenlerine ait olduğu tespit edilmiştir. Epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda öğretmen inançları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu boyutta, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrenim görülen alandan bağımsız geliştiği söylenebilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilgi tek ve kesindir” boyutu ile ilgili inançlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Bilgi Tek ve Kesindir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni
Bilgi Tek ve Kesindir.	1.Biyoloji	95	3,47	,62	Gruplar Arası	17,955	20	2,656	,000	4-13
	2.Edebiyat	248	3,43	,59						
	3.Fizik	78	3,45	,56						
	4.Beden Eğitimi	75	3,64	,59						
	5.Müzik	27	3,71	,62						
	6.İngilizce	133	3,39	,58						
	7.Resim	27	3,57	,70						
	8.Coğrafya	89	3,57	,56						
	9.Kimya	67	3,60	,55						
	10.Matematik	192	3,44	,58						
	11.Tarih	117	3,53	,55	Gruplar İçi	527,311	1560			
	12.Felsefe	45	3,37	,60						
	13.Rehber Öğretmen	61	3,19	,53						
	14.Din Kül.ve Ahl. Bil.	62	3,59	,56						
	15.İlahiyat Mesl. Dersl.	45	3,45	,61						
	16.Bilişim Teknolojileri	38	3,37	,46						
	17.Elektrik-Elektronik	39	3,43	,65						
	18.Makine Teknolojisi	38	3,61	,58						
	19.Kız Meslek Lisesi Meslek Dersleri	45	3,42	,53						
	20.Sağlık Mes. Lisesi Meslek Dersleri	25	3,79	,44						
	21.Diğer(muhasebe- inşaat-mobilya vb.)	35	3,45	,56						
	Toplam	158	3,47	,58	Toplam	545,266	1580			
	Levene: ,732		p= ,796							

Katılımcı öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(20-1560)} = 2,656$, $p < 0,05$]. Analiz sonuçlarına göre bu farklılaşmanın Rehber öğretmenler ile Beden eğitimi, Müzik, Coğrafya, Kimya, Tarih, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Sağlık Meslek Lisesi Meslek Dersleri öğretmenleri arasında olduğu anlaşılmıştır. Rehber öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puanların ($\bar{X} = 3,19$), Beden eğitimi ($\bar{X} = 3,64$), Müzik ($\bar{X} = 3,71$), Coğrafya ($\bar{X} = 3,57$), Kimya ($\bar{X} = 3,60$), Tarih ($\bar{X} = 3,53$), Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X} = 3,59$) ve Sağlık

Meslek Lisesi Meslek Dersleri ($\bar{X}=3,79$) öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puanlarından daha yüksektir.

Ölçekten alınan düşük puanların sofistike (gelişmiş) inançların, yüksek puanlar gelişmemiş (naif) inançların bir göstergesi olarak kabul edildiğinden, Rehber öğretmenlerinin bu boyuttaki epistemolojik inançlarının, Beden eğitimi, Müzik, Coğrafya, Kimya, Tarih, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Sağlık Meslek Lisesi Meslek Dersleri öğretmenlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Bulgulara göre, rehber öğretmenler dışında, öğretmenlerin branşlarına göre epistemolojik inanç puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Genel olarak, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç puanlarının branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeni, hizmet öncesi eğitimde aldıkları nesnelci-pozitivist paradigma temelli eğitimin epistemolojik inançları üzerindeki etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” alt boyutlarına ilişkin inançlarının öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 23’ de sunulmuştur.

Tablo 23: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

	Alt Ölçek	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	p
						F	p			
Epistemolojik İnançlar	Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	Lisans	1348	2,05	,47	,565	,452	1579	3,093	,002*
		Lisans- üstü	233	1,94	,46					
	Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	Lisans	1348	2,75	,60	,328	,567	1579	3,224	,001*
		Lisans-üstü	233	2,61	,61					
	Bilgi Tek ve Kesindir	Lisans	1348	3,50	,57	2,483	,115	1579	4,102	,000*
		Lisans-üstü	233	3,33	,61					

*P<0.05

Tablo 23’de yer alan öğrenim durumu değişkenine göre bağımsız gruplar “t” testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin epistemolojik inançları “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda lisansüstü öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(1579)} = 3,093$; $p=0,002$]. Lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} = 2,05$) lisansüstü öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{X} = 1,94$) daha yüksektir.

Epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda lisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin görüşleri lisansüstü öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$t_{(1579)} = 3,224$; $p=0,001$]. Bu boyutta, lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puanın ($\bar{X} = 2,75$) lisansüstü öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{X} = 2,61$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Epistemolojik inançların “bilgi tek ve kesindir” boyutunda lisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin görüşleri lisansüstü öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür [$t_{(1579)} = 4,102$; $p=0,00$]. Bu boyutta, lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puanın ($\bar{X} = 3,50$) lisansüstü öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{X} = 3,33$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” alt boyutlarında, lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durum, lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin, lisansüstü öğrenimlerinde aldıkları ders içeriklerinin ve öğretimsel uygulamaların epistemolojik inançlarının gelişimine etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.5. Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının görev yaptığı kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

	Alt Ölçek	Kurum Türü	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	p
						F	p			
Epistemolojik İnançlar	Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	Resmi	1525	2,03	,47	,175	,676	1579	-1,063	,288
		Özel	56	2,10	,45					
	Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	Resmi	1525	2,73	,60	,185	,667	1579	-1,184	,237
		Özel	56	2,82	,62					
	Bilgi Tek ve Kesindir	Resmi	1525	3,48	,58	,987	,321	1579	,063	,950
		Özel	56	3,47	,54					

*P<0.05

Tablo 24’de yer alan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının görev yaptığı kurum türü değişkenine göre bağımsız gruplar “t” testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin epistemolojik inançları “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1579)} = -1,063$; $p=0,288$]. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} = 2,03$) özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 2,10$) olarak belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin Tablo 24’de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin epistemolojik inançları “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunda resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1579)} = -1,184$; $p=0,237$]. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} = 2,73$) özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 2,82$) olarak belirlenmiştir.

Bulgulara göre, öğretmenlerin epistemolojik inançları “bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1579)} = 0,63$; $p=0,950$]. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} =$

3,48) özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 3,47$) olarak belirlenmiştir.

4.1.6. Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, boyutuna ilişkin inançlarının görev yaptığı okul türü değişkenine göre varyans analiz sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Görev Yapılan Okul Türü	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni			
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	1.Genel Lise	176	1,94	,48	Gruplar Arası	5,173	13	1,762	0,044	-			
	2.Anadolu Lisesi	502	2,03	,48									
	3.Fen Lisesi	80	2,04	,43									
	4.Sosyal Bilimler Lisesi	13	1,98	,49									
	5.Anadolu Öğretmen Lisesi	37	2,00	,38									
	6.Anadolu Teknik Lisesi	22	2,10	,55									
	7.Teknik ve End. Mesl.Lis.	195	2,07	,48									
	8.Güzel Sanat. ve Spor Lis.	26	1,93	,32									
	9.Anadolu Sağ. Mesl. Lis.	66	1,89	,30									
	10.İmam Hatip Lisesi	55	2,02	,45									
	11.Anadolu İmam Hatip Lis.	89	2,14	,45							Gruplar İçi	353,792	1567
	12.Çok Programlı Lise	172	2,08	,46									
	13.Kız Tek.ve Mesl. Lisesi	87	2,05	,54									
	14.Ticaret Meslek Lisesi	61	2,06	,55									
	Toplam	1581	2,03	,47	Toplam	358,965	1580						
	Levene: 1,360		p= ,171										

Tablo 25’deki bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, görev yapılan okul türü değişkenine göre, anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir [$F_{(13-1567)} = 1,762$, $p > 0,05$]. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{X} = 1,89$) ortalama ile Anadolu sağlık meslek lisesinde görev yapan

öğretmenlere, en yüksek aritmetik ortalamanın ise ($\bar{X}=2,08$) ile Çok programlı lisede görev yapan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutuyla ilgili puanlarının görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutu ile ilgili inançlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni			
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	1.Genel Lise	176	2,70	,57	Gruplar Arası	4,932	13	1,035	0,414	-			
	2.Anadolu Lisesi	502	2,73	,63									
	3.Fen Lisesi	80	2,66	,54									
	4.Sosyal Bilimler Lisesi	13	2,53	,53									
	5.Anadolu Öğretmen Lisesi	37	2,63	,54									
	6.Anadolu Teknik Lisesi	22	2,84	,53									
	7.Teknik ve End.Mesl. Lis.	195	2,79	,55									
	8.Güzel Sanat.ve Spor Lis.	26	2,90	,55									
	9.Anadolu Sağ. Mesl. Lis.	66	2,84	,61									
	10.İmam Hatip Lisesi	55	2,72	,56									
	11.Anadolu İmam Hatip Lis.	89	2,68	,59							Gruplar İçi	574,571	1567
	12.Çok Programlı Lise	172	2,75	,66									
	13.Kız Tek.ve Mesl. Lisesi	87	2,70	,66									
	14.Ticaret Meslek Lisesi	61	2,62	,54									
Toplam		1581	2,73	60	Toplam,	579,502	1580						
Levene: 1,368		p= ,168											

Katılımcı öğretmenlerinin, Tablo 26’daki bulgulara göre, epistemolojik inançlarının “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, görev yapılan okul türü değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(13-1567)}= 1,035, p>0,05$]. Analiz sonuçlarına göre, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{X}=2,53$) ortalama ile Sosyal Bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlere, en yüksek

aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X}=2,90$) ile Güzel sanatla ve spor lisesinde görev yapan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutuyla ilgili puanlarının görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilgi tek ve kesindir” boyutu ile ilgili inançlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Bilgi Tek ve Kesindir Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni
Bilgi Tek ve Kesindir	1.Genel Lise	176	3,54	,57	Gruplar Arası	7,363	13	1,650	0,066	-
	2.Anadolu Lisesi	502	3,48	,59						
	3.Fen Lisesi	80	3,43	,57						
	4.Sosyal Bilimler Lisesi	13	3,35	,48						
	5.Anadolu Öğretmen Lisesi	37	3,35	,51						
	6.Anadolu Teknik Lisesi	22	3,43	,56						
	7.Teknik ve End. Mesl.Lis.	195	3,50	,58						
	8.Güzel Sanat. ve Spor Lis.	26	3,55	,74	Gruplar İçi	537,903	1567			
	9.Anadolu Sağ. Mesl. Lis.	66	3,62	,48						
	10.İmam Hatip Lisesi	55	3,52	,52						
	11.Anadolu İmam Hatip Lis.	89	3,38	,61						
	12.Çok Programlı Lise	172	3,36	,56						
	13.Kız Tek.ve Mesl. Lisesi	87	3,56	,59						
	14.Ticaret Meslek Lisesi	61	3,42	,65						
	Toplam	1581	3,47	,58	Toplam	545,266	1580			
	Levene: 1,014			p= ,434						

Katılımcı öğretmenlerinin, Tablo 27’deki bulgulara göre, epistemolojik inançlarının “bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, görev yapılan okul türü değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(13-1567)}=1,650$, $p>0,05$]. Analiz sonuçlarına göre, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{X}=3,35$) ortalama ile Sosyal Bilimler ve Anadolu öğretmen lisesinde görev yapan öğretmenlere, en yüksek aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X}=3,62$) ile Anadolu sağlık meslek lisesinde

görev yapan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin epistemolojik inançların “bilgi tek ve kesindir” alt boyutuyla ilgili puanlarının görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.2. Lise Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Lise öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları nasıldır?” şeklindeki alt probleme ilişkin bulgular iki alt boyutta incelenmiştir. Bunlar: (1) “Geleneksel Anlayış”, (2) “Yapılandırmacı Anlayış” alt boyutlarıdır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları, bu alt boyutlara ilişkin olarak, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak incelenmiştir (Tablo 28 ve Tablo 29).

Tablo 28: Öğretme-Öğrenme Anlayışının Yapılandırmacı Yaklaşım Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Mad.	Görüşler	N	\bar{X}	S
1	Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir.	1581	4,32	0,95
30	Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.	1581	4,25	0,95
3	Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.	1581	4,18	1,01
4	İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.	1581	4,18	1,01
6	Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.	1581	4,18	1,00
15	Her çocuk biriciktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir.	1581	4,16	1,02
22	İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.	1581	4,15	1,06
11	Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.	1581	4,03	0,96
28	Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek olmalıdır.	1581	4,02	0,93
25	İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar.	1581	3,96	1,03
19	Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.	1581	3,92	0,96
17	Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir.	1581	3,73	1,07
Yapılandırmacı Anlayışı Benimseme Boyutu		1581	4,09	0,67

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı yaklaşım” boyutuna ilişkin betimsel bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı anlayış” boyutuna ilişkin olarak Tablo 28’deki ortalamalar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddelerin “bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir” ($\bar{X}_{1}= 4.32$), “öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir” ($\bar{X}_{30}= 4.25$) maddeleri olduğu görülmektedir.

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise “öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir” ($\bar{X}_{17}= 3,73$) ile “farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır” ($\bar{X}_{19}= 3,92$) maddeleridir.

Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı anlayış” alt boyutuna ilişkin genel ortalama puanları $\bar{X} = 4,09$ olarak belirlenmiştir. Bu değer dikkate alındığında öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışla ilgili önermelere “katılıyorum” düzeyinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı öğrenme anlayışını güçlü bir şekilde benimsediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırma bulguları, Aypay (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla büyük ölçüde tutarlık göstermektedir. Aypay araştırmasında öğretmen adayı öğrencilerin öğretme ve öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı anlayış boyutunda ortalama puanı $\bar{X}=4.1$ olarak bulmuştur. Bu çalışmada da ise ortalama puan 4.09 olarak bulunmuştur. Aypay (2011), araştırmasında öğretmen adayı öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde yapılandırmacı anlayışı büyük ölçüde benimsedikleri bulgusunu saptamıştır. Benzer çalışmada Cheng ve arkadaşları (2009), Hong Kong’lu öğretmen adayı öğrencilerin büyük bir oranda yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri bulgusunu elde edilmiştir

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “geleneksel yaklaşım” boyutuna ilişkin betimsel bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29: Öğretme-Öğrenme Anlayışının Geleneksel Yaklaşım Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Mad.	Görüşler	N	\bar{X}	S
5	Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.	1581	2,67	1,19
27	Bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir.	1581	3,65	1,02
10	Öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur.	1581	3,57	1,10
12	Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar.	1581	3,35	1,08
20	Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.	1581	3,22	1,15
24	Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.	1581	3,15	1,15
13	Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir.	1581	3,13	1,14
16	İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	1581	2,73	1,17
14	Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.	1581	2,62	1,06
29	Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	1581	2,52	1,11
2	Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır.	1581	2,44	1,23
18	En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır.	1581	2,37	1,06
8	Öğretme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır.	1581	2,37	1,11
26	Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.	1581	2,35	1,14
7	Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir.	1581	2,31	1,07
23	Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir.	1581	2,25	1,13
8	İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.	1581	1,92	1,05
21	Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir.	1581	1,76	1,09
Geleneksel Anlayışı Benimseme Boyutu		1581	2,69	,55

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “geleneksel yaklaşım” boyutuna ilişkin olarak Tablo 29’daki ortalamalar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddelerin “öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur” ($\bar{X}_{10}= 3,57$), “bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir” ($\bar{X}_{27}= 3,65$) maddeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu maddeleri “katılıyorum” düzeyinde benimseyerek geleneksel bir anlayış ortaya koymuşlardır.

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise “iyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur” ($\bar{X}_8=1,92$) ile “öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir” ($\bar{X}_{21}=1,76$) maddeleridir. Öğretmenler bu maddeleri benimsememişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “geleneksel anlayış” alt boyutuna ilişkin genel ortalama puanları $\bar{X} = 2,69$ olarak belirlenmiştir. Bu değer dikkate alındığında öğretmenlerin “kararsızım” düzeyinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin rolü ile ilgili geleneksel anlayışı benimseme konusunda geçiş aşamasında olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bu bulgu, Aypay (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla büyük ölçüde tutarlık göstermektedir. Aypay’ın (2011) çalışmasında ölçeğin geleneksel anlayış boyutu ile ilgili ortalama puan $\bar{X}=2.7$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adayı öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde geleneksel anlayışın rolü konusunda kararsız oldukları ya da yapılandırmacı anlayışa göre daha az benimsedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Benzer biçimde Beşoluk ve Önder (2010), öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını, öğrenme stillerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla derinsel öğrenme puan ortalamalarının daha yüksek iken yüzeysel öğrenme ortalamalarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Konuyla ilgili olarak, Doyle (1997)’nin öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenmenin pasif bir süreç olduğu (geleneksel yaklaşım) yönündeki inançlarının inançlarının öğretme ve öğrenmenin aktif bir süreç olduğu, öğrencinin bilgiyi oluşturmasında rehber olduğu (yapılandırmacı yaklaşım) şeklindeki inanca doğru geliştiği bulgusuna ulaşmıştır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 30’ da sunulmuştur.

Tablo 30: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

Öğretme-Öğrenme Anlayışı	Cinsiyet	N	S.O	S.T.	U	p
Yapılandırmacı Yaklaşım	Kadın	646	864,33	558359,50	-5,315	,000*
	Erkek	935	740,33	692211,50		
Geleneksel Yaklaşım	Kadın	646	766,74	495312,50	-1,757	,079
	Erkek	935	807,76	755258,50		

P<0.05

Tablo 30’de yer alan öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı yaklaşım” alt boyutu ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır. Nonparametrik olan bu boyut için Mann Whitney U (MWU) testi (MWU: -5,315; p<0,05), kadın öğretmenlerin (MR₁=864,33), yapılandırmacı anlayışı erkek öğretmenlere göre (MR₂=740,33) daha fazla benimsemiş olduklarını göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ancak öğretmenlerin “geleneksel yaklaşım” puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer biçimde, Chan’ın (2003) Hong Kong’lu öğretmen adayları üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında yüzeysel, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete bağlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir (aktaran Alpay, 2011, s.13).

Alpay (2011), öğretmen adayları öğrenciler üzerinde yaptığı öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkçeye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler konulu çalışmasında, öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, kız öğrencilerin yapılandırmacı puanlarının erkek öğrencilerden, erkek öğrencilerin geleneksel puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Meral ve Çolak (2009) araştırmalarında, erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha güçlü yapılandırmacı inanca sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

4.2.2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analiz sonuçları Tablo 31’ de verilmiştir.

Tablo 31: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Bonferroni		
Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı	1	1-5 yıl	282	4,23	,63	Gruplar Arası	13,099	6	2,183	4,929	,000*	1-3	
	2	6-10 yıl	231	4,10	,71								
	3	11-15 yıl	428	4,07	,64								
	4	16-20 yıl	303	4,13	,65	Gruplar İçi	697,206	1574	,443			1-6	
	5	21-25 yıl	181	3,94	,71								
	6	26-30 yıl	81	3,96	,69								1-7
	7	31 ve üstü	75	3,97	,60							4-5	
		Toplam	1581	4,09	,67	Toplam	710,305	1580					
	Levene: 1,420		p= ,203										
Geleneksel Öğrenme Anlayışı	1	1-5 yıl	282	2,55	,53	Gruplar Arası	11,320	6	1,887	6,274	,000*	1-3	
	2	6-10 yıl	231	2,65	,53								
	3	11-15 yıl	428	2,68	,55								Gruplar İçi
	4	16-20 yıl	303	2,76	,56								
	5	21-25 yıl	181	2,79	,56	1-5							
	6	26-30 yıl	81	2,65	,55		1-7						
	7	31 ve üstü	75	2,85	,48	Toplam	484,650	1580					
		Toplam	1581	2,69	,55	Toplam	484,650	1580					
	Levene: ,565		p= ,759										

*p<0.05

Tablo 31’deki bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı öğrenme anlayışı” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir [$F_{(6-1574)} = 4,929$, $p < 0,05$]. Bonferroni farklılık testi sonuçlarına göre bu farklılığın, 1-5 yıl kıdemdeki ($\bar{X} = 4,23$) öğretmenlerle 11-15 yıl ($\bar{X} = 4,07$), 21-25 yıl ($\bar{X} = 4,13$), 26-30 yıl ($\bar{X} = 3,96$), ve 31 yıl ($\bar{X} = 3,97$) üstü kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde, 16-20 yıl kıdemdeki ($\bar{X} = 4,13$) öğretmenlerle, 21-25 yıl ($\bar{X} = 3,94$) kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık

ortaya çıkmıştır. Öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin alt boyutlardan alınan yüksek puanın ait olduğu alt boyutu temsil ettiği anlayışı benimsendiği biçiminde yorumlanmaktadır. Buna göre, 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı öğrenme anlayışı” alt boyutundaki görüşleri, 11-15 yıl, 21-25 yıl, 26-30 yıl ve 31 yıl üstü kıdemlerdeki öğretmenlere göre ve 16-20 yıl kıdemdeki öğretmenlerin 21-25 yıl kıdemdeki öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Genel olarak düşük kıdeme sahip öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını daha çok benimsedikleri, kıdem arttıkça yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Bulgulara göre, öğretmenlerin, öğretme-öğrenme anlayışlarının “geleneksel öğrenme anlayışı” boyutu ile ilgili görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu anlaşılmıştır [$F_{(6-1574)} = 6,274$, $p < 0,05$]. Analiz sonuçlarına göre bu farklılığın 1-5 yıl kıdemdeki ($\bar{X} = 2,55$) öğretmenlerle, 11-15 yıl ($\bar{X} = 2,68$), 21-25 yıl ($\bar{X} = 2,79$) ve 31 yıl üstü ($\bar{X} = 2,85$) kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgulara göre, 1-5 kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel anlayışları benimsemedikleri, diğer kıdemdeki öğretmenlerin ise geleneksel anlayışla ilgili görüşlere kararsızlık gösterdikleri söylenebilir.

Bu bulgu, düşük kıdemdeki öğretmenlerin yüksek kıdemdeki öğretmenlere göre, daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmada, düşük kıdemdeki öğretmenlerin yüksek kıdemdeki öğretmenlere göre hem daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları hem de yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi’nde 2004 yılından itibaren geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarının yerini yapılandırmacı öğrenme anlayışlarının aldığı bir paradigma değişimi yaşanmıştır. Buna bağlı olarak eğitim fakültelerinde bu yeni yaklaşım öğrencilere tanıtılmış ve bu yaklaşımı temel alan öğretim uygulamalarına ağırlık verilmiştir. Bu nedenle, 1-5 kıdemdeki öğretmenlerin gelişmiş epistemolojik inançlara ve yapılandırmacı yaklaşıma sahip olmaları sözü edilen tarihlerde eğitim fakültelerinde öğrenci olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının, “yapılandırmacı yaklaşım” ve “geleneksel yaklaşım” alt boyutlarında, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analiz sonuçları Tablo 32 ve Tablo 33’ de sunulmuştur.

Tablo 32: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Yapılandırmacı Yaklaşım Boyutunda Branş Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Branş	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni	
Yapılandırmacı Yaklaşım	1.Biyoloji	95	4,02	,76	Gruplar Arası	21,392	20				
	2.Edebiyat	248	4,18	,68							
	3.Fizik	78	3,85	,70							
	4.Beden Eğitimi	75	4,00	,67							
	5.Müzik	27	3,91	,67							
	6.İngilizce	133	4,25	,61							
	7.Resim	27	3,91	,97							
	8.Coğrafya	89	4,16	,60							
	9.Kimya	67	4,03	,66							
	10.Matematik	192	4,06	,63							
	11.Tarih	117	4,13	,60	Gruplar İçi	688,913	1560				
	12.Felsefe	45	4,15	,59							
	13.Rehber Öğretmen	61	4,34	,53							
	14.Din Kült.ve Ahl. Bil.	62	4,11	,70							
	15.İlahiyat Mesl. Dersl.	45	4,00	,66							
	16.Bilişim Teknolojileri	38	3,94	,71							
	17.Elektrik-Elektronik	39	3,88	,72							
	18.Makine Teknolojisi	38	3,97	,64							
	19.Kız Meslek Lisesi Meslek Dersleri	45	4,16	,73							
	20.Sağlık Meslek Lisesi Meslek Dersleri	25	4,06	,55							
	21.Diğer (muhasabe- inşaat-mobilya vb.)	35	4,07	,57							
	Toplam	1581	4,09	,67	Toplam	710,305	1580				
Levene: 1,490		p= ,075									

*p<0.05

Tablo 32’deki bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(20-1560)} = 2,422$,

p<0,05]. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu farklılaşmanın Fizik öğretmenleriyle Edebiyat, İngilizce ve Rehber öğretmenleri arasında olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, Fizik öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama puan (\bar{X} =3,85), Edebiyat (\bar{X} =4,18), İngilizce (\bar{X} =4,25) ve Rehber öğretmenlerin (\bar{X} =4,34) görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama puanlardan daha düşüktür. Öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin alt boyutlardan alınan yüksek puan, ait olduğu alt boyutun temsil ettiği anlayışı benimsendiği dikkate alındığında, Edebiyat, İngilizce ve Rehber öğretmenler, Fizik öğretmenlerine göre, yapılandırmacı öğrenme anlayışını daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Tablo 33: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Geleneksel Yaklaşım Boyutunda Branş Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Branş	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni
Geleneksel Yaklaşım	1.Biyoloji	95	2,58	,59	Gruplar Arası	23,665	20	4,004	,000*	1-18
	2.Edebiyat	248	2,73	,57						2-13
	3.Fizik	78	2,69	,50						4-13
	4.Beden Eğitimi	75	2,88	,51						4-19
	5.Müzik	27	2,80	,42						6-18
	6.İngilizce	133	2,62	,49						7-13
	7.Resim	27	2,93	,57						8-18
	8.Coğrafya	89	2,66	,61						10-13
	9.Kimya	67	2,72	,57						10-18
	10.Matematik	192	2,69	,56						11-18
	11.Tarih	117	2,65	,51	12-18					
	12.Felsefe	45	2,61	,50	13-17					
	13.Rehber Öğretmen	61	2,38	,44	13-18					
	14.Din Kült.ve Ahl. Bil.	62	2,66	,52	13-20					
	15.İlahiyat Mesl. Dersl.	45	2,75	,52	17-19					
	16.Bilişim Teknolojileri	38	2,62	,43	17-20					
	17.Elektrik-Elektronik	39	2,80	,60	19-20					
	18.Makine Teknolojisi	38	3,06	,64						
	19.Kız Meslek Lisesi Meslek Dersleri	45	2,50	,55						
	20.Sağlık Meslek Lisesi Meslek Dersleri	25	3,01	,39						
	21.Diğer (muhasabe- inşaat-mobilya vb.)	35	2,62	,49						
	Toplam	1581	2,69	,55	Toplam	484,650	1580			
	Levene: 1,324			p= ,153						

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını “geleneksel yaklaşım” boyutu ile ilgili anlayışlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33’deki bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “geleneksel yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(20-1560)}= 4,004$, $p<0,05$]. Yapılan analiz sonuçlarına göre bu farklılaşmanın geleneksel yaklaşımı daha az benimseyen, Kız meslek lisesi meslek dersleri ($\bar{X}=2,50$), Rehber ($\bar{X}=2,38$), İngilizce ($\bar{X}=2,62$), Matematik ($\bar{X}=2,69$), Tarih ($\bar{X}=2,65$) ve Felsefe öğretmenleri ($\bar{X}=2,61$) ile geleneksel yaklaşımı daha çok benimseyen, Makine Teknolojisi ($\bar{X}=3,06$), Edebiyat ($\bar{X}=2,73$), Beden eğitimi ($\bar{X}=2,88$), Resim ($\bar{X}=2,93$), Elektrik-Elektronik ($\bar{X}=2,80$) ve Sağlık meslek lisesi meslek dersleri ($\bar{X}=3,01$) öğretmenleri arasında olduğu anlaşılmıştır.

Lise öğretmenlerinin geleneksel yaklaşımla ilgili ortalama puanları dikkate alındığında, Rehber öğretmenlerle, Kız meslek lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin geleneksel yaklaşımla ilgili “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri, diğer branşlardaki öğretmenlerin ise “kararsız” kaldıkları görülmektedir. Öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin alt boyutlardan alınan yüksek puan, ait olduğu alt boyutun temsil ettiği anlayışı benimsendiği biçiminde yorumlanmaktadır. Bu bulgulara göre, Rehber öğretmenlerle, Kız meslek lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin geleneksel anlayışla ilgili görüşleri benimsemedikleri, araştırmaya katılan diğer öğretmenlerin ise geleneksel anlayışı benimseme konusunda kararsızlık gösterdikleri anlaşılmıştır.

Bu araştırmada, geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım puanları arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin inançlarının da değiştiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bütün bu bulgulardan hareketle, lise öğretmenlerinin geleneksel yaklaşımı benimseme düzeylerinin branşlara göre farklılık göstermesinin öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Buna ek olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler, yükseköğrenimlerin

aldıkları eğitim şekli ve meslekte aldıkları hizmet içi eğitim, farklılıkların muhtemel kaynakları arasında sayılabilir.

4.2.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi analiz sonuçları tablo 34’ de sunulmuştur.

Tablo 34: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	p	
					F	p				
Öğretme-Öğrenme Anlayışları	Yapılandırmacı Yaklaşım	Lisans	1348	4,06	,67	3,418	,065	1579	-4,206	,000*
		Lisans- üstü	233	4,26	,59					
	Geleneksel Yaklaşım	Lisans	1348	2,71	,55	1,259	,262	1579	3,681	,000*
		Lisans-üstü	233	2,57	,53					

*P<0.05

Tablo 34’de yer alan öğrenim durumu değişkenine göre bağımsız gruplar “t” testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları “yapılandırmacı yaklaşım” alt boyutunda lisansüstü öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(1579)} = -4,206$; $p=0,000$]. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} = 4,26$) lisansüstü öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{X} = 4,06$) daha yüksektir. Bu bulgu, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsediklerini göstermektedir.

Öğretme-öğrenme anlayışının “geleneksel yaklaşım” boyutunda lisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin görüşleri lisansüstü öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$t_{(1579)} = 3,681$; $p=0,000$]. Bu boyutta, lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puanın ($\bar{X} = 2,71$) lisansüstü öğretmenlerin ortalama puanının ($\bar{X} = 2,57$) olduğu görülmektedir. Ölçekte alt

faktörlerden alınan yüksek ortalama puanın temsil ettiği anlayışı benimsediği biçiminde yorumlanmaktadır. Buna göre, lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans- üstü mezunu olan öğretmenlere göre geleneksel yaklaşımı daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Lisans-üstü eğitimi olan öğretmenlerin, lisans eğitim düzeyi olan öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsemelerinin nedeni, bu durum öğretmenlerin, lisansüstü öğretimlerinde gelişme göstermelerinden, öğretim elemanlarının etkilemelerinden ve yapılandırmacı yaklaşımı daha yakın tanımlarından kaynaklanabilir.

4.2.5. Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının görev yaptığı kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi analiz sonuçları tablo 35’ de sunulmuştur.

Tablo 35: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Kurum Türü	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	p	
					F	p				
Öğretme-Öğrenme Anlayışları	Yapılandırmacı Yaklaşım	Resmi	1525	4,09	,66	,881	,348	1579	,242	,809
		Özel	56	4,07	,73					
	Geleneksel Yaklaşım	Resmi	1525	2,69	,55	1,249	,264	1579	-1,284	,199
		Özel	56	2,78	,58					

P>0.05

Tablo 35’de yer alan görev yaptığı kurum değişkenine göre bağımsız gruplar “t” testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları yapılandırmacı anlayış alt boyutunda resmi okullarda çalışan öğretmenlerle özel okullarda çalışan öğretmenler anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(1579)} = ,242$; $p = ,809$]. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} = 4,09$) ile

özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puanı ($\bar{X} = 4,07$) olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları geleneksel anlayış alt boyutunda resmi okullarda çalışan öğretmenlerle özel okullarda çalışan öğretmenler anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$t_{(1579)} = -1,284$; $p = ,199$]. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} = 2,69$) ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puanı ($\bar{X} = 2,78$) olarak belirlenmiştir.

4.2.6. Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 36: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Yapılandırıcı Yaklaşım Boyutunda Okul Türü Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni			
Yapılandırıcı Yaklaşım	1.Genel Lise	176	4,14	,65	Gruplar Arası	6,291	13	1,077	,375	-			
	2.Anadolu Lisesi	502	4,08	,67									
	3.Fen Lisesi	80	4,02	,76									
	4.Sosyal Bilimler Lisesi	13	3,93	,73									
	5.Anadolu Öğretmen Lisesi	37	4,00	,77									
	6.Anadolu Teknik Lisesi	22	4,11	,61									
	7.Teknik ve End. Mesl. Lis.	195	4,08	,68									
	8.Güzel Sanat. ve Spor Lisesi	26	4,35	,44									
	9.Anadolu Sağlık Mesl. Lis.	66	4,10	,62									
	10.İmam Hatip Lisesi	55	4,17	,54									
	11.Anadolu İmam Hatip Lis.	89	4,14	,50							Gruplar İçi	704,014	1567
	12.Çok Programlı Lise	172	4,02	,71									
	13.Kız Tek. ve Mesl. Lisesi	87	4,19	,69									
	14.Ticaret Meslek Lisesi	61	4,00	,68									
Toplam		1581	4,09	,67	Toplam	710,30 5	1580						
Levene: 1,554		p= 0,92											

Lise öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının “Yapılandırmacı yaklaşım” ve “geleneksel yaklaşım” boyutlarına ilişkin anlayışlarının görev yaptığı okul türü değişkenine göre varyans analiz sonuçları tablo 36 ve tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 36’daki bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, görev yapılan okul türü değişkenine göre, anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir [$F_{(13-1567)} = 1,077$, $p > 0,05$]. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{X} = 3,93$) ortalama ile Sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlere, en yüksek aritmetik ortalamanın ise ($\bar{X} = 4,35$) ile Güzel sanatlar ve spor lisesinde görev yapan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını “geleneksel yaklaşım” boyutu ile ilgili anlayışlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Geleneksel Yaklaşım Boyutunda Okul Türü Değişkenine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölç.	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	F	p	Bonferroni			
Geleneksel Yaklaşım	1.Genel Lise	176	2,66	,59	Gruplar Arası	5,484	13	1,380	0,162	-			
	2.Anadolu Lisesi	502	2,71	,55									
	3.Fen Lisesi	80	2,61	,48									
	4.Sosyal Bilimler Lisesi	13	2,60	,53									
	5.Anadolu Öğretmen Lisesi	37	2,56	,56									
	6.Anadolu Teknik Lisesi	22	2,70	,28									
	7.Teknik ve End. Mesl. Lis.	195	2,78	,58									
	8.Güzel Sanat. ve Spor Lisesi	26	2,76	,62									
	9.Anadolu Sağlık Mesl. Lis.	66	2,74	,51									
	10.İmam Hatip Lisesi	55	2,70	,51									
	11.Anadolu İmam Hatip Lis.	89	2,70	,50							Gruplar İçi	479,166	1567
	12.Çok Programlı Lise	172	2,60	,55									
	13.Kız Teknik ve Mesl. Lis.	87	2,64	,57									
	14.Ticaret Meslek Lisesi	61	2,71	,49									
	Toplam	1581	2,69	,55	Toplam	484,650	1580						
Levene: 1,241		p= ,243											

Tablo 37'deki bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının “geleneksel yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, görev yapılan okul türü değişkenine göre, anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir [$F_{(13-1567)} = 1,380, p > 0,05$]. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{X} = 2,56$) ortalama ile Anadolu öğretmen lisesinde görev yapan öğretmenlere, en yüksek aritmetik ortalamanın ise ($\bar{X} = 2,78$) ile Teknik ve endüstri meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretme Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutlarına ilişkin inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayışları arasındaki ilişkiler analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38: Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları Alt Faktörleri İle Epistemolojik İnançlara Ait Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonlar

Öğretme- Öğrenme Anlayışları	Epistemolojik İnançlar	Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	Bilgi Tek ve Kesindir
		r	r	r
Yapılandırmacı		,43(**)	,24(**)	,07(**)
Geleneksel		-,13(**)	-,41(**)	,26(**)

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 38'de yer alan bulgular incelendiğinde, “yapılandırmacı anlayış” ile “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” inancı arasında orta düzeyde olumlu yönde ($r = -.433, p < .01$), “öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı ile düşük düzeyde olumlu yönde ($r = .24, p < .01$), “bilgi tek ve kesindir” inancı ile düşük düzeyde olumlu yönde ($r = .07, p < .01$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin bilginin tek kaynağının uzmanlar olmadığına, kişilerin kendileri

tarafından üretilebileceğine, uzmanların bilgilerinin sorgulanabileceğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olmadığına ve sonradan gelişebileceğine yönelik inançları yükseldikçe yapılandırmacı anlayışları da yükselmektedir. Öğretmenlerin bilginin tek ve kesin olduğu yönündeki inançları yükseldikçe yapılandırmacı anlayışları düşmektedir.

Geleneksel anlayış ile bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir inancı arasında düşük düzeyde olumsuz yönde ($r=-.137$, $p<.01$), öğrenme çabaya bağlı değildir inancı ile orta düzeyde olumsuz yönde ($r=-.41$, $p<.01$), bilgi tek ve kesindir inancı ile düşük düzeyde olumlu yönde ($r=.26$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin bilginin tek kaynağının uzmanlar olmadığına, kişilerin kendileri tarafından üretilebileceğine, uzmanların bilgilerinin sorgulanabileceğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olmadığına ve sonradan gelişebileceğine yönelik inançları yükseldikçe geleneksel anlayışları düşmektedir. Öğretmenlerin bilginin tek ve kesin olduğu yönündeki inançları yükseldikçe geleneksel anlayışları yükselmektedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretme anlayışları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin, Aypay (2011), çalışmasında, yapılandırmacı anlayışı ile öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe inancı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; öğrenme çabası inancı ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde; bilginin kesinliği inancı ile arasında da düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Çalışmada, öğrenmede sürecin önemli olduğu ve uzman bilgisinin sorgulanması gerektiği inancı ile öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı yükseldikçe, öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı anlayış yükselirken; bilginin kesin ve değişmez olduğu inancı yükseldikçe öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı anlayış düştüğü anlaşılmıştır (Aypay, 2011, s. 10).

Aypay, geleneksel anlayış ile doğuştan/ sabit yetenek ve bilginin kesin ve değişmez olduğu inancı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; öğrenme çabası inancı ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre, yeteneğin doğuştan ve sabit olduğu inancı, öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı ve bilginin kesin ve değişmez olduğu inancı yükseldikçe öğrenme ve

öğretmede geleneksel anlayış düştüğü anlaşılmıştır. Aypay, öğrenmede çabanın önemli olduğu yönündeki epistemik inancın hem yapılandırmacı hem de geleneksel anlayışla benzer düzeylerde pozitif yönde ilişkili olmasına dikkat çekmiştir (Aypay, 2011, s. 10).

Konu ile yapılan diğer çalışmalarda elde edilen bulgular, bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Örneğin, Turgut'un (2007), yaptığı çalışmada, sınıf içinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimi üzerinde pozitif etkisi olduğunu göstermiştir. Chan (2003), Hong Kong'lu öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Chan, otorite uzman bilgisinin sorgulanamayacağına, yeteneğin sabit ve değişmez olduğuna ve bilginin kesin ve değişmez olduğuna inanan öğretmen adaylarının derin (yapılandırmacı) öğrenme anlayışına oranla yüzeysel (geleneksel) öğrenme anlayışını daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Taşkın (2013), araştırmasında, derin (yapılandırmacı) ve yüzeysel (geleneksel) öğrenme yaklaşımlarıyla, epistemolojik inançların bazı alt boyutları arasında olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Chan ve Eliot (2000), benzer bir çalışmada, Hong Kong'da öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışma, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının öğrenme ilgili derin yaklaşımlara sahip oldukları, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının ise ezbercilik gibi geleneksel yaklaşımlara sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur (aktaran, İçen, 2012). Benzer şekilde Tsai (2007), araştırmasında, pozitivist anlayış eğiliminde olan öğretmenlerin daha pasif ve ezberci bir eğitim anlayışa sahipken, yapılandırmacı öğretmenlerin öğrencilerin anlama ve uygulamalarına daha çok önem verdiklerini saptamıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, aynı zamanda, epistemolojik inançların öğretim ve öğrenme anlayışları ile ilişkili olduğunu ve bu anlayışların inançlardan etkilendiğini öne süren diğer araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir (Ravindran ve arkadaşları 2005; Phan, 2008; Schunk, 2009; Chan, 2003; Chan ve Elliot, 2004; Cheng ve ark., 2009; Kızılgüneş ve ark., 2009; Özkal ve Ark., 2009; Rodriguez ve Cano, 2006; Gürbüz Türk ve Şad, 2009; Wong, Chan, Lai, 2009;).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu araştırmada, lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi ve aralarındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma Trabzon il merkez ve ilçelerinde yer alan resmi ve özel liselerde görev yapan çeşitli branşlara mensup 1581 öğretmen üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin ulaşılan sonuçlar gruplandırılarak maddeler halinde sunulmuştur.

5.1.1. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutundaki önermelere katılmadıkları saptanmıştır. Bu bulgu katılımcı öğretmenlerin bu boyutta gelişmiş (sofistike) epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle şu sonuca ulaşılabilir: Araştırmaya katılan öğretmenler, bilginin kendileri tarafından üretilebileceğine, kendi bilgilerini inşa edebileceklerine, uzmanların bilgilerinin de sorgulanabileceğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olmadığına, sonradan gelişebileceğine yüksek düzeyde inanmaktadırlar. Bu durumdan, katılımcı öğretmenlerinin epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutu ile ilgili olarak nesnelci-pozitivist epistemolojiden çok öznelci-postpozitivist epistemolojiye daha yakın bir inanç taşıdıkları sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada, katılımcı öğretmenler, epistemolojik inançların, “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutuna ilişkin ifadeleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde benimsemiş oldukları belirlenmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarında, öğrenme çabaya bağlı değildir inancından öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancına

doğru, bir kayma olduğu sonucu çıkarılabilir. Bundan hareketle, retmenlerin, hâla, önceki üretim programlarının geliştirilmesinde temel alınan pozitivist davranışçı paradigmanın etkisinde oldukları, yeni uygulamaya konulan üretim programının temel aldığı öznelci-postpozitivist yapılandırmacı paradigmayı benimseme konusunda kararsız davrandıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulgularına göre katılımcı retmenlerin epistemolojik inançların “bilgi tek ve kesindir” boyutuna ilişkin önermeleri “katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, araştırmaya katılan retmenlerin, epistemolojik inançlarının, bilgi tek ve kesindir boyutunda gcl bir inanç taşımadıkları, geleneksel pozitivist inanca daha yakın durdukları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan retmenlerin, bilgi tek ve kesindir boyutunda, geleneksel pozitivist bilim anlayışı etkisinde oldukları söylenbilir.

Araştırma bulgularından, araştırmaya katılan retmenlerin epistemolojik inançların farklı boyutlarında hem pozitivist-nesnel bilgi anlayışını hem de postpozitivist- öznel bilgi anlayışını birlikte benimsedikleri; bununla beraber, pozitivist-nesnel bilgi temelli bir anlayıştan postpozitivist-öznel bilgi temelli bir anlayışa doğru bir gelişme içinde oldukları sonucuna varılmıştır

Sonuç olarak, lise retmenlerinin epistemolojik açıdan hala pozitivist-Nevton’cu paradigmanın etkisinde olmaları, üretim programlarının uygulanmasını ve paradigma değişim sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Diğer yandan, lise retmenlerinin pozitivist paradigmadan postpozitivist paradigmalara doğru bir paradigma değişim sürecinde olmaları olumlu bir durum olarak da değerlendirilebilir.

5.1.1.1. Cinsiyet, Kıdem ve Branş Değişkenine Göre retmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, retmenlerin epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve renme yetenek işidir” ve “renme çabaya bağlı değildir” boyutlarında cinsiyet değişkenine göre, kadın retmenlerle erkek üretmenler arasında kadın retmenlerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmışken “bilgi tek ve kesindir” boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bayan retmenlerin erkek retmenlere göre, bilginin

herkes tarafından üretilebileceğine ve öğrenmenin bir yetenek işi olmadığına, çabayla zamanla geliştirilebileceğine daha çok inanmaktadırlar. Bu araştırma bulgu ve yorumlarından hareketle, bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre, bilginin herkes tarafından üretilebileceğine ve öğrenmenin bir yetenek işi olmadığına, zamanla geliştirilebileceğine daha fazla inanmaları, bayan öğretmenlerin bilmeye erkeklere kıyasla daha empatik ve bağlamsal yaklaşımlarından ve kızların başarılarını çalışmalarında, erkeklerin başarılarını ise yeteneklerinde gören sosyo-kültürel bir anlayıştan kaynaklandığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak, öğretmenlerin, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutu ile ilgili inançları arasında ise kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutlarında alt kıdemlerde gelişmiş (s sofistike) olan inançlarının kıdemleri arttıkça gelişmemiş (naif) inançlara doğru değiştiğini göstermektedir.

1-5 yıl arası kıdeme sahip lise öğretmenlerinin post-pozitivist epistemolojileri daha önce eğitim fakültelerinde tanıyıp benimsedikleri, yüksek kıdemdeki öğretmenlerin ise daha önce pozitivist epistemolojiyi temel alan davranışçı kuramlara göre eğitim aldıkları, 1-5 kıdemdeki öğretmenlerin daha yüksek kıdemdeki öğretmenlere göre, daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmalarının bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir. Buradan hareketle, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça önceki inançlarını daha çok sahiplendikleri, değişime açık olmadıkları ve eğitimde yapılan değişiklikleri kolayca benimsemedikleri çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca, uzun mesleki yaşamlarında yerleşik uygulamalar sonucunda oluşan deneyimlerinin inançların gelişimine engel oluşturduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmada, öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, elektrik-elektronik öğretmenlerinin bu boyuttaki epistemolojik inançlarının, Edebiyat, İngilizce, Coğrafya ve Tarih öğretmenlerine göre daha az gelişmiş olduğu

anlaşılmaktadır. Bundan hareketle şu sonuca varılabilir: Newton ve pozitivismeye daha yakın olarak kabul edilen geleneksel mühendislik branşlarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları daha az gelişme göstermiştir.

Öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, Rehber öğretmenlerinin bu boyuttaki epistemolojik inançlarının, Beden eğitimi, Müzik, Coğrafya, Kimya, Tarih, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Sağlık Meslek Lisesi Meslek Dersleri öğretmenlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre, mesleki özelliklerinden dolayı rehber öğretmenlerin bilgiye ilişkin düşüncelerinin daha derin ve gelişmiş olduğu sonucu çıkarılabilir. Buna göre öğretmen branşlarının, epistemolojik inançlarının gelişmesinde bir değişken olduğu sonucuna varılabilir.

5.1.1.2. Öğrenim Durumu, Görev Yaptığı Kurum ve Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin görüşleri, lisansüstü öğretmenlerin lehine, anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları, lisansüstü öğrenimlerinde kullandıkları bilimsel araştırma yönteminden kaynaklanabilir. Buna göre, “Üniversitedeki lisansüstü çalışmalar epistemolojik inançların gelişmesinde önemli bir değişkendir” değerlendirilmesi yapılabilir.

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutlarında resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri ile özel okullarda çalışan

öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bu bulgusu, liselerde görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının gelişmesinde görev yapılan kurum türünün etkili olmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında, görev yapılan okul türüne değişkenine göre, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu, liselerde görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının gelişmesinde, görev yapılan okul türünün etkili bir değişken olmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

5.1.2. Lise Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırıcı anlayış” alt boyutuna ilişkin önermeleri “katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri, “geleneksel yaklaşım” boyutuna ilişkin önermelerde ise “kararsız” kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, lise öğretmenlerinin yapılandırıcı öğrenme anlayışını güçlü bir şekilde benimsediklerinin geleneksel anlayışı benimseme konusunda ise yapılandırıcı yaklaşıma doğru bir geçiş aşamasında olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin yapılandırıcı anlayışları benimsemekle beraber, geleneksel yaklaşımlardan da vaz geçmediklerini göstermektedir. Bu durumundan, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, davranışçı, öğretmen merkezli geleneksel bir eğitimle öğretmenlik mesleğine hazırlandıklarından dolayı, geleneksel öğrenme yaklaşımlarını benimsedikleri ve bu nedenle yapılandırıcı yaklaşıma geçişte güçlük yaşadıkları sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin geleneksel yaklaşımları benimseme konusunda kararsız davranmaları, diğer bir ifadeyle zayıf bir inanca sahip olmaları, yapılandırıcı yaklaşıma dayalı öğretim programların uygulama boyutunu güçleştirebilir.

5.1.2.1. Cinsiyet, Kıdem ve Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşım ortalama puanları arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farkın

olduğu, geleneksel yaklaşımla ilgili ortalama puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı anlaşılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre yapılandırmacı anlayışı daha çok benimsedikleri söylenebilir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” ve “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutlarında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha gelişmiş inançlara sahip oldukları bulgusuyla paralellik göstermektedir. Alanyazında cinsiyet değişkeninin eğitim durumu, kültürel ortam, öğrenme yetenekleri gibi farklı değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Buehl, 2003, aktaran Meral ve Çolak, 2009, s. 142). Araştırma bulgu ve yorumlardan hareketle, kadınların erkeklere kıyasla epistemolojik yaklaşımları daha çok benimsemelerinin kadınların öğrenmede bağlamsal yolları kullanmaya daha eğilimli olmalarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin öğretim-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı öğrenme anlayışı” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre, ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre, 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, öğretim-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı öğrenme anlayışı” alt boyutundaki görüşleri, 11-15 yıl, 21-25 yıl, 26-30 yıl ve 31 yıl üstü kıdemlerdeki öğretmenlere göre ve 16-20 yıl kıdemdeki öğretmenlerin 21-25 yıl kıdemdeki öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Genel olarak düşük kıdeme sahip öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını daha çok benimsedikleri, kıdem arttıkça öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin azaldığı söylenebilir. Diğer yandan, öğretmenlerin, öğretim-öğrenme anlayışlarının “geleneksel öğrenme anlayışı” boyutu ile ilgili görüşleri arasında da kıdem değişkenine göre, anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, 1-5 kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel anlayışları benimsemedikleri, diğer kıdemdeki öğretmenlerin ise geleneksel anlayışla ilgili görüşlere kararsızlık gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde yeni olan öğretmenlerin mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlere kıyasla, yapılandırmacı anlayışı daha yüksek düzeyde benimsemeleri, postpozitivist-öznel bilgi temelli bir epistemolojik inanca sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bundan hareketle, 2004 yılında Milli Eğitim

Bakanlığı'nda başlatılan eğitim reformu ile birlikte yaşanan paradigma değişikliğinin getirdiği yeni pedagojik anlayışların genç öğretmenleri daha çok etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Postpozitivist paradigma temelinde gelişen yapılandırmacı anlayışın, bireyi eğitimin aktif öznesi yapması, bireylere daha fazla öğrenme özerkliği sağlaması, insan hakları ve demokrasi kavramlarına olan vurgusunun genç öğretmenler üzerinde daha çok etkisinin olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, Fizik öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenme anlayışı, Edebiyat, İngilizce ve Rehber öğretmenlere göre daha az benimsediklerini göstermektedir. Fizik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı daha az benimsemelerinin, klasik fizik eğitimi almalarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Türkiye’de fizik eğitiminin klasik fizik ağırlıklı olması ve bilgilerin öğrencilere değişmez gerçekler yığını olarak aktarmacı bir yolla verilmesi, fizik öğretmenlerinin epistemolojik açıdan bilgiyi kesin ve değişmez gerçekler olarak görmelerine neden olmuş olabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “geleneksel yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında, branş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgulara göre, Rehber öğretmenler ve Kız meslek lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin geleneksel anlayışla ilgili görüşleri benimsemedikleri, diğer öğretmenlerin ise geleneksel yaklaşımı benimseme konusunda kararsız davrandıkları anlaşılmaktadır. Bu araştırmada kıdem ve cinsiyetin inançların gelişimi üzerinde etkileri olan değişkenler olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle geleneksel yaklaşımı benimseme konusunda branşlar arasındaki farklılaşmanın kaynağının cinsiyet ve kıdeme dayalı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.4. Öğrenim Durumu, Görev Yaptığı Kurum ve Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsedikleri; lisans

mezunu olan öğretmenlerin ise daha çok geleneksel yaklaşımın etkisinde oldukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarında yükselen paradigma olan yapılandırmacı yaklaşımı benimsemeleri üzerinde önemli bir değişken olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin yapılandırmacı ve geleneksel anlayışla ilgili görüşleri arasında görev yaptığı kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu, lise öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarına yönelik bir anlayış geliştirmelerinde, görev yaptıkları kurumların etkisi olmadığı, yönünde değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin yapılandırmacı ve geleneksel anlayışla ilgili görüşleri arasında görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buradan hareketle, lise öğretmenlerinin pedagojik açıdan öğretme-öğrenme anlayışı geliştirmelerinde, görev yaptıkları okul türü değişkeninin etkisi yoktur, sonucu çıkarılabilir.

5. 1. 3. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretme Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkilerle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin bilginin tek kaynağının uzmanlar olmadığına, kişilerin kendileri tarafından üretilebileceğine, uzmanların bilgilerinin sorgulanabileceğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olmadığına ve sonradan gelişebileceğine yönelik inançları yükseldikçe yapılandırmacı anlayışlarının da yükseldiği; öğretmenlerin bilginin tek ve kesin olduğu yönündeki inançları yükseldikçe yapılandırmacı anlayışlarının düştüğü yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin bilginin tek kaynağının uzmanlar olmadığına, kişilerin kendileri tarafından üretilebileceğine, uzmanların bilgilerinin sorgulanabileceğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olmadığına ve sonradan gelişebileceğine yönelik inançları yükseldikçe geleneksel anlayışları ise düşmektedir. Öğretmenlerin bilginin tek ve kesin olduğu yönündeki inançları yükseldikçe geleneksel anlayışları yükselmektedir.

Bu bulgulardan, gelişmiş epistemolojik inanç ve öznel bilgi anlayışı ile yapılandırmacı yaklaşım arasında pozitif; geleneksel pedagojik anlayış arasında ise negatif bir korelasyon olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu ilişki, öğretmenlerin sahip olduğu paradigmaları temel alan epistemolojik inançları ile pedagojik inançları olarak ifade edilen yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi ve aralarındaki ilişkilerin ortaya konulmasının amaçlandığıda bu çalışmada, ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda giriştiği Yapılandırmacı ve öznel bilgi anlayışı eksenli eğitim reformlarının başarıya ulaşabilmesi için, liselerde görev yapan her branştaki öğretmenin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olması yolunda daha fazla çaba gösterilmelidir. Çünkü MEB'in geliştirdiği Yapılandırmacı öğretim programlarının uygulamada başarılı olmasının bir yolu da, bu programları uygulayan öğretmenlerin sözü geçen anlayışı benimsemesidir. Aksi takdirde Yapılandırmacı ve öznel bilgi anlayışına dayalı bu öğretim programları, nesnel bilgi anlayışına sahip öğretmenler tarafından sınıflarda başarısızlığa mahkûm edilebilirler.

2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın liselerde görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını geliştirmeye yönelik girişimleri, üniversitelerle koordineli bir biçimde yapmalıdır. Bu girişimler, ortaklaşa düzenlenecek olan çalıştaylar, seminer ve konferanslar şeklinde olabileceği gibi, bu konuda kitap yazdırıp öğretmenlere dağıtmak şeklinde de olabilir. Gerekirse öğretmenlere yönelik bilgilendirici web sayfaları açılabilir.

3. Liselerde çeşitli branşlara mensup öğretmenlerin epistemolojik inançlarını geliştirmede, rehber öğretmenler istihdam edilebilir. Bunun için rehber öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bununla ilgili faaliyetlerinin ücretlendirilmesi, sözü geçen faaliyetin daha ciddi yapılması için yarar sağlayabilir.

4. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, epistemolojik olarak öznel bilgi anlayışına (gelişmiş epistemolojik anlayış) dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarının, sınıflarda doğasına uygun olarak uygulanabilmesi için, bu öğretmenleri yetiştiren Eğitim Fakültesi öğretim programlarına epistemolojik tabanlı dersler eklenmelidir. Liselere Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunlarının da formasyon eğitimi alarak atandığı göz önünde bulundurulursa, aynı derslerin bu öğrencilere yönelik pedagojik formasyon eğitiminde de yer alması yararlı olur.

5. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kıdemi düşük olan lise öğretmenlerinin kıdemi yüksek olana öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu değişimin, düşük kıdeme sahip öğretmenlerin gördükleri pozitivist ötesi-yapılandırmacı temelli üniversitede eğitimlerinden, kıdemi yüksek öğretmenlerin ise gördükleri pozitivist-davranışçı temelli üniversitede eğitimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim literatürde verilen eğitimle öğretmenlerin epistemolojik inançlarında bir gelişme sağlanabileceğini gösteren araştırmalar mevcuttur. Bu nedenle öğretmenlere yönelik verilecek bir hizmet içi eğitimle inançları geliştirilebilir. Böylece, öğretmenlerin sınıf içi eğitim uygulamalarında daha yapılandırmacı bir anlayışı benimsemeleri sağlanabilir.

6. Liselere öğretmen atanmasında seçisi sınav olan KPSS'nin ilgili sınavları arasında epistemoloji ile ilgili soruların eklenebilir. Böylece lise öğretmen adaylarının epistemolojik farkındalığı ve bilgi düzeylerine katkı sağlanmış olur.

7. Lisans-üstü eğitim alan lise öğretmenlerinin daha gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları bulgusundan hareketle, MEB, öğretmenleri lisans-üstü çalışma yapmaya daha fazla teşvik edebilir. Gerekirse bu konuda üniversitelerle ikili anlaşmalara giderek, öğretmenlere daha fazla lisansüstü kontenjan ayrılması sağlanabilir.

8. Türk Eğitim Sistemi, Newton'cu paradigmadan kuantumcu paradigmaya geçiş aşamasında paradigma dönüşüm sürecinin "kriz dönemi"ni yaşadığı söylenebilir. Bu araştırma sonuçları, lise öğretmenlerinin de epistemolojik açıdan gelişmemiş paradigmalardan gelişmiş paradigmalara doğru bir dönüşüm sürecinde olduklarını göstermektedir. Bu süreçlerin paralel işlediği görülmektedir. Bu aşamada eski paradigma ile yeni paradigmanın yer değiştirebilmesi için öğretmen eğitimi sisteminin

yeniden ele alınması ve bu yönde köklü düzenlemelerin yapılması için konunun tartışmaya açılması önerilebilir.

9. Eğitim sisteminin paradigma dönüşümü sürecinde olması, aynı zamanda sistemde hem eski hem de yeni paradigmalardan bir arada olduğuna işaret etmektedir. Ancak, bu aşamada sistemin tam olarak hangi paradigma temelinde işlediği pek belli değildir. Bu süreçte eski ve yeni paradigma yanlıları arasında sürüp giden tartışmalar uzun süren kaotik bir durum oluşturabilir. Kaotik durumlar avantaj ve risklerin bir arada olduğu durumlardır. Bu kaotik durumun yarattığı tartışma ortamından yararlanarak, Milli Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda, başta üniversiteler olmak üzere, kamu kurum ve kuruluşları ve sivil toplum örgütlerinin katılımıyla çalıştaylar, kongreler düzenlenerek tarihi bilgi ve birikimlerimiz ve bugüne kadar tecrübe ettiklerimiz yeniden gözden geçirilerek yeni bilim paradigmasına ve zamanın ruhuna uygun yeni bir paradigma belirlenebilir.

10. Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile pedagojik inançları arasında bir ilişkinin olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile sınıfta yaptıkları uygulamalar arasında nasıl bir ilişki olduğu ise araştırmaya değer bir konudur. Alana ilgi duyan araştırmacıların bu alanda araştırma yapmaları önerilebilir.

11. Bu araştırma genel epistemolojik inançları belirlemeye yönelik bir araştırmadır. Araştırma sürecinde yapılan literatür taraması sonucunda alanda yapılan çalışmaların öğretmen adayları, ilköğretim öğretmenleri ve öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Lise öğretmenlerinin alan odaklı epistemolojik inançlarına yönelik kapsamlı bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Literatürde var olan bu eksikliği giderilmesine katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden, araştırmacılara alan odaklı çalışma yapmaları önerilebilir.

12. Bu araştırma sürecinde yapılan literatür taramasında, dış ülkelerde öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yaşadıkları kültür arasında ilişkilerin araştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Ülkemizde de bu tür çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır. Alana ilgi duyan araştırmacılara bu tür çalışmalar önerilebilir.

13. Bu araştırmada, lise retmenlerinin genel epistemolojik inançları üzerine bir inceleme yapılmıştır. Ancak, alanyazında, retmenlerin epistemolojik inançlarını daha derin ve farklı bağlamlarda inceleyen araştırmalar yeterli sayıda olmadığı düşünülmektedir. Bu amaçla, araştırmacılara retmenlerin farklı bağlamlardaki epistemolojik inançları üzerinde nicel ve nitel araştırmalar yapılması önerilebilir.

14. niveristelere, ortaöğretime retmen yetiştirme sisteminde programlarda düzenlemelere gidilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü., K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Adjukiewicz, K. (2010). *Felsefeye Giriş*. (Temel Kavramlar ve Kuramlar) (Çeviren: Prof. Dr. Ahmet Cevizci). İstanbul, Gündoğan Yayınları.
- Akpınar, B. ve Akyıldız, S. (2013). Türk İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Programı Bağlamında Epistemolojik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 21-40.
- Akpınar, B., Dönder, A. ve Tan, Ç. (2010). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları. *E-Journal of New World Sciences Academy*. Volume: 4, Article Number: 1C0217.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Aksan, N. ve Sözer M. A. (2007). *Üniversite Öğrencilerin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler*. Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 1, (2007), 31-50
- Aksu, M. (1996). "Nasıl Bir İnsan? Nasıl bir Öğretim?" (*Eğitim Özel Sayısı*) *Yeni Türkiye*, Sayı 7, Ocak-Şubat 1996 s. 101-105.
- Anagün, Ş. S., Yalçınoğlu, P., ve Ersoy, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin İnançlarının Yapılandırıcılık Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1).
- Arslan, A. (2005). *Felsefeye Giriş*. Ankara, Adres Yayınları.
- Arslan, H. (1992). *Epistemik Cemaat. Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi*. İstanbul, Paradigma Yayınları

- Audi, R. (2002). The Sources of Knowledge. *The Oxford Handbook of Epistemology*. (Ed: Moder, Paul K.) Oxford University Press, Oxford, p., 72
- Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları Ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-48.
- Aydın, M. (2010). *Matematik Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine Yönelik İnanışlarındaki Değişimin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana bilim Dalı. Trabzon
- Aydın, M. (2010). *Bilgi Sosyolojisi*. İstanbul, Açılım Kitabevi
- Aypay, A. (2011). “Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi.” Eskişehir: *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(1). 1-15.
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa Eğitim Tarihi*. İstanbul, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Baç, M. (2007). *Epistemoloji. Felsefe Ansiklopedisi*. (Ed. Ahmet Cevizci); Babil Yayıncılık. c.5, s. 567-58.
- Bacanlı- Kurt, C. (2010). *Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başdemir, H. Y. (2011). Gerekleştirme, Epistemik Seviyeler ve Kesin Bilgi: Farabi ve Chisholm Karşılaştırması. *Epistemoloji Temel Metinler*. Editör: Hasan Yücel Başdemir. Çorum: Hititkitap Yayınevi.
- Baxter Magolda, M., B., (1992). Cocurricular Influences on College Students' Intellectual Development, *Journal of College Student Development*, 33 (3), 203-213.

- Belet, Ş. D ve Güven M. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Bilişüstü Stratejilerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Kış 11(1), 31-57
- Belenky, M., F., Chincy, B.M., Goldberger, N.R. ve Tarule, J. M., (1986). Womens ways of Knowing: The Development Of Self, Voice and Mind, Tenth anniversary edition, *Basicbooks*, New York.
- Beşoluk, Ş., ve Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Birinci, N. (2006). Protokol Konuşmaları. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları: Bildiriler Kitabı*. 4-5 Kasım 2006, Ankara (ss. 9-13).
- Bolay, S. H. (1984). *Felsefi Doktrinler Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Bolay, S. H. (2010). *Felsefeye Giriş*. Ankara, Akçağ Yayınları
- Bozer, F. (2009). *Varoluş ve Bilgi (Onto-Epistemolojik Sanat)*. Ankara, Akçağ Yayınları
- Bozkurt, V. (2013). *Değişen Dünyada Sosyoloji*. Bursa, Etkin Basın Yayın Dağıtım.
- Brownlee, J., Purdie, N., and Boulton-Lewis, G. (2001). Changing Epistemological Beliefs In Pre-Service Teacher Education Students. *Teaching in higher Education*, 6(2), 247-268.
- Brownlee, J. M. (2003). “Changes in Primary School Teachers’ Beliefs About Knowing: A Longitudinal Study”, *Asia-Pasific Journal of Teacher Education*, 31 (1), 87-98.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buehl, M. M. (2008). Assessing The Multidimensionality of Students’ Epistemic Beliefs Across Diverse Cultures. *In Knowing, Knowledge And Beliefs* (pp. 65-112). Springer Netherlands.

- Büyükkaragöz, S. S., Müşta, M., C, Yılmaz, H. ve Pilten Ö. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya, Mikro Basım-Yayım- Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz Elkitabı*. Ankara, Pegem A Yayımları
- Capra, F. (1992). *Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası*. İstanbul, İnsan Yayınları.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon
- Çetin, T. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mizaç ve Karakter Özelliklerinin Bilimsel Epistemolojik İnançlarını Yordama Gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Cevizci, A. (2007). *Felsefe Ansiklopedisi*. Ankara, Ebabil Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Bilgi Felsefesi*. İstanbul, Say Yayınları
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul, Say Yayınları
- Chalmers, A. (1997). *Bilim Dedikleri*. (Çev. Hüsamettin Arslan) Ankara, Vadi Yayınları
- Chai, C. S. (2010). Teachers' Epistemic Beliefs and Their Pedagogical Beliefs: A Qualitative Case Study among Singaporean Teachers in the Context of ICT-Supported Reforms. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 128-139.
- Chai, C. S., Khine, M. S., and Teo, T. (2006). Epistemological Beliefs on Teaching And Learning: A Survey Among Pre-Service Teachers In Singapore. *Educational Media International*, 43(4), 285-298.
- Cheng, M. M. H., Chan, K. W., Tang, S. Y. F., and Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-Service Teacher Education Student' Epistemological Beliefs and Their Conceptions of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-322.

- Chan, K.W., ve Elliott, R. G. (2004b). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions About Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 817-831.
- Chan, K., Elliott, R. G. (2004). Epistemological Beliefs Across Cultures: Critique and Analysis of Beliefs Structure Studies. *Educational Psychology*.(24) 2, 133-140.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong Teacher Education Student's Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K. W., and Elliott, R. G. (2002). Exploratory Study of Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs: Cultural Perspectives and Implications on Beliefs Research. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 392-414.
- Chan, K-W. ve Elliott, R. G. (2000). "Exploratory Study of Epistemological Beliefs to Hong Kong Teacher Education Students: Resolving Conceptual and Empirical Issues", *Asia Pasific Journal of Teacher Education*, 28 (3), 225-34.
- Chan, Kwok-wai (2008). Epistemological Beliefs, Learning, and Teaching: The Hong Kong Cultural Context. *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. M. S. Khine (ed.), Springer Science + Business Media B.V. e-ISBN 978-1-4020-6596-5.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y., and Cheng, A. Y. (2009). Pre-Service Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Their Conceptions of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Cihan, M. (2006). John Locke ve Eğitim, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 7, sayı: 1, s. 173-178.
- Creswell, J. W. (2013). *Kuramların Kullanımı. Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları, Araştırma Deseni*. (Çeviri; Seher Mandacı Şahin). Eğiten Kitap, Sf. 51-76.

- Çoban, G. Ü., Ateş, Ö., ve Şengören, S. K. (2011). Epistemological Views of Prospective Physics Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1224-1258.
- Çınar, A. (2010). *Felsefeye Giriş*. Mitolojiden Kuramlara, Bursa, Emin Yayınları.
- Çüçen, A. K. (2001). *Bilgi Felsefesi*. Bursa, Asa Kitabevi
- Çüçen, A. K. (2007). *Felsefeye Giriş*. Bursa, Asa Kitabevi
- Delice, A., Ertekin, E., Aydın, E. ve Dilmaç, B. (2009). Öğretmen Adaylarının Matematik Kaygısı ile Bilgi bilimsel inançları Arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(1), 361–375.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1992). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. İstanbul, Ağaç Yayıncılık.
- Demir, S., ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik İnanışlar ve Öğretme Öğrenme Süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 2010, Sayı: 32, Sayfa: 75 – 93.
- Demirel, Ö. (2010). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirsoy, N. H. (2008). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Hakkındaki İnançları, Uygulamaları ve Arasındaki İlişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. *Sınıfta demokrasi*, 53, 77.
- Deryakulu, D. (2002). Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi İle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 55-61
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111–125.

- Deryakulu, D., ve Bıkmaz, H. F. (2003). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4, 243-257.
- Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (Editör: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu), Ankara, Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı: 36 ss. 230-249.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). “Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre. Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması,” *Eğitim Araştırmaları*, Vol: 18, ss. 57-70.
- Deryakulu, D. (2006). *Epistemolojik İnançlar. Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (261-284). Ankara: Nobel Yayınları.
- Diemer, A. (2007). “Bilgi Kuramı”. *Günümüzde Felsefe Disiplinleri*. Derleyen/Çeviren: Doğan Özlem. İstanbul, İnkılap Kitabevi. Ss. 163-164
- Doyle, M. (1997). Beyond Life History As A Student: Preservice Teachers' Beliefs About Teaching And Learning. *College Student Journal*, 31, 519-531.
- Duell, O. K., ve Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of People's Beliefs About Knowledge And Learning. *Educational psychology review*, 13(4), 419-449.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Ellez, A. M., ve Sezgin, G. (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.
- Eren, A. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Alan Odaklı Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abat İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim Dalı. Bolu

- Eroğlu, S. E., ve Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Evcim, İ., Turgut, H., ve Şahin, F. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarıyla, Günlük Yaşam Problemlerini Çözebilme ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3). 1199-1220
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul, Morpa Yayınları
- Fer, S. (2011). *Öğretim Tasarımı*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ferguson, J. Chris. (2002). *Teacher Beliefs and Their Impact on Classroom Practice: Learning From the Voices of Successful Teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Union Institute and University Doctoral Program. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3074709.
- Fosnot, C. T., and Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi. *Oluşturmacılık, Teori, Perspektif ve Uygulama*. (Çev. Soner Durmuş, Edi. Catherine Twomey Fosnot). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım sf. 9-42
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge: London Cassel Educational Limited.
- Gess-Newsome, J. (2001). "Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs About Subject Matter and Their Impact on Instruction" Examining Pedagogical Content Knowledge. (Edited by Julie Gess-Newsome and Norman G. Lederman. Scienceve Technology Education Library. London: Kluwer Academic Publishers
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin Sonuçları*. (Çev. Ersin Kuşdil). İstanbul, AyrıntıYayınları

- Glaserfeld, V. E. (2007). *Oluşturmacılığın Yansımaları*. Oluşturmacılık, Teori, Perspektifler ve Uygulama. Editör: Catherine Twomey Fosnot (Çeviren: Soner Durmuş) Ankara, Nobel Yayınları.
- Gökberk, M. (1979). *Felsefenin Evrimi*. İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Düşün Dizisi: 2.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal Ü. H. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2009). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarının Yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:7, Sayı: 2. Sayfa: 503-528.
- Gürbütürk, O., ve Şad, S. N. (2009). Student Teachers' Beliefs About Teaching And Their Sense of Self-Efficacy: A Descriptive and Comparative Analysis. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10(3).
- Hançerlioğlu, O. (1974). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science teaching*, 33(1), 47-63.
- Heinemann, F. (2007). “Bilgi Kuramı” *Günümüzde Felsefe Disiplinleri*. Derleyen/Çeviren: Doğan Özlem. İstanbul: İnkılap Kitabevi. Ss. 181-199.
- Hofer, B. K., & 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.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications For Learning And Teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353–383.

- Hofer, B. (2002). Personal Epistemology As A Psychological And Educational Construct: An Introduction. In B. Hofer and P. Pintrich, Ed., *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hofer, B. K. (2004). Exploring The Dimensions of Personal Epistemology İn Differing Classroom Contexts: Student Interpretations During The First Year of College. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129-163.
- Hofer, B. K. (2008). "Personal Epistemology and Culture." *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. M. S. Khine (ed.), (pp. 3-22). Springer Netherlands.
- Horner, C. ve Westacott E. (2001). *Felsefe Aracılığıyla Düşünme*. (Çev. Ahmet Arslan). Ankara, Phoenix Yayınevi.
- Izgar, H., ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, (20).
- İçen, M. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri İle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Erzincan
- Kaplan, A. Ö. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışlarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasındaki Yansımaları: Durum Çalışması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı
- Karakaya, Ş. (2001). *Eğitimde'de Program Geliştirme Çalışmaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

- Kavcar, C. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu. Eğitimde Yansımalar. V-21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi. Ulusal Sempozyumu. 25-27 Kasım. Ankara: Başkent Öğretmenevi.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Beliefs. *Educational Psychologist* 27, 65-90.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara, Pegem Akademi.
- Kaleci, F. ve Yazıcı, E. (2012). “Epistemolojik İnançlar Üzerine Bir Deleme”. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi. 27-30 Haziran 2009, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Niğde.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Keseroğlu, H. S. (2010). Bilginin Bilgisi: Kütüphane ve Bilgibilim Kuramı Sorunsalı *Türk Kütüphaneciliği* 24, 4, 685-704
- Khader, F., R. (2012). “Teachers’ Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices İn Social Studies”, *American International Journal of Contemporary Research* Vol. 2 No. 1, ss. 73-92
- Khalid, A., and Azeem, M. (2012). Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 170-177.

- Khun, T. S. (1995). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. (Çev. N. Kuyaş) 4. Baskı. İstanbul: Alan Yayıncılık
- Kıssack, M. (2002). “Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler”, (Çev. Vefa Taşdelen). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 35, sayı: 1-2
- Kızılgüneş, B., Tekkaya, C., ve Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students’ epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 243-255.
- King, P., M. ve Kitchener, K., S., 1994. *Developing Reflective Judgment*, Jossey-Bass Publishers, San Fransisco.
- Krings, H ve Baumgartner, H. M. (2001). *Bilgi Kuramı Tarihçesi. Günümüzde Felsefe Disiplinleri*. (Çeviren: Doğan Özlem). İstanbul, İnkılâp Kitabevi
- Kuran, K. (2002). “Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri)”. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Editör: Adil Türkoğlu. Ankara, Mikro Yayınları
- Korlaekçi, M. (2002). *Pozitivizmin Türkiye’ye Girişi*. İnceleme Ankara, Hece Yayınları
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, W. S. (2010). *Characterizing and Fostering Epistemological Beliefs Among College Students in Hong Kong* (Doctoral dissertation, The University of Hong Kong (Pokfulam, Hong Kong)).
- Luft, J. A., and Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers’ epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2).
- Magolda, M. B. (1992). *Knowing And Reasoning In College: Gender-Related Patterns In Students’ Intellectual Development*. San Francisco: Jossey–Bass.

- MEB. (2009). *Bilgi Kuramı Dersi Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.12.2009 tarih ve 238 sayılı kararı.
- Mengüşoğlu, T. (1988), *İnsan Felsefesi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Meral, M., ve Çolak, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27.
- Odgers, B. (2003). Teachers' Beliefs About The Nature of Science and Science Education in Relation to Recently Introduced Constructivist Syllabuses In Secondary Schools In Queensland, Australia. *Hawai International Conference on Education Proceedings*. [http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Barbara %20 M.%20Odgers.pdf](http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Barbara%20M.%20Odgers.pdf)
- OECD (2009). Teaching Practices, Teachers ' Beliefs And Attitudes. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Önder, İ., ve Beşoluk, Ş. (2010). Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği'nin (R-SPQ-2F) Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 55-67.
- Öner, Necati (2008). *Bilginin Serüveni*. Ankara, Vadi Yayınları
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik İnançlar İle Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları*. Sayı: 13. ss: 155-163
- Özdemir, Y., ve Kiroğlu, K. (2011). The Knowledge Level of Elementary School Teachers About The Constructivist Learning Theory (Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilgi Düzeyleri). *Ahmet Kelesoglu Education Faculty (AKEF) JOURNAL*, 32. 265-283

- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Özden, Y. (2009). *Eğitimde Dönüşüm- Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: “Öğrenme” Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi. *Bilgi ve Toplum*. Sayı:1
- Özemre, A. Y. (2006). Epistemoloji'nin Tanımı ve İşlevi. Sayı: 154, S. 54-60
- Özlem, D. (1996). *Metinlerle Hermeneutik (Yorumbilgisi) Dersleri*. İstanbul, İnkılâp Kitabevi
- Özlem, D. (2000). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. İstanbul, İnkılâp Kitabevi
- Özlem, D. (2003). *Bilim Felsefesi*. Ders Notları. İstanbul, İnkılâp
- Özlem, D. (2010). *Bilim Felsefesi*. İstanbul, Notos Kitap Yayınevi
- Özkal, K., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., ve Sungur, S. (2009). A Conceptual Model Of Relationships Among Constructivist Learning Environment Perceptions, Epistemological Beliefs, And Learning Approaches. *Learning and Individual Differences, 19*, 71-79.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct, *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3., pp. 307-332.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development In The College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Phan, H. P. (2008). Predicting Change In Epistemological Beliefs, Reflective Thinking And Learning Styles: A Longitudinal Study. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 75-93.
- Rakıcıoğlu, A. Ş. (2005). *İngiliz Dili Eğitimi Öğrtmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Öğretmen Yeterliği İnançları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller İngilizce Dil Öğretimi Bölümü, Bolu

- Ravindran, B., Greene, B. A. and DeBacker, T. K. (2005). "Predicting Preservice Teachers' Cognitive Engagement with Goals and Epistemological Beliefs," *The Journal of Educational Research*, Vol: 98, No:4.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes And Beliefs In Learning To Teach. In J. Sikula (Ed.), *The handbook of research in teacher education* (2nd ed., pp.102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Rath and A. C. McAninch (Eds.), *Advances in Teacher Education series*, 6 (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age.
- Rodriguez, L. and Cano, F. (2006) The Epistemological Beliefs, Learning Approaches and Study Orchestrations of University Students, *Studies in Higher Education*, 31, 617–636.
- Saad, R., and BouJaoude, S. (2012). The Relationship Between Teachers' Knowledge and Beliefs About Science and Inquiry And Their Classroom Practices. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 8(2), 113-128.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci. Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Bilişüstü Düzeylerinin Akademik Başarıyla İlişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10-1), 311-331.
- Savaşçı-Açıklan, F. (2009, June). Teacher beliefs and practice in science education. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* (Vol. 10, No. 1, pp. 1-14). Hong Kong Institute of Education. 10 Lo Ping Road, Tai Po, New Territories, Hong Kong.
- Schommer, M. (1998). The Influence of Age And Education on Epistemological Beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- Schommer, M. (1990). "Effects of Beliefs About The Nature of Knowledge On Comprehension", *J. Educ. Psychol.* 82: 498–504.

- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*. c. 85. s. 3: 406-411.
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology* 85(3): 406-411.
- Schommer, M. (1994). "Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understandings and Provocative Confusions", *Educational Psychology Review*, Vol. 6, No. 4, 293-319
- Schommer, M., and Walker, K. (1995). Are Epistemological Beliefs Similar Across Domains? *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424.
- Schommer, M. and Walker, K. (1997). "Epistemological Beliefs and Valuing School: Considerations for College Admissions and Retention", *Research in Higher Education*, Vol, 38, No. 2
- Schommer, M., and Dunnell, P. A. (1997). Epistemological Beliefs of Gifted High School Students. *Roeper Review*, 19(3), 153-156.
- Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Schooling on Epistemological Beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*. s. 68: 551-562.
- Schommer-Aikins, Marlene, Wei Cheng Mau, Susan Brookhart, Rosetta Hutter. (2000). Understanding Middle Students' Beliefs about Knowledge and Learning Using a Multidimensional Paradigm. *Journal of Educational Research*. c. 94. s. 2: 120-128.
- Schommer-Aikins, M. (2002) An Evolving Theoretical Framework For An Epistemological Belief System. In B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds) *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, New Jersey: Erlbaum

- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining The Epistemological Belief System: Introducing The Embedded Systemic Model And Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39, 19–29.
- Schraw, G. and Olafson, L. (2002) Teachers' Epistemological World Views And Educational Practices, *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 8 (2): 99-148
- Schunk, D., H. (2009). *Yapılandırmacı Teori. Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakış*. (Çev. Mahmut Yasin Demir). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım sf. 234-277
- Sing Chai, C., Teo, T., and Beng Lee, C. (2009). The Change in Epistemological Beliefs and Beliefs About Teaching and Learning: A Study Among Pre-Service Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351-362.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Ankara, Anı Yayıncılık
- Stipek, D., J., Givvin, K., B., Salmon, J.,M. ve Macgyvers, V.,L., 2001. Teachers' Beliefs and Practices Related to Mathematics Instruction, *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226.
- Sünbül, Ali Murat (2001). "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik." *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editörler: Özcan Demirel, Zeki Kaya). Ankara, PegemA Yayıncılık. ss. 223-254
- Şenocak, E., ve Unal, C. (2012). Turkish Undergraduate Students' perceptions On The Factors Affecting The Process of Their Learning. *Journal of Baltic Science Education*, 5(1).
- Tanrıverdi, B. (2012). Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2635-2642.
- Tanju, Ebru Hasibe, Darıca, Nilüfer ve Büyüköztürk, Şener (2011). Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programına Yönelik İnançlar Ölçeğinin Uyarlanması ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:01 No:40 Syf: 120-133

- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde Kuram ve Uygulama Bağının Kurulmasına Yönelik Felsefi Bir Araştırma. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 151-166
- Taş, Kemaleddin (2011). *Sosyal Bilim Paradigmaları Açısından Sosyolojik Metodoloji*. İstanbul, Rağbet Yayınları
- Taşkın, Ç. Ş. (2013). Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken/Epistemological Beliefs: As Predictors Of Preservice Teachers' Learning Approaches. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19).
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara, Türk Dil Kurumu
- Teo, T., Chai, S. C., Hung, D., and Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among preservice teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163-174.
- Topdemir, Hüseyin Gazi (2008). *Felsefe*. Ankara, Pegem Akademi
- Topses, G. (1982). *Eğitim Felsefesi Temel Konuları*. Ankara: Dayanışma Yayınları
- Tozlu, Necmettin (2003). *Eğitim Felsefesi*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tsai, C.-C. (2007). Teachers' Scientific Epistemological Views: The Coherence With Instruction And Students' Views. *Science Education*, 91, 222-243.
- Tunalı, İsmail (2009). *Felsefeye Giriş*. İstanbul, Altın Yayınevi
- Turan, Selahattin (2008). Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri. Boyacı, A. (Editör) *Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973, 2008.
- Turgut, G. Ş. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Lise Fizik Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Ana Bilim Dalı Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı.

- Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı Tasarım Uygulamasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Yeterliklerinden " Bilimin Doğası" Ve" Bilim-Teknoloji-Toplum İlişkisi" Boyutlarının Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Tuna, K. (2011). *Batılı Bilginin Eleştirisi Üzerine*. İstanbul: İz Yayıncılık
- Tüken, G. (2010). *Kentlerde ve Kırsal Kesimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Türkdoğan, O. (2000). *Bilimsel Araştırma Metodolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Uslu, F. (2011). *Bilgi ve İnanç Kavramlarının Analizi. Epistemoloji Temel Metinler*. Editör: Hasan Yücel Başdemir. Çorum: Hititkitap Yayınevi.
- Uyanık, Mevlüt. (2003). *Felsefi Düşünceye Çağrı*. Ankara, Elis Yayınları.
- Ünder, Hasan (2010). *Yapılandırmacılığın Epistemolojik Savlarının Türkiye’de İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programlarında Görünümleri. Eğitim ve Bilim*. Cilt: 35. Sayı: 158.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. and Moon, B. (1998). *A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Wilson, M., R., (1992). *A Study of Three Preservice Secondary Mathematics Teachers’ Knowledge and Beliefs About Mathematics Functions*, Doctoral Dissertation, University of Georgia, Athens, Georgia.
- Wong, Angel Kit-yi, Kwok, wai, Chan and Po-yin Lai (2009). *Revisiting the Relationships Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning of Pre-service Teachers in Hong Kong. The Asia Pacific Education Researcher* 18: 1, pp. 1-19

- Wong, K. Y., Chan, K. W., and Lai, P. Y. (2009). Revisiting the Relationships of Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning of Pre-Service Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 18(1).
- Yadav, A., and Koehler, M. (2007). The Role of Epistemological Beliefs İn Preservice Teachers' İnterpretation of Video Cases of Early-Grade Literacy İstruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 335-361.
- Yalaza-Atay, Derin (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- Yayın Kurulu (1990). *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. İstanbul, Risale
- Yazıcı, S. (2009). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Öncü Kitap
- Yılmaz (2007). *Hemşirelik Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Denetim Odağı Arasındaki İlişki*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Öğretimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yurdakul, Bünyamin (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Yurdakul, Bünyamin (2005). "Yapılandırmacılık" Eğitimde Yeni Yönelimler (Ed. Özcan Demirel). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırmalar Yöntemleri*. Ankara, Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, Cemal (2004). *Ansiklopedik Çağdaş Felsefe Sözlüğü*. İstanbul, Doruk Yayınları

EKLER

EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek, epistemolojik inançların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, sorulara vereceğiniz cevapların eksiksiz olmasına ve gerçek görüşlerinizi yansıtmanıza bağlıdır. Bilgiler, kişilerle ilgili olmadığından ve bilimsel amaçlar için kullanılacağından, adınızı yazmanıza gerek yoktur. Soruların nasıl cevaplandırılacağı ölçeğin her bölümünün başında kısaca açıklanmaktadır.

Çalışmamıza yapacağınız katkıdan ötürü şimdiden teşekkür ederiz.

Salih AKYILDIZ

F.Ü. Doktora Öğrencisi

Doç Dr. Burhan Akpınar

Tez Danışmanı

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:	1) () Kadın	2) () Erkek										
2. Kıdeminiz:	1) () 1-5 yıl	2) () 6-10 yıl	3) () 11-15 yıl	4) () 16-20 yıl	5) () 21-25 yıl	6) () 26-30 yıl	7) () 31 yıl ve üstü					
3. Branşınız:	1) () Biyoloji	8) () Coğrafya	15) () Din Kült.ve Ahl.	22) () Mobilya ve İç Mekan Tas.	2) () Edebiyat	9) () Kimya	16) () İlahiyat Mesl. Dersl	23) () Öğretmenlik Meslek Bilgisi	3) () Fizik	10) () Matematik	17) () Bilişim Teknolojileri	24) () Kız Meslek Lisesi Meslek Dersleri
	4) () Beden Eğit.	11) () Tarih	18) () Elektrik-Elektronik	25) () Diğer (belirtiniz):	5) () Müzik	12) () Felsefe	19) () Metal Teknolojisi	6) () İngilizce	13) () Arapça	20) () İnşaat Teknolojisi
	7) () Resim	14) () Rehber Öğr.	21) () Makine Teknolojisi									
4. Öğrenim Durumunuz:	1) () Lisans	2) () Yüksek lisans	3) () Doktora									
5. Görev Kurum Türünüz:	1) () Resmi	2) () Özel										
6. Görev Yaptığınız Okul Türü:	1) () Genel Lise	7) () Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	13) () Kız Teknik ve Meslek Lisesi	2) () Anadolu Lisesi	8) () Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	14) () Ticaret Meslek Lisesi	3) () Fen Lisesi	9) () Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	15) () Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi	4) () Sosyal Bilimler Lisesi	10) () İmam Hatip Lisesi	16) () Diğer (Lütfen belirtiniz):
	5) () Anadolu Öğretmen Lisesi	11) () Anadolu İmam Hatip Lisesi	6) () Anadolu Teknik Lisesi	12) () Çok Programlı Lise						

BÖLÜM II: EPİSTEMOLOJİYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Aşağıdaki önermelerin **doğru** ya da **yanlış** olması söz konusu değildir. Önemli olan sizin bu önermeler hakkında ne düşündüğünüz, neye inandığınızdır. Lütfen **her önermeye** ne derecede katıldığınızı belirten rakamı işaretleyerek fikrinizi belirtiniz.

Kesinlikle farklı düşündüğünüz önermeye **1** rakamının altına gelecek şekilde bir **X** işareti koyunuz. Katılma dereceniz arttıkça işaretlediğiniz rakam daha büyük olacaktır. **Tamamen** aynı fikirdeyseniz en büyük rakamı **5**'i işaretleyiniz.

Kesinlikle katılmıyorum		Tamamen katılıyorum					1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1.	Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır.					1	2	3	4	5	
2.	Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.					1	2	3	4	5	
3.	İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır.					1	2	3	4	5	
4.	Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler.					1	2	3	4	5	
5.	Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta değişik derslerdeki bilgiler arasında bağlantı kurmak için elimden geleni yaparım.					1	2	3	4	5	
6.	Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini					1	2	3	4	5	
7.	Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır.					1	2	3	4	5	
8.	Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.					1	2	3	4	5	
9.	Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşüncedir.					1	2	3	4	5	
10.	Bir kitabı yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.					1	2	3	4	5	
11.	Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.					1	2	3	4	5	
12.	Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.					1	2	3	4	5	
13.	Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade					1	2	3	4	5	
14.	İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					1	2	3	4	5	
15.	Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.					1	2	3	4	5	
16.	Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.					1	2	3	4	5	
17.	Gerçek değişmezdir.					1	2	3	4	5	
18.	Ayrıntıları unuttuğu halde, yine de okuduğu metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, ben o kişinin zeki olduğunu düşünürüm.					1	2	3	4	5	
19.	Ders çalışırken kesin olan doğruları ararım.					1	2	3	4	5	
20.	Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.					1	2	3	4	5	
21.	Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.					1	2	3	4	5	
22.	Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.					1	2	3	4	5	
23.	Konuya aşina iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.					1	2	3	4	5	

24	Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır.	1	2	3	4	5
25	Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.	1	2	3	4	5
26	Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.	1	2	3	4	5
27	Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirlere.	1	2	3	4	5
28	Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir.	1	2	3	4	5
29	Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır.	1	2	3	4	5
30	Bir kitaptan edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edinirsiniz.	1	2	3	4	5
31	Zor kavramları, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5
32	Bir ders kitabını anlamının iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.	1	2	3	4	5
33	Okulda “vasat” olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da “vasat” olarak kalırlar.	1	2	3	4	5
34	Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.	1	2	3	4	5
35	Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.	1	2	3	4	5
36	Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir.	1	2	3	4	5
37	“Kendi kendine öğren/ Kendin yap” türü kitaplar pek de işe yaramaz.	1	2	3	4	5
38	Okuduğunuz kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.	1	2	3	4	5

ÖĞRETME- ÖĞRENME ANLAYIŞLARI ÖLÇEĞİ

Bu ölçekte, maddeler halinde sıralanmış olan ifadeleri okuyup karşılarında yer alan; Çok katılıyorum (1), Katılıyorum (2), Kararsızım (3), Katılmıyorum (4), Hiç Katılmıyorum (5) seçeneklerinden size en çok uyan tek bir kutucuktaki sayıyı X ile işaretleyiniz. <u>Lütfen hiçbir cümleyi boş bırakmayınız.</u>		Çok katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir.	1	2	3	4	5
2.	Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır.	1	2	3	4	5
3.	Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.	1	2	3	4	5
4.	İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.	1	2	3	4	5
5.	Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.	1	2	3	4	5

6.	Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
7.	Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir.	1	2	3	4	5
8.	Öğretme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır.	1	2	3	4	5
9.	İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.	1	2	3	4	5
10.	Öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur.	1	2	3	4	5
11.	Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.	1	2	3	4	5
12.	Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar.	1	2	3	4	5
13.	Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir.	1	2	3	4	5
14.	Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.	1	2	3	4	5
15.	Her çocuk biriktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir.	1	2	3	4	5
16.	İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	1	2	3	4	5
17.	Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir.	1	2	3	4	5
18.	En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır.	1	2	3	4	5
19.	Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.	1	2	3	4	5
20.	Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.	1	2	3	4	5
21.	Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir.	1	2	3	4	5
22.	İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.	1	2	3	4	5
23.	Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir.	1	2	3	4	5
24.	Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.	1	2	3	4	5
25.	İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini	1	2	3	4	5
26.	Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.	1	2	3	4	5
27.	Bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir.	1	2	3	4	5
28.	Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek	1	2	3	4	5
29.	Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	1	2	3	4	5
30.	Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.	1	2	3	4	5

ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 80105252.605.99/ 6727

14 MART 2013

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 05/03/2013 tarihli ve B.30.2.FIR.0.70.00-199.2-271 sayılı yazı.

Karadeniz Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Salih /kyıldız'ın "Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasında kullanılacak olan veri toplama araçlarını (4 sayfa) Trabzon ili ve ilçelerindeki tüm resmi ve özel liselerde uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Tamer KIRBAÇ
Millî Eğitim Müdürü


OLUR
14.03/2013
Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres : Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi Ek Bina Kat-1 TRABZON
Tlf : 0 462 230 21 11-12'den 22 nolu telefon
e-posta : arge61@meb.gov.tr trabzonarge61@gmail.com trabzon.rge61@hotmail.com
İletişim :B.BEKAROĞLU As-Ke Sorumlusu



Gmail - Bir istek - Windows Internet Explorer

https://mail.google.com/mail/u/0/h/8c24hrldm5n/?v=c&st=32008th=13c2f27aa4e9b850

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Sık Kullanılanlar Önerilen Siteler Web Slice Galerisi

Gmail - Bir istek

Postalar
Taslaklar (65)
Tüm Postalar
Spam (56)
Çöp kutusu

Rehber

Etiketler
Alındılar
İş
Kişisel
Notes
Seyahat
Etiketleri düzenle

salih akyıldız 28 Aralık 2012 14:31
karhan@itu.edu.tr <karhan@itu.edu.tr> 12 Ocak 2013 15:26
Alıcı: salih akyıldız <sakyildiz61@gmail.com>

Yanıtla | Yanıt tüm alıcılara gönder | Yönlendir | Yazdır | Sil | Orijinali göster

İyi gunler Salih Bey,

Öncelikle doktrora çalışmanızda kolaylıklar diliyorum.

Kendi doktora çalışmada İngilizce aslından uyarladığım Schommer'in "Epistemolojik İnanç Ölçeği"ni doktora çalışmamı kaynak göstermek suretiyle kullanabilirsiniz. Çalışmanızın sonucunu şimdiden merak ediyorum.

Sormak istediğiniz bir şey olursa bana mail veya telefon ile ulaşabilirsiniz.

Size tekrar kolay gelsin,

Ilknur Karhan

Cep: 0532 284 84 20
mail: karhan@itu.edu.tr

Internet %125

Gmail - Bilgi istemi - Windows Internet Explorer

https://mail.google.com/mail/u/0/h/8c24hrldm5n/?v=c&st=32008th=13c619105d3e4fd

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Sık Kullanılanlar Önerilen Siteler Web Slice Galerisi

Gmail - Bilgi istemi

Arama Görseller Play YouTube Haberler Gmail Drive Takvim Daha fazlası »

sakyildiz61@gmail.com | Standart Görünüm | Hesap | Ayarlar | Yardım | Oturumu kapat

Google'dan Gmail

Posta Ara Web'de ara Arama seçeneklerini göster Filtre oluştur

Posta Oluştur

« Gelen Kutusu görünümüne geri dön Arşivle < Daha yeni 3207 / binlerce Daha eski >

Spam Olarak Bildir Çöp kutusuna gönder Diğer İşlemler... Git

Tümünü genişlet Yazdır Yeni pencere

Bilgi istemi Gelen Kutusu

salih akyıldız 21 Ocak 2013 20:34
Ayse Aypay <ayseaypay@hotmail.com> 22 Ocak 2013 10:21
Alıcı: salih akyıldız <sakyildiz61@gmail.com>

Yanıtla | Yanıt tüm alıcılara gönder | Yönlendir | Yazdır | Sil | Orijinali göster

Salih Bey Merhaba,

Öncelikle yapmayı planladığınız çalışmanızda kullanmak üzere izin istediğiniz, uyarlamasını yapmış olduğum epistemolojik inançlar ölçeği ile öğretim-öğrenme anlayışları ölçeğini çalışmanızda kullanabileceğinizi belirtmek isterim.

Internet %142

ÖZGEÇMİŞ

1963 yılında Trabzon'da doğdu. 1986 yılında KTÜ. Giresun Eğitim Yüksekokulundan, 1994 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünden Mezun oldu. Başbakanlık Personel Başkanlığı Yabancı Dil Eğitim Merkezinde 1 yıl İngilizce dil öğretimi gördü. 2000 yılında A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans tezini tamamlayarak bilim uzmanı oldu.

Hakkâri ilinde 4, Ankara İlinde 4 yıl olmak üzere toplam 8 yıl öğretmenlik görevlerinde bulundu. 1994 yılında İlköğretim Müfettişi olarak Trabzon İlinde göreve başladı. Bu görevinden sonra 1998 yılında KTÜ. Fatih Eğitim Fakültesine öğretim görevlisi olarak atandı. Halen bu görevi sürdürmektedir.

YAYIMLARI

Kitaplar:

1. İlk okuma ve Yazma Öğretimi (Yazar). Derya Yayınları. Trabzon
2. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (Ortak). Derya Yayınları. Trabzon
3. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Trabzon (Yazar-Editör)
4. Ölçme ve Değerlendirme. Trabzon (Yazar-Editör)
5. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Trabzon (Yazar- Editör)
6. Eğitim Bilimlerine Giriş (Ortak) PegemA Yayıncılık

Makaleler:

1. Akyıldız Salih (1997). "Etkin Bir Ders Planı Hazırlamada Dikkat Edilecek Hususlar" Çağdaş Eğitim. Yıl: 22. Sayı: 235.
2. Akyıldız Salih (1998). "Örgütsel İletişim ve İşgören Verimliliği Üzerinde Etkisi" Tüdev İş Dünyası Dergisi. Yıl: 1, Sayı: 2
3. Akyıldız Salih (2005). "Yeni Programların Geliştirilmesinde Temel Alınan Yaklaşım: Yapısalcılık" Trabzon'da Milli Eğitim. Sayı: 2
4. Akyıldız Salih (2003). "Bilgi Teknolojileri Eğitimi Ne Kadar Etkiliyor?" Yeni Eğitim. Yıl: 2, Sayı: 5. ss: 55-56
5. Ayvacı, Hakan Şevki, Akyıldız Salih (2009). "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Bireye ve Topluma Kazandırdıkları ve Toplumun Beklentileri" Milli Eğitim, Sayı: 184
6. Gömleksiz, M. Nuri, Akyıldız Salih (2012). "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim, Sayı: 196. ss.69-91

7. Akpınar, Burhan ve Akyıldız, Salih (2013). “Türk İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Programı Bağlamında Epistemolojik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt: 2, Sayı: 3, ss: 21-40
8. Ekiz, Durmuş ve Akyıldız, Salih (2014). Sınıf Öğretmenliği Branşının Çerçeveselendirilmesi. Kamu’da Sosyal Politika. Yıl: 8 Sayı: 29

Uluslararası Kongre ve Sempozyumlar:

1. Cengiz Öner, Bahadır Köksalan, Hasan Aydemir, Salih Akyıldız (2013). The Problem Of Using Educational Technology In The Faculty Of Technology. Uluslararası Eğitimsel Teknoloji Konferansı. 13-15 Mayıs Malaya Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malezya.
2. Akyıldız Salih (2014). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi. 16-18 Ekim 2014. Edirne
3. Altun, Taner ve Akyıldız Salih (2014). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi. 16-18 Ekim 2014. Edirne

Ulusal Kongre ve Sempozyumlar:

1. Akyıldız, Salih (2011). 1968-1998-2005 Sosyal Bilgiler 6-7 Öğretim Programlarının Demokrasi, Hak ve Özgürlük Değerleri Yönünden İncelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Değerler Eğitimi Sempozyumu 26-28 Ekim 2011.
2. Ekiz, Durmuş, Akyıldız Salih (2011). Sosyal Bilgiler 4 ve 5. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Doğrudan Verilecek Değerlerin Kazanım, Etkinlik ve Ders Kitabı Açısından İncelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Değerler Eğitimi Sempozyumu. 26-28 Ekim 2011
3. Ekiz, Durmuş, Akyıldız, Salih (2012). Sınıf Öğretmenliği Branşının Çerçeveselendirilmesi. Rize 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 24-26 Mayıs 2012.
4. Akyıldız, Salih (2012). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirilme Sisteminin Genel Değerlendirmesi ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamında Bir Model Önerisi. Rize 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 24-26 Mayıs 2012
5. Akyıldız, Salih (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Hak ve Özgürlüklere Saygı Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmenler Tarafından Yapılan Çalışmalar. Trabzon VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. 3-5 Ekim 2013 KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
6. Akpınar, Burhan ve Akyıldız, Salih (2014). Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi, 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi 7-9 Mayıs. Gaziantep

7. Akpınar, Burhan, Akyıldız, Salih ve Yıldırım, Bilal (2014). Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Öğretme Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi, 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi 7-9 Mayıs. Gaziantep