

**T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARININ SINIF İÇİ UYGULADIKLARI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ
İLE İLİŞKİSİ**

Mustafa İÇEN

Danışman: Doç. Dr. Erdal AKPINAR

**ERZİNCAN
2012**

Her Hakkı Saklıdır

Doç. Dr. Erdal AKPINAR danışmanlığında, Mustafa İÇEN tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri ile İlişkisi*” adlı bu çalışma 10 Eylül 2012 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : DOÇ. DR. ERDAL AKPINAR

İmza:

Üye : PROF. DR. ADEM BAŞIBÜYÜK

İmza:

Üye : YRD. DOÇ. DR. H. HÜSNÜ BAHAR

İmza:

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARININ SINIF İÇİ UYGULADIKLARI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ
İLE İLİŞKİSİ

Mustafa İÇEN
Ağustos, 2012

Bu araştırmanın amacı Türk eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisini incelemektir. Bu çerçevede sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerine yer verme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra da bunların kıdem süresi, cinsiyet ve mezun olunan kurum gibi bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. 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 ile çalışılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Schommer’in (1998) geliştirdiği ve Karhan (2007) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlaması yapılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ile Şahin (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS 17. Paketi kullanılmıştır. Bulgularımıza göre; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının hem sofistike, hem de geleneksel yönleri olmakla birlikte, sofistike yönü daha belirgindir. Farklı değişkenler açısından bakıldığında ise 10 yıldan az kıdeme sahip eğitim fakültesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenleri, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahiptirler. Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin İstanbul’da görev yapanlara göre daha sofistike inançlara sahip oldukları, İstanbul’dakilerin ise sınıf içi öğretim stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim stratejileri açısından bakıldığında ise eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu olanlara göre sınıf içi öğretim stratejilerine daha çok yer verdikleri saptanmıştır. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 10 yıldan az kıdeme sahip olanlara göre öğretim stratejilerine daha çok yer verdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Epistemoloji, Epistemolojik inanç, Sosyal bilgiler öğretmeni, Öğretim stratejileri.

ABSTRACT
**THE EPISTEMOLOGIC BELIEFS OF SOCIAL SCIENCE TEACHERS AND
THE TEACHING STRATEGIES THEY APPLY IN THE CLASS**

İÇEN, Mustafa
August, 2012

The aim of this study is to investigate the relations between epistemological beliefs of social sciences teachers who have an important place in Turkish education system and the teachers' classroom teaching strategies. Therefore, social sciences teachers' epistemological beliefs and the level of the teachers' implementing teaching strategies in the classroom were determined. Then, those were examined according to some variables such as the duration of experience, gender and graduated institution. The participants of the study are social sciences teachers working in İstanbul and Erzincan. Voluntarily selected 310 social sciences teachers, 221 of whom are working in İstanbul and 89 of whom are in Erzincan, were participated in the study. In the data collection process, "Epistemological Beliefs Scale" developed by Schommer (1998) and adapted to Turkish language and culture by Karhan (2007), and "Teaching Strategies Scale" developed by Şahin (2004) were used in the study. The data were analyzed with statistical program SPSS 17. According to the results, social sciences teachers' epistemological beliefs included both sophisticated and traditional aspects, but sophisticated aspect was more noticeable. When examined according to different variations, the teachers having 10 years or less duration of experience had more sophisticated epistemological beliefs than the teachers having 21 years or more duration of experience. The teachers working in Erzincan had more sophisticated epistemological beliefs than the teachers working in İstanbul. However, the teachers working in İstanbul adopted more teaching strategies in the class compared to the others. When looked through from the viewpoint of teaching strategies, it was determined that the teachers who graduated from the faculty of education used more teaching strategies compared to the teachers who did not graduated from the faculty of education. In addition, it was found that the teachers having 21 years or more duration of experience used more teaching strategies in the class compared to the teachers having 10 years or less duration of experience.

Key Words: Epistemology, Epistemological Belief, Social Sciences Teachers, Teaching Strategies

TEŞEKKÜR

Akademik hayatımın her adımında olduğu gibi yüksek lisans eğitimine başladığım günden itibaren ilgi, alaka ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, eleştiri ve önerileriyle her zaman çalışmalarına rehber olan, akademik anlamda gelişimime öncülük eden ve farklı bakış açısı kazanmamı sağlayan değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. Erdal AKPINAR' a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olan ve göstermiş oldukları rehberlik ve verdikleri pozitif enerjiyle bu çalışmayı bitirmemde önemli katkıları olan dost hocam, değerli büyüğüm Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ' ye, tanımaktan çok büyük onur ve mutluluk duyduğum sempatik ve yardımsever hocam Yrd. Doç. Dr. Gül TUNCEL' e, akademik hayatını biz öğrencilerine adanmış Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Hüsnu BAHAR' a şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin izinlerinden ve tecrübelerinden faydalandığım değerli büyüklerim Doç. Dr. Feza ORHAN'a, Dr. İlknur KARHAN'a ve Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmada da olduğu gibi her zaman maddi ve manevi desteklerini eksik etmeyen, zor günlerimde her zaman yanımda olan Yrd. Doç. Dr. B. Caner HACIOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Uyarıları, yorumları, sabrı ile yardımlarını gösteren, bu çalışmaya her daim zaman ayıran sevgili hocam, Yrd. Doç. Dr. Özlem BEKTAŞ ÖZTAŞKIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, akademik alandaki çalışkanlıklarıyla, öğretici ve yapıcı bakış açısıyla, disiplinli davranışlarıyla biz öğrencilerine her zaman destek ve örnek olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. İsmail TAŞLI' ya teşekkürlerimi arz ederim.

Sosyal Bilimler Enstitüsü'nü verimli bir eğitim ortamına dönüştüren nazik ve beyefendi hocam Prof. Dr. Âdem BAŞIBÜYÜK'e şükranlarımı sunarım.

Araştırmamızın Türk Milli Eğitimine ve araştırmacılara faydalı olması dileğiyle...

Mustafa İÇEN

Ağustos 2012

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

\bar{X}	Ortalama
N	Kişi Sayısı
%	Yüzde
r	Korelasyon Katsayısı
Ss	Standart Sapma
Sd	Serbestlik Derecesi
p	Önem Derecesi
t	t-değeri

Kısaltmalar

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
EİÖ	Epistemolojik İnanç Ölçeği
ÖtSÖ	Öğretim Stratejileri Ölçeği
SB	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
M.Ö.	Milattan Önce

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. EİÖ'nün Geçmiş Çalışmalardaki ve Mevcut Çalışmadaki Güvenirlik Analizi	73
Tablo 2. ÖtSÖ'nün Güvenirlik Analizi.....	75
Tablo 3. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Görev Yaptığı İllere Göre Dağılımı	79
Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	79
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet Durumlarının Görev Yaptığı İllere Göre Dağılımı	80
Tablo 6. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı 80	
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Yerleşmelere Göre Dağılımı	81
Tablo 8. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okullara Göre Dağılımı- 1	81
Tablo 9. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okullara Göre Dağılımı- 2	82
Tablo 10. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Yerine Göre Dağılımı.....	82
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Erzincan İlinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kıdemlerinin Dağılımı.....	83
Tablo 12. Araştırmaya Katılan İstanbul İlinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kıdemlerinin Dağılımı.....	84
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği " <i>Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir</i> " Alt Boyutu Önergelerine Verdiği Cevapları.....	85

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği “ <i>Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir</i> ” Alt Boyutu Önermelerine Verdiği Cevaplar.....	89
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği “ <i>Bilgi Tek ve Kesindir</i> ” Alt Boyutu Önermelerine Verdiği Cevaplar.....	92
Tablo 16. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Ortalamaları.....	94
Tablo 17. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖtSÖ Önermelerine Verdiği Cevapların Ortalamaları.....	96
Tablo 18. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması.....	99
Tablo 19. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Görev Yaptığı İl Değişkenine Göre Farklılaşması.....	102
Tablo 20. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması.....	104
Tablo 21. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşması.....	108
Tablo 22. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması.....	111
Tablo 23. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Düzeyinin Görev Yaptığı İl Değişkenine Göre Farklılaşması.....	112
Tablo 24. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Düzeyinin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşması.....	113

Tablo 25. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Düzeyinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması	114
Tablo 26. Öğretim Stratejileri Düzeyinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinden Etkilenme Durumunu Test Etmek İçin Yapılan Regresyon Modeli	115

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Schommer'ın Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli 20

Şekil 2. Araştırma-İncelemeye Dayalı Öğretimin Basamakları Arasındaki İlişki..... 58

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	III
ABSTRACT	IV
TEŞEKKÜR	V
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	VI
TABLolar LİSTESİ	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
İÇİNDEKİLER	X

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4. VARSAYIMLAR.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR	7
1.6. TANIMLAR.....	7

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İnanç Nedir?	9
2.2. İnanışların Genel Özellikleri	10
2.3. Epistemolojik İnançlar	13
2.4. Epistemolojik Gelişim Modelleri	14
2.4.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli	15
2.4.2. Kadınların Bilme Yolları Modeli	15
2.4.3. Tartışmacı Uslamlama Modeli	16
2.4.4. Epistemolojik Yansıtma Modeli.....	17
2.4.5. Yansıtıcı Yargı Modeli	17
2.4.6. Schommer' in Dört Boyutlu Modeli.....	18
2.5. Epistemolojik İnanç ve Öğretmen.....	20
2.6. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Görüşler.....	24
2.7. Öğretmen Uygulamaları ve Epistemolojik İnançları.....	26
2.8. Öğretmen İnançlarının Öğrenci Üzerindeki Etkileri	29

2.9. Epistemolojik İnançların Oluşumunu Etkileyen Etmenler	30
2.10. Epistemolojik İnançların Değişmesi.....	31
2.11. Epistemoloji ve Yapılandırmacılık.....	33

3. FELSEFİ AKIMLARDA EPİSTEMOLOJİ

3.1. Deneysel ve Pozitivist Felsefe’de Epistemoloji	36
3.2. Rasyonalist (Akılcı) Felsefe’de Epistemoloji	37
3.3. Kant’ ın Felsefesi’nde Epistemoloji	37

4. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARLA İLGİLİ YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR

4.1. İlgili Araştırmalar	38
--------------------------------	----

5. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

5.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı.....	43
5.2.1. Programın Temel Yaklaşımı	44

6. ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

6.1. Öğretim ve Strateji Nedir?	50
6.2. Öğretim Stratejisi Nedir?	50
6.3. Öğretmen Merkezli Öğretim Stratejileri.....	52
6.3.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	53
6.3.2. Büyük Grupla Öğretim Stratejisi.....	54
6.4. Öğrenci Merkezli Öğretim Stratejileri.....	55
6.4.1. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	55
6.4.2. Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	57
6.4.3. Küçük Gruplarla Öğretim Stratejisi.....	58
6.5. Yöntem Seçimini Etkileyen Faktörler	60
6.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	61
6.6.1. Birbirini Etkileyerek / Birlikte Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
a) <i>Panel, Sempozyum, Açık Oturum</i>	62
b) <i>Seminer</i>	62
c) <i>Forum</i>	63
d) <i>Brifing</i>	63

<i>e) Vizütlü Grupları</i>	63
<i>f) Beyin Fırtınası / Fikir Taraması</i>	63
<i>g) Münazara</i>	63
<i>h) Görüşme</i>	63
<i>ı) İstasyon</i>	64
6.6.2. Deneyerek - Yapararak Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
<i>a) Deney yöntemi</i>	64
<i>b) Drama</i>	64
<i>c) Analoji</i>	64
<i>d) Gezi – Gözlem</i>	65
<i>e) Eğitsel Oyun</i>	65
6.6.3. Bağımsız Çalışırken Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
<i>a) Bilgisayar Destekli Öğretim</i>	65
<i>b) Ev Ödevleri</i>	65
<i>c) Proje ve Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi</i>	65
6.6.4. Doğrudan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
<i>a) Anlatım Yöntemi</i>	66
<i>b) Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi</i>	66
<i>c) Soru – Cevap</i>	67
6.6.5. Dolaylı Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
<i>a) Örnek Olay</i>	68
<i>b) Problem Çözme</i>	68

7. YÖNTEM

7.1. Araştırmanın Modeli	70
7.2. Çalışma Grubu	70
7.3. Veri Toplama Araçları	71
7.3.1. Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)	71
7.3.2. Öğretim Stratejileri Ölçeği (ÖtSÖ)	74
7.3.3. Görüşme Yöntemi	76
7.4. Verilerin İstatiksel Analizi	76

8. BULGULAR VE YORUMLAR

8.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	79
8.2. Çalışma Grubunun Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular	80
8.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeğine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular.....	84
8.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Ölçeğine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular.....	96
8.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular.....	99
8.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejilerine İlişkin Bulgular	111
8.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejilerinin Anlamlı Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	115

9. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

9.1. Sonuçlar	117
9.2. Öneriler	123

KAYNAKÇA	124
-----------------------	------------

EKLER	132
--------------------	------------

EK 1. İZİN YAZISI.....	133
------------------------	-----

EK 2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ	136
--	-----

EK 3. ÖZGÜN EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ.....	138
---	-----

EK 4. ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	141
---	-----

ÖZGEÇMİŞ.....	142
----------------------	------------

1. GİRİŞ

Ülkemizde ilköğretim programları 1924'ten günümüze kadar çeşitli zamanlarda değiştirilerek yenilenmiştir. En son öğrenci merkezli anlayışı temel alan ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak program yenilenmiş ve I. kademe uygulanmaya başlanmıştır. II. kademe için de 2006–2007 öğretim yılında program uygulamaya konmuştur. Bu yeni program önceki programlardan oldukça farklılıklar göstermekte; bilginin teorikten uygulamaya geçişini hızlandırmaktadır. Amerika ve Avrupa'da 90'lı yıllardan sonra eğitim öğretim uygulamalarını etkileyerek güçlü bir akım haline gelen yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantılı deneyimler edinmelerini sağlamaktadır.

Yapılandırmacılık, öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış üretmeleri için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırılma sürecinin nasıl olduğu ve nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışır. Yapılandırmacı yaklaşım, geleneksel kuramlara alternatif bir kuram olarak ve teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap verebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu kuram, daha çok öğrencinin gerçek yaşamda kazanmış olduğu deneyimlerle ilgilenmektedir. Bir bilginin öğrenilmesi için, gerçek yaşantı içinde bizzat yaşanması ve karşılaştırılması gerekir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşur ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir.¹

Yapılandırmacılık anlayışının ilköğretim okullarında uygulayıcıları ise öğretmenlerdir. "Bilmenin temeli bilgi ve inanca dayanan yorumlamadır" görüşünden hareketle öğretmenlerin eğitim ve öğretime yönelik inanışları devreye girmektedir. Epistemolojik inanç kavramıyla açıkladığımız bu durum hem öğrencilerin akademik başarıları üzerinde, hem de programın etkin olarak uygulanmasında önemli bir özellik arz etmektedir.

Epistemoloji eğitim süreçlerini hem etkileyebilen hem de bu süreçlerden etkilenebilen dinamik bir alandır. Bireylerin epistemolojik inanışlarını belirleyen

¹ Bünyamin YURDAKUL, *"Yapılandırmacılık, Eğitimde Yeni Yönelimler"*, (Edt.) Özcan Demirel, Pegem Yayınları, Ankara, 2010, s. 39-61.

birçok etmen vardır. Bu etmenlerin belirlenmesi gerek eğitim öğretim ortamlarının, gerekse öğretim sürecinin geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir.

Araştırmamızda esas olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının eğitim-öğretim süreçleri üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır.

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri ile İlişkisi” konusuna ilişkin olarak bu bölümde araştırma problemi, problem cümlesi ve alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Türkiye’ de ilköğretim okullarında yapılandırmacılık anlayışına göre değişen programlarda öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Bu anlamda gündeme gelen kavramlardan birisi de öğretmenlerin epistemolojik inançlarıdır. Öğretmen inançlarının öğretmen davranışlarını belirleyen önemli bir etmen olduğu savunulmaktadır.²

Epistemolojik inançlar, öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerini (hangi öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı, sınıfın nasıl yönetileceği, öğrenmede neye odaklanılacağı gibi) büyük oranda etkilemektedir. Eğitim konusunda gerçekleştirilecek reformlara engel oluşturan etmenlerin temelinde, büyük oranda öğretmenlerin değişime ne derece eğilimli olduklarını belirleyen inançları yatmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimindeki programların düzenlenmesinde ve uygulanmasında “öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bilinmesi” önemli görülmektedir.³

Epistemolojik inançlar (bilgiye ve öğrenmeye ilişkin inançlar); öğretmenlerin nasıl ders islediklerini, öğretme ortamlarını nasıl tasarladıklarını ve proje tabanlı öğretime geçiş gibi ders programındaki değişiklikleri nasıl algıladıklarını, bu değişiklikleri nasıl ve ne kadar uyguladıklarını, etkinliklerin daha çok olduğu yeni

² M. FRANK, PAJARES, “*Teacher’s Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*”, Review of Educational Research, sayı 62, 1992, s. 3: 307-332.

³ Demet ÖNGEN, “*Epistemolojik İnançlar ile Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma*”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Ankara, 2003, s.155-62.

ders kitaplarını nasıl değerlendirdiklerini ve bu tür eğitim malzemelerini nasıl kullandıklarını önemli derecede etkilemektedir. Eğitim sistemimizde öğrencileri çağımızın gereklerine uyacak şekilde yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programı, başarıya ulaşılmasında anahtar rol durumundadır. Bu nedendir ki, öğretmenlerimizin epistemolojik inançlarını saptamak ve gerekirse olumlu yönde geliştirmek zorunludur.⁴

Sosyal Bilgiler dersi değişen ve küreselleşen dünyada daha da önem kazanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi eğitimi ve öğretimi yapan öğretmenlerin hedef kitleleri olan öğrenciler bio, psiko, sosyal ve kültürel olarak kritik bir gelişim döneminden geçmekte olmalarının yanı sıra, öğretmenlerde bu dersin içeriğine uygun olarak vatandaşlık eğitimi, değerler eğitimi, demokrasi ve insan hakları eğitimi gibi birçok disiplinin kazandırılmasıyla sorumludurlar. Birçok disiplini barındıran sosyal bilgiler dersinin müfredatta zengin bir içerikle yer alması ve bu disiplinlerin öğrencilere kazandırılması nitelikli öğrenciler yetiştirilmesine zemin hazırlayacaktır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını belirlemek araştırmamızda birinci değişken olmuştur. Araştırma da ele alınan diğer değişken ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileridir. Öğretim stratejileri genel yollar olup, önerilen etkinlik türlerinden seçilen bir çizgi izlenerek öğretme yöntemlerini belirler.⁵ Bu bağlamda ikinci değişken olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sınıf içi öğretim uygulamalarındaki olası etkilerine ilişkin kuramsal tartışmaların çokluğuna karşın, henüz konuyla ilgili çok fazla araştırma yapılmamıştır.⁶ Bu konuda öğretmen

⁴ İlknur KARHAN, “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine Ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi” (Doktora Tezi), İstanbul, 2007, s.19

⁵ Mürüvvet BİLEN, “Plandan Uygulamaya Öğretim”, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999, s. 52-53.

⁶ Deniz DERYAKULU, “Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara, 2004, s. 230-249.

adayı deneklerle ilgili az sayıda çalışma bulunmakla birlikte, öğretmen deneklerle yapılmış hemen hemen hiç çalışma bulunmamaktadır.

Bu kapsamda araştırmanın problemini; **“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları nelerdir? Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içinde uyguladıkları öğretim stratejileriyle ilişkisi nasıldır?”** soruları oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanışlarının eğitim öğretim ortamına yansımalarını belirlemektir. Bu bağlamda seçilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanışlarını tespit etmek, onların bu inanışlar doğrultusunda sınıf içi eğitim-öğretim ortamı içerisinde kullandıkları öğretim stratejilerini belirlemek ve bu iki unsur arasındaki ilişkileri analiz etmek hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeyleri nedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri nasıldır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Çalıştığı görev yeri,
 - c) Kıdem,
 - d) Mezun olunan okul,değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Çalıştığı görev yeri,
 - c) Kıdem,
 - d) Mezun olunan okul,değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileriyle anlamlı ilişkisi var mıdır? Öğretmenlerin epistemolojik inançları, onların sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerini yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bir birey ne kadar güçlü bir inanişsa sahipse davranışları da o ölçüde bu inanişından etkilenecektir. Bireylerin inanişlarında kayıtsız şartsız kabul görenler ve önemsenmeyenler olmak üzere bir ayrım yapılabilirse, bazı inanişların neden değişime fazla direnç gösterdiği de bu ayrım yardımıyla açıklanabilir.

Öğretmenler neyi, neden yaptıkları üzerine odaklanmaya başlayınca, sınıflarında uyguladıkları müfredata daha eleştirel bir gözle bakarlar. Bunun yanı sıra öğretim ve öğrenim hakkında neye inandıklarının iyice anlaşılması, müfredatın karmaşıklığı içinde daha rahat yol almalarına da katkı sağlamaktadır.⁷

Türkiye’de öğretmenlerin epistemolojik inançlarına yönelik araştırmaların birçoğu, eğitim fakültelerinin son sınıf öğrencileri üzerine yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmalar öğretmenlerin değil öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını yansıtmaktadır. Halbuki aktif olarak eğitim hizmeti içerisindeki öğretmenlerin epistemolojik inançlarının tespit edilmesi çok önemlidir. Diğer yandan değerler ve karakter eğitiminde çok büyük bir öneme sahip olan Sosyal Bilgiler dersini yürüten Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının bilinmesi gerekir. Araştırma öncelikle böyle bir eksikliğin giderilmesine katkı sağlaması açısından önemli olmakla birlikte deneklerin sadece Sosyal Bilgiler öğretmenleri olması açısından ise ilk çalışmadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, onların öğretmenlik anlayışlarını ve dolayısıyla oluşturdukları eğitim-öğretim ortamını etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin toplumun sürekliliğini sağlayan bireyleri yetiştirdiği düşünülecek olursa; içinde bulunduğumuz yeni yüzyılın

⁷ N.S. LEWIS, “*The intersection of post-modernity and classroom practice*”, Teacher Education Quarterly, California, 2008, s. 119-134.

gereklerini karşılayarak, çağdaş öğretim anlayışını benimsemiş öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemi artmaktadır. Öğretmenlerin epistemolojik ve bilimsel inançlarıyla oluşturdukları eğitim-öğretim ortamı ve bu ortamın başarıya etkisi de son derece önemlidir.

Türk Eğitim Sisteminde eğitim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre tamamen değiştirilmiştir. Yeni programın temelindeki anlayış, geleneksel ve klasik eğitim anlayışı ile modern eğitim anlayışının çatışmasına sebep olmaktadır. Bu duruma öğretmenler açısından bakıldığında epistemolojik açıdan tamamen karşıt iki felsefenin çatışmasının yaşanması söz konusudur. Öğretmenlerin epistemolojik inançları acaba bilgiyi geleneksel bir algılama ile mi kabul etmektedirler? yoksa post modern bir yaklaşıma daha uygun düşen bir görüşe mi sahiptirler?⁸ Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Araştırma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına ilişkin bulgular ortaya koyması açısından da önemlidir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırma yapılırken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmuştur:

1. Araştırmada kullanılan Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin epistemolojik inançları (bilgiye ve öğrenmeye ilişkin inançları) ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmektedir.
2. Araştırmada kullanılan Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden elde edilen faktörlerin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde uyguladıkları stratejileri ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmektedir.
3. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri yanıtlarda samimi oldukları kabul edilmektedir.
4. Uygulamayı yapan araştırmacının veri toplama araçlarının sonuçlarını objektif olarak analiz edip yansıttığı kabul edilmektedir.

⁸ Cemile BACANLI KURT, "Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2010, s. 10

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, katılımcıların araştırmaya ilgi düzeyi, açıklığı ve samimiyeti ile sınırlıdır.
2. Araştırma, toplanan bilgiler, araştırma için kullanılan ölçme araçları (ölçekler) ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi incelenirken aşağıdaki tanımlar benimsenmiştir;

Epistemolojik İnanç: (Bilgiye ve öğrenmeye yönelik inançlar) bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanmıştır.⁹ Benzer bir tanımda ise Deryakulu; epistemolojik inanç kavramını aynen "...bireyin, bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili inançları" olarak şeklinde tanımlanmıştır.¹⁰

Öğretim Stratejisi: Öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirmek için duyuşsal durumunu etkileyecek, bilgi seçip örgütlenmesine yardımcı olacak çabalara ilişkin kararlar ve çabalardan oluşur.¹¹ Bir başka tanıma göre ise, öğretim stratejileri, genel yollar olup, önerilen etkinlik türlerinden seçilen bir çizgi izlenerek öğretim yöntemlerini belirler.¹² Öğretmen, öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken öğrencilerinin öğrenmesini sağlamak için birtakım öğretim stratejilerinden yararlanacaktır.

⁹ M. SHOMMER, "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension", Journal of Education Psychology, 1990, 82 (3), s. 498-504.

¹⁰ DERYAKULU, A.g.e., 2006, s. 261.

¹¹ Kamile ÜN AÇIKGÖZ, "Etkili Öğrenme ve Öğretme", Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 2009, (8. Baskı), s. 66.

¹² BİLEN, A.g.e., s. 52 -53.

Öğretme stratejilerine kısaca genel anlamda öğretim yolları ya da yaklaşımları denilmektedir.¹³

Eğitim Fakültesi Mezunu Öğretmen: 4 yıllık lisans eğitimi veren eğitim fakültelerinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerini ifade etmektedir.

Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan Öğretmen: 4 yıllık lisans eğitimi veren eğitim fakültelerinin dışında kalan; öğretmen okulu, açıköğretim ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerini ifade etmektedir.

¹³ Can GÜRKAN, “*Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*”, (Edt.) Gültekin M. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2001, s.99.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın amacı, yöntemi ve sonuçlarını aydınlatmaya yönelik bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmamızda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgiye ve öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını nasıl ve hangi değişkenler göre yansıttıkları ele alınmış, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilgili kavramsal bilgiler verilmiştir.

2.1. İnanç Nedir?

İnanç, bireyin yaşamda karşılaştığı her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın “doğru” olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermeler olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, inancın ne olduğunun tek ve açık bir tanımını yapmak oldukça zordur. Ancak, bu yöndeki bir çaba eninde sonunda inanç ile bilgi arasındaki ayırımı gelip dayanmak durumundadır.¹⁴

Aslında hem inançların, hem de bilginin birer zihinsel yapı (schema) olduğu, benzer bileşenlerden oluştukları, aralarındaki temel farkın ise, bu bileşenlerin bütün içinde kapladıkları alanın büyüklüğü ve ediniliş biçiminde olduğu düşünülmektedir. Gerek bilgiler, gerekse inançlar hem bilişsel, hem de duyuşsal bileşenlerden oluşmaktadır. Ancak bilgide ağırlıklı olarak yer kaplayan öge sistemli, tutarlı ve mantıklı biçimde düzenlenmiş bilişsel içerik iken; inançta duyuşsal (duygusal, değerlendirici ve yargılayıcı) ögedir.¹⁵ Böylece, bilgi ve inanç arasında yapılabilecek en basit ayırım, bilginin daha çok doğruluğu ve geçerliliği kanıtlanabilen, herkesçe gözlenmesi olanaklı nesnel olgulara; inançların ise belli bir kişi, nesne ve durumun ne olduğuna (örneğin: fizik derslerin en zorudur, kızlar matematik dersinde erkeklerden daha başarısızdır, çok çalışanlar değil şanslı iyi olanlar başarılı olur gibi) ya da nasıl olduğuna (örneğin: iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış gibi) ilişkin bireyin

¹⁴ Deniz DERYAKULU, “Eğitimde Bireysel Farklılıklar” (Edt.)Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu, Nobel Yayınları, Ankara, 2006, s. 262.

¹⁵ PAJARES, A.g.e., s. 307-332.

“doğru” olarak kabul ettiği kişisel duygu, değerlendirme ve yargılamalarına dayalı olmasıdır.¹⁶

Hemen belirtmek gerekir ki; bir bireyin belirli bir kişı, nesne ya da duruma yönelik pek çok farklı inancı sonuçta bir bütüncül yapı oluşturarak, bireyin o kişı nesne ya da duruma karşı hoşnutluk ve yakınlaşma veya hoşnutsuzluk ve uzaklaşma gibi belirli bir biçimde davranma eğilimine neden olabilmektedir. İşte bu davranış eğilimine *tutum* denir. Bazen de inançlar daha kesin ve değişmez yargı ya da değerlendirmeler haline almakta ve bireyin belirli bir kişı, nesne ya da duruma yönelik davranış eğilimi değil, bizzat belirli bir biçimde zorunlu davranış kalıbı haline gelmektedir ki o zaman da bu yapıya *değer* adı verilmektedir.¹⁷ Sonuç olarak doğrulanabilir türden beklentilerimize; “bilgi”, doğrulanabilir türden olmayan beklentilerimize ise “inanç” olarak tanımlayabiliriz.¹⁸

2.2. İnanışların Genel Özellikleri

İnanç; bilgi, kanaat, fikir, duygu ve imanı kapsayan psikolojik bir olgudur. Kişinin kendi iradesi istikametinde elde ettiği kazanımlar; tutum ve davranışlarla açığa vurmak istenilen veya gayri ihtiyari olarak tutum ve davranışlarla ortaya çıkan manevi değerlerdir.¹⁹

Bireyin yaşamda karşılaştığı her türden olay, olgu, kişı ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen, birey tarafından kuşku duymaksızın doğru olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermelerdir. Bununla birlikte inancın ne olduğunun tek ve açık bir tanımını yapmak oldukça zordur. Ancak, bu yöndeki bir çaba eninde sonunda inanışla bilgi arasındaki ayırımı gelip dayanmak durumundadır.²⁰ İnancın oluşmasında gözlem, tecrübe, zekâ, duygu, sosyal çevre, din, örf ve adetler gibi faktörler rol almaktadır.

¹⁶ DERYAKULU, A.g.e., 2006, s. 262.

¹⁷ A.g.e., s. 262.

¹⁸ Vehbi HACIKADİROğLU “İnançtan Bilgiye” Cem Yayınevi, İstanbul, 2002, s. 23.

¹⁹ Ali SEYYAR, “*Davranış Bilimleri Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü*”, Beta Basım Yayım, İstanbul, s. 364.

²⁰ DERYAKULU, A.g.e., 2004, s. 233-249.

Felsefi tartışmalarda bilgi çoğu kez doğrulanmış/temellendirilmiş inanış olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu açıdan bilgi için doğruluğun bir ölçütü bulunmalıdır; çünkü bilgi sadece belli bir ölçüt aracılığıyla değerlendirildikten sonra sıradan inanışlardan ayrılabilir. Bilgi ve inanış kavramları arasındaki ilişki felsefi açıdan ele alındığında, hem bilginin hem de inancın insanları belli durumlarda bir takım beklentiler içerisine sokan ve bu beklentiler aracılığıyla da davranışlarını etkileyen zihinsel durumlar olduğu söylenebilir. Bu nedenle, günlük yaşantımızda sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan bu iki kavram arasındaki en belirgin farklılık bilginin doğrulanabilir ya da gerekçelendirilebilir olmasıdır. Bu bağlamda, doğrulanabilir beklentiler bilgi, doğrulanamayan beklentiler de inanış olarak tanımlanabilir.²¹

Psikolojik yapının karmaşıklığı sebebiyle inanışlarla ilgili net bulgulara ulaşmanın kolay olmadığını belirten Pajares inanışlarla ilgili yapılan çalışmalardan ortaya çıkan bazı çıkarımları ve genellemeleri sentezlemeye çalışmıştır.

Buna göre inanışların genel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.²²

1. İnanışlar erken yaşta oluşturulur ve devamlı olma eğilimindedir, yani mantık, zaman, okul eğitimi ya da deneyimin doğurduğu çelişkiler karşısında bile korunur.
2. İnsanlar, kültürel iletim süreci yoluyla edinilen tüm inanışları içinde barındıran bir inanış sistemine sahiptir.
3. İnanış sistemi, insanların kendilerini ve dünyayı tanımlamalarına ve anlamalarına yardımcı olması bakımından adaptasyon sağlayıcılık işlevine sahiptir.
4. Bilgi ve inanışlar ayrılamaz şekilde birbirine bağlıdır. Ancak inanışların güçlü duyuşsal, değerlendirmeci ve olaylara bağlı doğası, bunları yeni olguların yorumlandığı bir filtre haline getirir.
5. 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.

²¹ HACIKADİROĞLU, A.g.e., s. 26.

²² Aysun ÖZTUNA KAPTAN, "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışlarının Okul Deneyimi ve Öğretmen Uygulamasındaki Yansımaları"(Doktora Tezi) İstanbul, 2006, s. 15.

6. Epistemolojik inanışlar, bilginin yorumlanmasında ve bilişsel görüntülemeye temel bir role sahiptir.
7. İnanışlar, diğer inanışlar ya da diğer bilişsel ve duy(g)usal yapılarla bağlantılarına veya ilişkilerine göre öncelik sırasına konur. İnanışların işlevsel bağlantıları ve merkeziliği incelenerek, belirgin tutarsızlıklar açıklanabilir.
8. Eğitimsel inanışlar gibi inanış üst-yapıları, yalnızca birbirleriyle bağlantıları bakımından değil; aynı zamanda sistemde yer alan daha merkezi inanışlarla bağlantıları bakımından da ele alınmalıdır. Psikologlar genellikle bu üst-yapıları, *yönelim* ya da *değer* olarak alır.
9. Kökenleri bakımından bazı inanışlar, diğerlerinden daha kesin ve tartışma götürmez olabilir.
10. Bir inanış, inanış yapısına ne kadar erken dahil olduysa, o inanışı değiştirmek o kadar zor olur. Yeni edinilen inanışlar, değişme ihtimali en yüksek olanlardır.
11. Yetişkinlik döneminde inanış değişikliğine nispeten daha az rastlanır. 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.
12. İnanışlar, hedeflerin tanımlanmasında ve bu hedeflerle ilgili yorum ve plan yaparken ve karar verirken kullanılacak bilişsel araçların seçiminde etkili olur. Bu nedenle, davranışın tanımlanmasında ve bilginin organize edilmesinde kilit bir rol oynar.
13. İnanışlar algılamayı önemli ölçüde etkiler. Buna karşın gerçekliğin doğasına yönelik güvenilir olmayan bir rehber olabilirler.
14. İnsanların inanışları, onların davranışlarını büyük ölçüde etkiler.
15. İnanışlar çıkarımsaldır. Bu çıkarımlar, insanların inanış beyanları arasındaki tutarlılığı, önceden ifade edilen şekilde davranma niyetini ve söz konusu inanışla bağlantılı davranışı dikkate almalıdır.
16. Öğretim hakkındaki inanışlar, bir öğrenci üniversiteye gidene kadar iyice oturmuş olur.

Yukarıda ifade edilen maddelere bakıldığında, inançların bireyler üzerinde farklılık oluşturduğu, insan davranışlarını etkileyen en önemli unsur olduğu ve bu inançların bazen kolay oluşturulabilen ama zor değiştirilebilen bir olgu olduğu görülmektedir.

2.3. Epistemolojik İnançlar

İnsan, “bilgi” ve “bilme” bağlamında diğer canlılardan ayrılan ayrıcalıklı bir yere sahip olmuştur. Nitekim yalnızca doğaya uyum sağlayabilen değil, aynı zamanda doğayı değiştirebilen eylemlerin sahibi olarak insan, bilgiyi bu eylemleri oluşturan, yön veren ve değiştiren bir güç, bilmeyi ise bilgi oluşturmanın temel kaynağı olarak algılamıştır. Bu çerçevede bilginin ve bilmenin felsefesi olan *bilgi felsefesi* yani *epistemoloji* araştırmacılar tarafından inceleme ve araştırma konusu olmuştur.

Yunanca “episte” (inanç) ve “logy” (bilim) sözcüklerinden oluşan “epistemoloji” terimi “bilginin ne olduğu” ve “nasıl bildiğimiz” ile ilgili düşünsel kuram olarak tanımlanmaktadır.²³ Epistemoloji, bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiği ile ilgili olarak bireyin kişisel yorumlarını ve epistemolojik anlayışını temel alan, bilgiyi araştıran felsefi bir akımdır. Epistemolojik anlayış, bireyin gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, nasıl öğrenildiğine, öğretilmesine ve üretildiğine dair bakış açısını da etkilemektedir.²⁴ Epistemoloji, bilginin doğası, kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği, geçerliliği ile elde edilme ve aktarılma biçimlerini inceleme, araştırma ve sorgulamayı konu edinen disiplin olarak tanımlanmıştır.²⁵ Aynı zamanda bilgi kavramının anlaşılması epistemolojik sorulara cevap verebilmenin başlangıcıdır.

Deryakulu ise bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inanışları/inançları ise genel bir şekilde “bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve

²³ A Dictionary of Sociology. 1998. ed. Marshall, Gordon. Oxford University Pres. Oxford Reference <http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t88.e744> [14.5.2005]

²⁴ Erdoğan TEZCİ ve Ahmet UYSAL, “Eğitim Teknolojisinin Gelişmesine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi”, The Turkish Online Journal of Educational Technology, Volume: 3, Issue: 2, 2004, s. 158.

²⁵ Mustafa ACAR ve Ömer DEMİR, “Sosyal Bilimler Sözlüğü”, Vadi Yayınları, Ankara, 2008, s. 120.

öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları” olarak tanımlamaktadır.²⁶ Epistemolojik inanç teorileri, bilginin kesinliği (bilginin kesin veya değişebilir oluşu), bilginin kaynağı (bilginin nereden edinildiği), bilginin oluşturulması, bilginin edinimi (öğrenme) ve bilginin yapısı (bilginin basit veya karmaşık oluşu) ile ilgili inançlardan söz etmektedirler. Son otuz yılda gerçekleştirilen pek çok araştırma epistemolojik inançların öğrenme üzerinde etkileyici olduğunu ortaya koymuştur.

Amerika’da 1960’lı yılların sonunda Perry ile başlayan çalışmalar, kişinin bilgiye bakışı (bilginin kaynağı, bilginin yapısı) ve bilginin nasıl oluşturulduğu (öğrenme) hakkındaki görüş ve inançları üzerine yoğunlaşmış ve bu inançların zamanla değişip değişmediğine, değişiyor ise değişimin ne yönde olduğuna odaklanmıştır. Bu yönüyle inanç araştırmaları insanın bilişsel ve duyuşsal gelişimine ayrı bir boyut eklemektedir. İnanç araştırmalarının “görüşme” tekniği ile yürütülmesi ve bu yüzden çok fazla zaman gerektirmesi eğitimde bu araştırmaların yaygınlaşmasını önlediyse de, 1990’lı yıllarda Schommer’in öncülüğünde geliştirilen ölçekler daha kısa zamanda daha çok kişiye ulaşılmasının yolunu açmıştır.

Epistemolojik inançlar bilginin algılanması, anlamlandırılması ve içselleştirilmesi süreci olarak düşünüldüğünde, bu inanışların bireyin tutum ve davranışlarını etkilememesi olanaksızdır. Bu durum, bireyin olumlu tutum ve davranış geliştirmesinde sahip olduğu epistemolojik inançların önemini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar, epistemolojik inançların gelişiminde birçok etkenin varlığını ortaya koymaktadır. Bu etkenlerden özellikle yaş, eğitim seviyesi, eğitim düzeyi, cinsiyet, öğretim süreci, öğretim yaklaşımı ve kültür önemlidir.²⁷

2.4. Epistemolojik Gelişim Modelleri

Bireyin epistemolojik gelişiminin nasıl bir seyir izlediğini araştıran ve bu gelişimi açıklamaya çalışan modeller bu bölümde özetlenmeye çalışılmıştır.

²⁶ DERYAKULU, A.g.e., 2004, s. 230-249.

²⁷ A.g.e., 2004, s. 230-249.

2.4.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli (Scheme of Intellectual and Ethical Development)

Bu model, William Perry tarafından yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Bu modelde bireyler epistemolojik gelişimleri dört düzeyde ele alınmaktadır. Birinci düzey, bilginin ya doğru ya da yanlış olarak kabul edildiği ve doğru bilgiye ancak uzmanların sahip oldukları inancın benimsendiği *ikici* (dualist) konumdur. İkinci düzey, bilginin kesin ve mutlak olmadığının anlaşılmasına başlandığı, fakat dış dünyada bilinebilecek değişmez bir gerçekliğin var olduğuna kısmen inanıldığı, daha sonra uzmanların bilgisinin bile kesin olamayacağının kavrandığı ve her bireyin kendi görüşünü oluşturma hakkının olduğunun düşünüldüğü *çoğulcu* (multiplicity) düzeydir. Üçüncü düzey, bir bilginin ya da görüşün ancak eldeki bağlama göre doğru ya da yanlış olabileceğinin kabul edildiği, bireyin kendini etkin bir anlam oluşturucu olarak görmeye başladığı *görececi*'liktir. Dördüncü düzey ise, bilginin göreceliğinin kabul edilmesiyle birlikte bireyin esnek biçimde belirli bir görüşe ya da bakış açısına güçlü biçimde inancının söz konusu olduğu bağlılıktır.²⁸ Bu son evreler, üzerinde tartışılan evrelerdir. Bunun tartışmanın nedeni araştırmaların hep üniversite öğrencileri üzerinde olması ve daha ileri yaşlardaki insanların araştırılmamasıdır.²⁹

2.4.2. Kadınların Bilme Yolları Modeli (Women's Ways of Knowing)

Bu modelde kadınların epistemolojik gelişimleri beş temel aşamaya ayrılmıştır. Buna göre, *sessizlik* (silence) konumundaki kadınlar edilgin bir biçimde uzmanların her söylediğini doğru olarak kabul etmekte, bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanmaktadırlar. *Bilgi alma* (received knowledge) aşamasında olanlar, bilginin kaynağının kendileri dışında olduğuna inanmakta ve her sorunun yalnızca tek bir doğru yanıtı bulunduğuna, bu nedenle bir bilginin ya doğru ya da yanlış olduğunu kabul etmektedirler. *Öznel bilgi* (subjective knowledge) konumundakiler bilginin

²⁸ DERYAKULU, A.g.e., 2006, s. 264-265.

²⁹ MOORE, William S., Student and Faculty Epistemology in the College Classroom: The Perry Schema of Intellectual and Ethical Development, *Handbook of College Teaching*, ed. Prchard, Keith W., R. McLaran Sawyer. London: Greenwood, 1994, s. 21.

kaynağı olarak artık kendilerini, kendi sezgi ve kişisel deneyimlerini görmeye başlamaktadırlar. *İşlemsel bilgi* (procedural knowledge) düzeyindeki kadınlar, amaçları doğrultusunda usamlama, mantık yürütme, sistematik çözümleme ve eleştirel düşünme gibi çeşitli işlemleri kullanarak yaşadıkları deneyimleri yorumlamaktadırlar. *Yapılandırılmış bilgi* (constructed knowledge) konumundakiler ise, tüm bilgilerin bilen kişi tarafından eldeki bağlama göre oluşturulduğuna inanmaktadırlar.³⁰ Bu perspektifte bilmenin nesnel ve öznel stratejileri birleştirilmiştir. Bütün bilginin yapılandırılmış olduğu düşünülür ve bilen de bilinenin bir parçası olarak görülür. Bilgi ve doğru bağlamsaldır ve birey kendisini bilginin yapılandırılması sürecinde bir katılımcı olarak değerlendirir.³¹

Belenky, araştırma sonuçları ile ilgili olarak ayrıca şunları da belirtmektedir:³²

- Kadınların epistemolojik inançları olarak bulduğu 5 ana kategori tamamıyla değişmez kategoriler değildir ve tüm kadınlara genellenemez yani evrensel değildirler.
- Aynı zamanda tek bir kadının karmaşık ve benzersiz yaşamı ve düşünceleri için açıklayıcı olamazlar.
- Erkeklerin düşünme sistemlerinde de benzer kategoriler olabilir.
- Diğer araştırmacılar farklı gözlemlerde bulunabilirler.

2.4.3. Tartışmacı Usamlama Modeli (Argumentative Reasoning)

Kuhn, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerindeki bireylerin bilgi ile inançlarını ve epistemolojik yaklaşımlarını incelemiş ve oluşturduğu modelde bireylerin epistemolojik yaklaşımlarını *mutlakçılar* (absolutists), *çoğulcular* (multiplists) ve *değerlendiriciler* (evaluatists) olmak üzere üç kategori altında toplamıştır. Buna göre, mutlakçılar bilgiyi mutlak ve kesin olarak görmekte, uzmanların bilgisinin kesin doğru olduğunu düşünmektedirler. Çoğulcular uzmanlığa

³⁰ DERYAKULU, A.g.e., 2006, s. 265.

³¹ B. K., HOFER, P. R., PİNTRİCH The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 1997, s. 88-140.

³² Mary Field, BELENKY, Blythe Clinchy, Nancy R. Goldberger, Jill M. Tarule, *Women's Ways of Knowing*, BasicBooks, Harper Collins, 1986, s. 15.

genelde kuşku ile yaklaşmakta, uzmanların bilgisinin kesinliği veya mutlaklığını zaman zaman aralarında görüş ayrılığı ya da tutarsızlıklar olması nedeniyle kabul etmemekte, uzman bilgisi yerine olgulara ilişkin kendi duygu ve düşüncelerinin gücüne inanmakta, kendi görüşlerinin de uzmanlarınkı kadar mantıklı veya geçerli olabileceğini düşünmektedirler. Değerlendiriciler ise kesin ya da mutlak bilgi diye bir şeyin olabilirliğini kabul etmemekte, fakat uzmanlığın değerine, yani uzman görüşlerinin kendi görüşlerinden göreceli olarak daha doğru olabileceğine inanmakta, bununla birlikte her görüşün doğruluğunun ve geçerliliğinin diğer görüşlerde karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.³³

2.4.4. Epistemolojik Yansıtma Modeli (Epistemological Reflection Model)

Baxter Magolda, geliştirdiği modelde dört farklı yaklaşım ortaya koymuştur. Buna göre, epistemolojik olarak *mutlak* (absolute) kategorisindekiler, bilginin kesin olduğuna ve uzmanların tüm yanıtları bildiğine inanmaktadırlar. *Geçiş* (transitional) kategorisindekiler, uzmanların her şeyi bilemeyeceklerini keşfetmiş ve bilginin kesin olamayacağını kabul etmeye başlamışlardır. *Bağımsız* (independent) kategorisindekiler, bilginin tek kaynağı olarak uzmanların görülmesini sorgulamakta ve kendi görüşlerinin de eşdeğer düzeyde geçerli olabileceğini düşünmektedirler. *Bağlamsal* (contextual) kategorisindekiler ise var olan duruma dayalı olarak elde edilen verileri değerlendirmekte ve kendi bireysel bakış açılarını yapılandırmaktadırlar.³⁴

2.4.5. Yansıtıcı Yargı Modeli (Reflective Judgment Model)

Yansıtıcı Yargı Modeli'nde ileri sürülen 7 epistemolojik gelişim evresi söz konusudur: 1.-2. evreler bireyin yansıtma öncesinde olduğu evreler (prereflective), 4.-5. evreler bireyin yarı yansıtıcı (quasi-reflective) olduğu evreler, 6. ve 7. evreler ise bireyin yansıtıcı (reflective) olduğu evrelerdir.

Buna göre, birinci evredeki bireyler, bilginin mutlak ve kesin olduğuna ve bu bilgilerin ancak birey tarafından doğrudan gözlem yoluyla edinilebileceğine; ikinci

³³ DERYAKULU, A.g.e., 2006, s. 265-266.

³⁴ A.g.e., 2006, s. 266.

evredeki bireyler, bilginin mutlak ve kesin olduğuna, ancak bilginin yalnızca doğrudan gözlem yoluyla edinilebileceğine; üçüncü evredeki bireyler, uzmanlardan elde edilen bilgilerin mutlak ve kesin olduğuna, kişisel inançların ya da düşüncelerin ise kesin doğrular olamayacağına; dördüncü evredeki bireyler, bilginin asla mutlak ve kesin olamayacağına; beşinci evredeki bireyler, bilginin bireysel algılama ve değerlendirme ölçütlerine bağımlılığı nedeniyle bağlama özgü ve öznel olduğuna; altıncı evredeki bireyler, bilginin farklı kaynaklardan edinilen verilerin değerlendirilmesine dayalı biçimde bireysel olarak yapılandırıldığına; yedinci evredeki bireyler, bilginin etkin biçimde bireysel olarak elde edilen konuya veya soruna ilişkin veri ya da kanıtların araştırılması ve bunların değerlendirilmesi sürecinin bir ürünü olduğuna inanmaktadırlar.³⁵

Kitchener ve King uzun süreli olarak gözlemledikleri deneklerin kimi zaman yavaşlayan ama hep ileriye doğru bir gelişim gösterdiklerini saptamışlardır ve ayrıca karmaşık problemlerin çözümü için insanları düşündürmeye odaklandıkları, bir yerde bireylerde eleştirel düşünceyi irdeledikleri için eğitimcilerin ilgisini çekmişlerdir.³⁶

2.4.6. Schommer'in Dört Boyutlu Modeli

Schommer epistemolojik inançların hem bilgi hem de öğrenmeyle ilgili inançları kapsadığı fikrini savunmuştur. Bu görüş öğrenme ve zekâyla ilgili inançların epistemolojik inançlar içerisinde düşünülmemesi tezine karşı kabul görmüştür. Kendinden önceki yapılan araştırmalardan da yararlanan Schommer, beş boyutlu epistemolojik inanç ölçeği geliştirmiş, bu ölçekte bireyin “bilgi” ve “öğrenmeyi” nasıl algıladığını araştırmıştır.

Schommer'e göre yüzeysel epistemolojik inançlara sahip bir öğretmen (Schommer bu tür inançları “naive” inançlar olarak adlandırmaktadır); bilgi sahibinin otorite (sınıftaki öğretmen) olduğunu, dolayısıyla bilginin değişmez olduğunu, kavramların birey tarafından ya çok çabuk öğrenildiğini ya da öğrenilemediğini,

³⁵ A.g.e., 2006, s. 266-267.

³⁶ Patricia M., KING, Karen S. KITCHENER, The Reflective Judgement Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition, *Personal Epistemoloji: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*, ed. Hofer, Barbara K., Paul R. Pintrich. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, s. 57.

öğrenme becerisinin doğuştan geldiğini, bilginin açık, net ve kesin olduğunu kabul eder. Schommer benzer şekilde, sofistike inançlara sahip (sophisticated) bir öğretmen; bilginin karmaşık olduğunu, kesinliği olmadığını, akıl yürütme yoluyla zamanla oluşturulduğunu ve öğrenci tarafından yapılandırıldığını ileri sürmektedir.³⁷ Bu görüş günümüz eğitim dünyasında kabul görmüş bireyin eğitim-öğretim sürecini her yönüyle etkileyen yapılandırmacılıkla yakından ilgilidir.

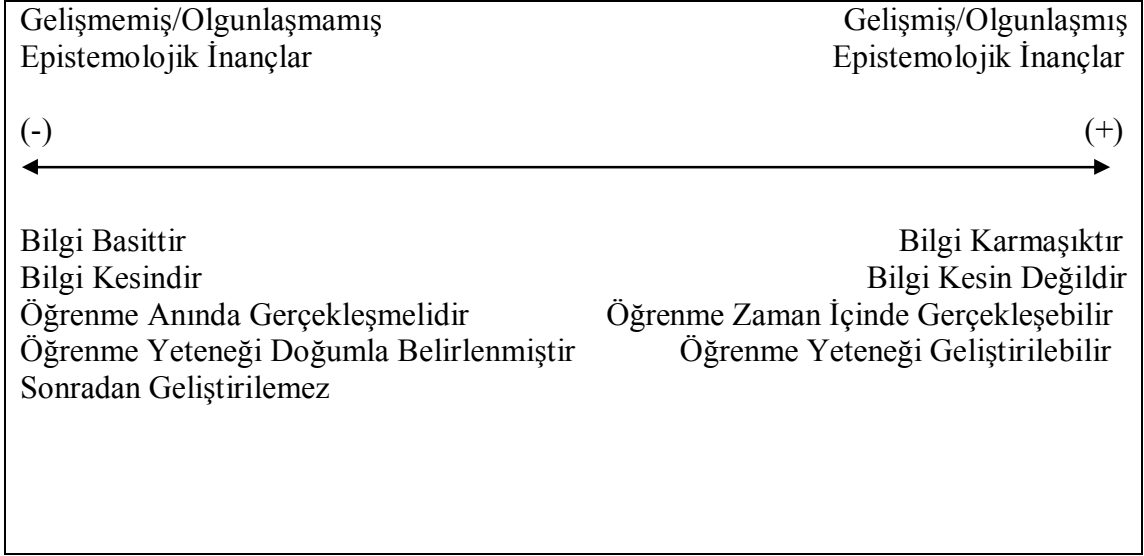
Schommer, bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançlar konusunda bu alanda ilk ve yaygın olarak kullanılma özelliğine sahip 63 maddelik likert tipi “Epistemolojik İnanç Ölçeği”ni geliştirmiştir. Bilgiye ve öğrenmeye ilişkin inançların birbirinden az çok bağımsız olarak değişen ve gelişen beş boyutlu bir yapı olarak ele almıştır.

Bunlar;

- (1) bilginin yapısı, (basit/karmaşık)
- (2) bilginin kesinliği, (kesin/değişebilir)
- (3) bilginin kaynağı, (otorite/akıl)
- (4) öğrenme sürecinin denetimi, (doğuştan/edinilen)
- (5) bilgi edinme hızı. (hızlı/yavaş)

³⁷ B. C. HOWARD, S. MCGEE, N. SCHWARTZ, S. PURCELL, “*The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology*”, *Journal of Research on Computing in Education*, c. 32, 2000, s. 4: 455.

Şekil 1. Schommer'in Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli



Kaynak: Deniz DERYAKULU, "Eğitimde Bireysel Farklılıklar" (Edt.)Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu, Nobel Yayınları, Ankara, 2006, s. 269.

Bireyler bu dört boyutun her birine ilişkin diğer boyutlardan bağımsız olarak gelişmiş, olgunlaşmış yani *sofistike* ya da gelişmemiş, olgunlaşmamış *naive* inançlara sahip olabilmektedirler. Yani birey, hem bilginin kesin olduğuna güçlü biçimde inanırken, hem de aynı zamanda karmaşık bir yapıya sahip olduğuna da inanabilmektedir. Bir başka ifadeyle her hangi bir boyutla ilgili gelişmiş inanca sahip olmak, diğer boyutlarda da gelişmiş inançlara sahip olunacağı anlamına gelmemekte, boyutlar birbirinden bağımsız yapılar olarak işlev görmektedir.³⁸

2.5. Epistemolojik İnanç ve Öğretmen

Son yıllarda psikologlar ve eğitimciler arasında bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik gittikçe artan bir ilgi söz konusudur. Bunun nedeni, bir bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inançların, öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulmuş olmasıdır.³⁹

³⁸ DERYAKULU, A.g.e., 2006, s. 269.

³⁹ A.g.e., 2004, s. 259.

Öğretmen inançları, eğitim programlarındaki değişikliklerin başarısında, öğrenme ve öğretme durumlarının tasarlanmasında, hangi stratejileri, hangi malzemeleri ne amaçla kullandıklarını belirleyecek önemli bir etmense öncelikle öğretmen inançlarını saptamak gereklidir ve bir sonraki adım ise öğretmen inançlarını olumlu yönde değiştirmek olmalıdır.⁴⁰

Bireylerin hayatları süresince aldıkları tüm kararların ve sergiledikleri tüm davranışların altında sahip oldukları inançların yattığı söylenebilir. Bireylerin inançlarının, düşünce ve davranışları üzerinde sahip olduğu etki, eğitimcilerin birçok farklı kategorideki inançları, öğrenme ve öğretim süreçleri açısından dikkate almalarını zorunlu kılmıştır.

Eğitim alanındaki çeşitli kuramlar zaman zaman farklı türdeki inançları ön plana çıkarmış ve eğitim araştırmalarının konusu haline getirmiştir. Bu inançlardan biri olan epistemolojik inançlar da bu çerçevede kritik bir öneme sahip olup, öğretmenlerin davranışlarını ve tercihlerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sınıf içi öğretim uygulamalarındaki olası etkilerine ilişkin kuramsal tartışmaların çokluğuna karşın, henüz konuyla ilgili çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bununla birlikte, var olan araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının genelde benimsedikleri öğretim yaklaşımlarını, özelde de sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında seçip kullandıkları öğretim stratejilerinin niceliğini ve niteliğini belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu ise doğal olarak öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerde oluşan çeşitli öğrenme çıktıları etkilemektedir.⁴¹

Öğretmenlerin epistemolojik inanışlarını belirlemeye yönelik yapılmış çalışmaların diğer incelenen boyutlara göre daha az sayıda olması dikkat çekicidir. Halbuki, inançların değiştirilebileceği ya da geliştirilebileceği düşüncesinden yola çıkılarak öğrencilerin daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmeleri, akademik başarılarını olumlu yönde geliştirmeleri; daha da önemlisi yaşam boyu öğrenme konusunda daha yetkin ve başarılı olmaları sağlanabilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri

⁴⁰ KARHAN, A.g.e., s. 19.

⁴¹ DERYAKULU, A.g.e., 2006, s. 277.

açısından bakıldığında ise öğretmenlerin sofistike yani daha olgun ve gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları sağlanarak mesleki gelişimlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri, öğrencileri için daha nitelikli bir öğretim ortamı düzenleyebilmeleri ve ilköğretim programında birçok hedef ve davranışın yer aldığı sosyal bilgiler dersinin daha iyi bir yürütücüsü olmaları sağlanabilir.

Bilginin öğrenci tarafından algılanmış doğası yanında, kendisine sunulmuş biçiminin de yukarıda sözü edilen süreci tetikleyebileceği açıktır. Öğrencinin öğretmen karşısındaki konumu, kaynakları kullanma biçimi, sınıf içindeki rolü vb. bu anlamda önemli etkenlerdir. Dolayısıyla bilginin doğası, ne olduğu, sınırları, kaynağı, geçerliği üzerine yapılan epistemolojik değerlendirmeler öğrencilere sunulmuş biçimiyle de mutlaka uyumluluk arz etmelidir. Bu bağlamda dinamik ve çok yönlü bilim anlayışının temel kabullerini bünyesinde barındıran bir teori olarak bilgiye, gerçekliğe ve dış dünyaya dair söylemlere sahip olan yapılandırmacı anlayış ön plana çıkmaktadır. Tüm bu hususlar, epistemolojik inanışların ve yapılandırmacı anlayışın eğitim-öğretim uygulamaları açısından nasıl ortak bir bağlam oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Bireylerin davranışlarını açıklamada etkili oldukları görülen epistemolojik inançların, yaşam boyu öğrenmenin önemini giderek daha çok hissettiğimiz bir dönemde tartışılması, bu tartışmanın özellikle de öğretmenler üzerinden yapılması oldukça anlamlıdır. Zira öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri hem kendi yaşamları hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyici olmaktadır.⁴² Öğretmenler ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde öne çıkan sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür; şöyle ifade edilebilmektedir:

Üç araştırmacı tarafından birlikte yapılan bu çalışmada öğretmenlerin epistemolojik inanışları ile uygulamış oldukları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki

⁴² Mukaddes ERDEM, Ayhan YILMAZ, Buket AKKAOYUNLU, “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Çalışma” *International Educational Technology Conference (IETC)*. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/133.doc>, 2008, s. 700.

incelenmiştir.⁴³ Sonuçları bakımından önemli bulunan bu çalışma, öğretmenlerin birçoğunun geleneksel yapıya sahip olması ve diğer ülkelerde de geleneksel yaklaşımın hala var olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bu çalışmanın en ilginç bulgularından birisi, kendisini çoğunlukla yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş olarak tanımlayan öğretmenlerden çok az bir kısmının bu anlayışı sınıf ortamına yansıtmasıdır.

Öğretim elemanları üzerine yapılan bir çalışmada ise, öğretim elemanlarının öğretimdeki değişim ve yeniliklere olan bakış açıları ve kabullenme düzeyleri arasında bir ilişkinin varlığı araştırılmış ve böyle bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.⁴⁴ Maggioni ve Parkinson tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin bilgi, deneyim, epistemik biliş ve epistemik inanışlarının ve pedagojik uygulamaları üzerine etkisi incelenmiş ve öğretmen eğitimi üzerine önerilerde bulunulmuştur.⁴⁵ Bu araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin olgunlaşmış olumlu epistemolojik inançlara sahip öğretmenler olarak yetiştirilmesinde eğitim fakültelerine nitelikli görevler düşmektedir.

Öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların bir kısmının fen alanı ve öğretmen inanışları ile ilgili olduğu görülmektedir. Fen alanı lise öğretmenleri ve fen öğretmen adayları ile yapılan bir diğer çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğasıyla ilgili konularda bilim felsefesi bağlamında görüşlerinin olmadığı görülmüştür.⁴⁶

⁴³ B. ODGERS, "Teachers' beliefs about the nature of science and science education in relation to recently introduced constructivist syllabuses in secondary schools in Queensland", Australia, 2003, Hawai International Conference on Education, http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Barbara%20M.%20Odgers.pdf, adresinden Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.

⁴⁴ E. ERRINGTON, "The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers" *Innovation in Education and Teaching International*, (41)1, 2004, s. 39-47.

⁴⁵ L. MAGGIONI, M. M. PARKINSON, "The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction" *Educ Psychol Rev*, (20), 2008, s. 445-461.

⁴⁶ B. Y. GÜZEL "Fen alanı (biyoloji, kimya ve fizik) öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlığın bir boyutu olan "bilimin doğası" hakkındaki görüşleri", IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2000, s. 471-476.

2.6. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Görüşler

Bireylerin davranışlarını açıklamada oldukça etkili oldukları görülen, epistemolojik inancın, yaşam boyu öğrenmenin önemini giderek daha çok hissettiğimiz bir dönemde tartışılması, bu tartışmaların özellikle de öğretmenler üzerinden tartışılması anlamlı görünmektedir. Zira öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri hem kendi öğrenmeleri hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyici olacaktır.⁴⁷ Öğretmenlerin inanışlarının, önyargılar ve üstü örtülü kuramlar olduğu da iddia edilmektedir.⁴⁸

Öğretmenlerin öğretim yönelimlerinin, öğrenciler ve öğrenim süreci, okulların toplum içindeki yeri, müfredat ve pedagoji hakkındaki inanışlarını içerdiği anlaşılmaktadır. Bu tutumlar ve inanışlar, okuldaki eğitimin hedefi, öğretmenin kendi amaçlarına ulaşma sorumluluğu ve öğrencilerin bu amaçlara ulaşılmasını sağlayabileceklerine olan inançları hakkındaki inanışları da içerir.⁴⁹

Öğretmenlerin kararlarının büyük ölçüde öğrencilik yıllarında yaptıkları gözlemler yoluyla ya da göreve yeni başladıklarında daha deneyimli meslektaşlarının tavırlarını ve davranışlarını özümseyerek, öğretim hakkında oluşturdukları inanışlarına dayandığını, inanışların bir kere oturduktan sonra, onları değiştirmenin zor olduğunu; herkes gibi öğretmenlerin de, önlerinde aksini gösteren kanıtlar olsa bile, kendi inanışlarını onaylayan bilgileri seçtikleri ifade edilmektedir.⁵⁰ Bireylerin öğretmen olmakla ilgili bir dizi inanış ve uygulama geliştirdikleri ve öğretim hakkındaki bu inanışların öğrenciler üniversiteye gidene kadar iyice yerleşmiş olduğu da yapılan araştırmalarda kanıtlanmıştır.⁵¹ Bu tutumlar, prensipler ve inanışlar, bireysel olarak bir öğretmen karakterinin oluşmasında da son derece önemlidir.

⁴⁷ ERDEM, YILMAZ, AKKOYUNLU, A.g.e., s. 699.

⁴⁸ C.M. CLARK, P. L. PETERSON, "Teachers' Thought Process." (Edt) M.C. WITROCK, Handbook of Research on Teaching, Newyork: Macmillan, 1986, s. 255-295.

⁴⁹ PAJARES, A.g.e., s. 307-332.

⁵⁰ Jennifer ARCHER, "İngilizce ve Matematik Alanında Başarılı Öğretme ve Öğrenme Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri", Eğitim Araştırma için Avustralya Derneği'nin yıllık toplantısında sunulan tebliğ, Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi (ERIC) tarafından elektronik olarak yayınlanmıştır. (www:http://eric.indiana.edu) 2000, Sydney, Australia.

⁵¹ N. G. LEDERMAN, "Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research" Journal of Research in Science Teaching, Michigan, (29)4, 1992, s. 331- 359.

Epistemolojik inanışlardan bazılarının, öğretmen yetiştiren kurumların vizyonu ile uyumlu olduğu, fakat bazılarının ise olmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin, öğretmen adaylarının çoğu başarılı öğretim için sahip olunması gereken en önemli özelliklerin, kendilerine ait özellikler olduğuna inanmalarına neden olan gerçekçi olmayan bir iyimserlik ve önyargı içindedir. Bu kişiler, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla karşılaşmayacaklarına inanmakta ve meslektaşlarından daha iyi birer öğretmen olacaklarını tahmin etmektedir. Ne yazık ki bu öğretmen adayları, öğretimi, bir bilgi iletme ve aktarma süreci olarak görmektedir. Ayrıca bu kişiler, duyuşal değişkenlerin altını çizmekte ve bu değişkenleri aşırı şekilde önemsemekte; ancak bilişsel/akademik değişkenleri hafife almaktadırlar.⁵²

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının en etkili olduğu grup, eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları öğrencilerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin epistemolojik inançlarını etkilediğine dair kanıtlar öğretmenlerin eğitimini ve eğitim felsefesini ilgilendiren ve bu alanda yapılan çalışmalardan gelmektedir.

Konuyla ilgili bir çalışmada öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerinden, kendilerini gerçek öğrenciler gibi görmeleri istenmiştir. Bu kişilerden asla bir kavramı açıklamaları ya da detaylandırmaları istenmemiştir. Bu yaklaşımının, öğrencinin, bilgiyi sadece bir gerçekler listesi olarak görmesine yol açacağı sonucuna varılmıştır. Öte yandan Beers, bazı öğretmenlerin farkında olmadan yetkin ve gelişmiş inanışlar aşılabilir olduklarını bulmuştur. Beers, üniversite öğretim elemanlarının eğitim hedeflerini anlamak amacıyla onlarla görüşmeler yapmıştır. Bu öğretim elemanlarının çok azının, öğrencilere sadece içeriği aktarmayı hedeflediklerini, bunun yerine esas olarak öğrencilerinin belli yönelimleri ve düşünme biçimlerini geliştirmelerine yardımcı olmak kaygısını taşıdıklarını tespit etmiştir.⁵³

Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin epistemolojik inanışları öğretim faaliyetlerini, eğitim öğretim ortamını ve dolayısıyla da öğrencilerinin epistemolojik inanışlarını etkileyebilir niteliktedir. Bununla birlikte öğretmen

⁵² KAPLAN, A.g.e., s. 47.

⁵³ M. SCHOMMER, "The influence of age and education on epistemological beliefs", British Journal of Educational Psychology, (68)4, 1998, s. 551-561. (Akt.) KAPLAN, A.g.e., s. 48.

olmakla ilgili alt yapının küçük yaşlardan itibaren şekillendiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenim ve öğretim hakkındaki inançlarının değişiminin komplike olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inanışlarını inceleyen araştırmaların bir kısmında öğretmenlerin epistemolojik inanışları, Haney ve diğerlerinin tanımında esas alınan öğrenme ve öğretme hakkındaki inanışlar doğrultusunda tanımlanmış ve “*öğretmen inanışları*” olarak adlandırılmıştır.⁵⁴ Bazı araştırmalarda ise epistemolojik inanışlardan “*öğretmen kavramları*” olarak söz edilmiştir. Godman ise, “*öğretmen perspektifleri*” terimini tercih etmiş ve iki öğrencinin öğretim ve eğitim hakkında benzer inanışlar ifade edebileceklerini, fakat bu öğrencilerin inanışlarının sözel ifadeleri dâhilindeki imgenin son derece farklı olabileceğini belirtmiştir.⁵⁵

Sonuç olarak farklı terimlermiş gibi karşımıza çıkan öğretmen inanışları, öğretmen kavramları ve öğretmen perspektiflerinin literatürde aynı anlamda kullanıldığı söylenebilir.

2.7. Öğretmen Uygulamaları ve Epistemolojik İnançları

Pratik bilginin mi yoksa kuramsal bilginin mi daha önemli olduğu günümüz eğitim dünyasında hala tartışılan bir konudur. Birçok öğretmenlik eğitimi programı kuramsal veya pratik yönelimi ya da ikisini birden benimsemiştir. Örneğin, bazı öğretmen yetiştirme anlayışları çıraklıktan uzmanlığa giden yolu, gelişen bir problem çözme süreci olarak görür.⁵⁶ Bu görüşü benimsemiş eğitimciler, sistematik bir hipotez geliştirme, deneye dayalı sınamaya ve uyarlamaya yaklaşımı uygulayarak devamlı olarak sınıf içi sorunları çözmeye çalışan öğretmenlerin yetkin öğretmen olduklarına inanır. Diğer programlar ise öğretim konusunda daha pratik bir

⁵⁴ J. J. HANEY, A. T. LUMPE, C. M. CEZERNIAK, “*Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members and students*”, School Science and Mathematics, Oklahoma, 2003, s. 12.

⁵⁵ KAPLAN, A.g.e., s.36.

⁵⁶ C. BEREİTER, M. SCARDAMALIA “*Across the World: Reading Skills Workbook*” 3:2, 1989.

yaklaşımına odaklanır ve pek çok öğretmenin karşılaştığı farklı durumlara uygun eğitim teknikleri üzerine çalışırlar.⁵⁷

Gerek öğretim stili gerekse öğretmen yetiştirme konusundaki bu ikili kavram karmaşası, eğitim fakültelerinin kesinlikle dikkate alması gereken bir dizi önemli soruyu da beraberinde getirir. Bunlar; “Göreve daha başlamamış öğretmenlerin yönelimleri nasıl ölçülebilir? Bir öğretmen yetiştirme programının yönelimi, göreve başlamamış öğretmenler üzerinde ne tür bir etkiye sahiptir? Göreve daha başlamamış öğretmenler, programlarının yönelimini benimseyerek mi göreve başlarlar? Bu kişiler göreve başladıktan sonra yönelimlerini değiştirirler mi?” şeklinde sıralanabilir.⁵⁸

Isenberg, öğretmenlerin düşünceleri üzerine olan araştırmalara ilişkin hareket noktalarını üç kısımda inceler.⁵⁹ Bunlar:

1. Uygulama, büyük ölçüde öğretmen düşüncelerinden etkilenir.
2. Öğretime rehberlik eden unsurlar, düşünceler, kararlar ve yargılardır.
3. Öğretim, yüksek seviyede bir karar alma sürecidir.

Isenberg bunun yanı sıra öğretmenlerin düşüncelerinin öğretmenliğin psikolojik bağlamının önemli bir bölümünü oluşturduğunu ve uygulamanın, “büyük ölçüde öğretmenlerin düşüncelerinden etkilendiğini ve hatta onun tarafından belirlendiğini” de vurgular.⁶⁰

Clark ve Peterson ise öğretmenleri, okullarda hem bilinçli hem de sezgisel kararlar alan aksiyona geçebilen, işbirliğine açık ve akıllı uzmanlar olarak betimler.⁶¹

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öğretmen eğitiminde uygulanan programların hedefine ulaşip ulaşmadığının anlaşılması zordur. Bu konuda akla gelebilecek soruların yanıtlarının ancak öğretmenlerin uygulamalarında

⁵⁷ B. JOYCE, E. CALHOUN, D. HOPKINS “*Models of Learning Tools for Teaching*”, Buckingham, 1997, University Pres. (Akt.) K. NOTTİS, A. FEUERSTEİN, J. MURRAY, D. ADAMS, “*The teacher belief inventory: measuring the theoretical and practical orientations of preservice teachers*”, Education, (121)1, 2000, s. 90-101.

⁵⁸ NOTTİS, FEUERSTEİN, MURRAY, ADAMS, A.g.e., s. 91.

⁵⁹ J. P. ISENBERG, “*Teachers’ thinking and beliefs and classroom practice*”, Childhood Education, (66) 5, Maryland, 1990, s. 322.

⁶⁰ ISENBERG, A.g.e., 322-327.

⁶¹ C. M. CLARK, P. L. PETERSON, “*Teachers’ Thought Process.*” (Edt) M.C. WITROCK, Handbook of Research on Teaching, Newyork: Macmillan, 1986, s. 255-295.

ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Öğretmen uygulamalarına tek başına bilgilerinin değil, inanışlarının da etki edeceği söylenebilir.

Bazı çalışmalar öğretmenlerin inanışları ve uygulamaları arasında tutarlı bir ilişki olduğunu gösterirken, bazı çalışmalar bu ilişkinin özellikle didaktizmin alternatiflerinde tutarsız da olabileceğini vurgulamaktadır. Poulson öğretmenlerin inanışları ve pratikleri arasındaki ilişkinin karmaşık olduğuna dikkati çeker ve bunun tek taraflı değil diyalektik olduğunu söyler. Bu sebeple uygulamanın her zaman inanışlardan sonra geldiği söylenemez, bazen ondan daha önce yer alabilir. Bununla birlikte yine de birçok araştırma öğretmenlerin sınıf uygulamalarının onların inanışları tarafından etkilendiğini, halen öğretmenlerin inanışlarının onların uygulamalarına olan etkisinin aydınlatılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.⁶²

Öğretmenlerin eğitimsel ve demografik özellikleri ile epistemolojik inanışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda yapılmıştır. Öğretmenlerin epistemik inanışları ve uygulamış oldukları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki incelenmiştir.⁶³ Sonuçları bakımından önemli bulunan bu çalışma, öğretmenlerin birçoğunun geleneksel yapıya sahip olduğunu ve pek çok ülkede geleneksel yaklaşımın etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın en ilginç noktalarından birisi, kendisini çoğunlukla yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş olarak belirten öğretmenlerin yalnızca çok az bir kısmının bu anlayışı sınıf ortamında kullanıyor olmasıdır. Errington'un yapmış olduğu bir çalışmada ise, öğretim elemanlarının öğretimdeki değişim ve yeniliklerine olan bakış açıları ve kabullenme düzeyleri arasında bir ilişkinin varlığı araştırılmış, sonuç itibarıyla böyle bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.⁶⁴

⁶² Ç. ŞAHİN, K. BULLOCK, A. STABLES “*Teachers’ beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage*” 2. *Educational Studies*. (28) 4, 2002, s. 372.

⁶³ B. ODGERS, “*Teachers’ beliefs about the nature of science and science education in relation to recently introduced constructivist syllabuses in secondary schools in Queensland*”, Australia, 2003, Hawaii International Conference on Education, http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Barbara%20M.%20Odgers.pdf, adresinden Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.

⁶⁴ Sibel DEMİR, Orhan AKINOĞLU, “*Epistemolojik İnanışlar ve Öğrenme Öğretme Süreçleri*”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı: 32, İstanbul, 2010, s. 75-93.

2.8. Öğretmen İnançlarının Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Bireylerin nasıl öğrendiği ve öğrettiğine yönelik olarak kendi kişisel yorumları onun epistemolojik anlayışına dayanır.⁶⁵ Schommer'e göre yüzeysel epistemolojik inançlara sahip bir öğretmen bilgi sahibinin otorite (sınıftaki öğretmen) olduğunu, dolayısıyla bilginin değişmez olduğunu, kavramların (birey tarafından) ya çok çabuk öğrenildiğini ya da öğrenilmez olduğunu, öğrenme becerisinin doğuştan geldiğini ve bilginin açık, net ve kesin olduğunu düşünür. Schommer benzer şekilde, sofistike inançlara sahip (sophisticated) bir öğretmenin, bilginin karmaşık olduğu ve kesinliği olmadığı, akıl yürütme yoluyla zamanla oluşturulduğu ve öğrenci tarafından yapılandırıldığı düşüncesinde olduğunu ileri sürmektedir.⁶⁶ Bu görüş eğitimde yapılandırmacı felsefeyi yansıtan, günümüz eğitiminde amaçlanan öğretme/öğrenme etkinliklerinin temelinde yatan görüşleri içermektedir.

Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin sınıflarında bir öğretim stratejisi olarak işbirliğine dayalı öğrenmeyi daha etkili bir biçimde uyguladıkları görülmüştür.⁶⁷ Dolayısıyla sofistike epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğretim stratejileri tercihleri değişmekte ve öğrencilere öğretim ortamında öğretmen tarafından yansıtılmaktadır.

Maor ve Taylor'ın yürüttüğü araştırmada Avustralya'da aynı okulda görev yapan, aktarımcı ve yapılandırmacı inançlara sahip iki öğretmenin 10 haftalık dönem boyunca 11. sınıflarda "Birds of Antarctica" veritabanını nasıl kullandıkları gözlemlenmiştir. Araştırma verileri, sınıf gözlemleri, öğrenci görüşmeleri ve öğrencilerin sesli düşüncelerinin (think aloud) izlenmesi ve öğretmenlerle yapılan görüşme ile toplanmıştır. Aynı dersi alan aynı okuldaki iki sınıfın öğrencilerinin aynı teknoloji-zengin ortamda ders yapmalarına rağmen öğretmenlerin farklı inançları dolayısıyla farklı öğrenmeler sergilemeleri araştırmanın ilginç bulgusudur. Bir sınıf veri tabanını daha özgürce ve yaratıcı şekilde kullanırken, diğer sınıf öğretmenin yönergelerine bağımlı kalmıştır. Araştırmacılar tek başına teknolojinin

⁶⁵ D. P. ELY, "Toward a Philosophy of Instructional Technology" British Journal of Educational Technology, 4, 1999, s. 305-310.

⁶⁶ HOWARD, McGEE, SCHWARTZ, ve PURCELL, A.g.e., s. 462.

⁶⁷ Deniz DERYAKULU, A.g.e., s. 275.

yapılandırmacı öğrenmeleri gerçekleştirmeye yetmediği ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretimi etkileyen birincil etmen olduğu sonucuna varmışlardır.

2.9. Epistemolojik İnançların Oluşumunu Etkileyen Etmenler

Epistemolojik inançlar, doğumla getirilen değişmez bir kişilik özelliği değil, zamanla değişebilen ve gelişebilen psikolojik bir yapıdır. Bireylerde epistemolojik inançların gelişimi üzerinde etkili olan temel etmenleri zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan kültür olarak saymak olanaklıdır. Henüz güçlü biçimde kanıtlanmamış olmasına karşın, cinsiyetin ve öğrenim görülen alanın da epistemolojik inançların biçimlenmesinde etkili olduğu söylenebilir.⁶⁸

Schommer, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları üzerinde aile yapısının etkisini araştırmış ve aile içinde kendi düşüncesini oluşturma yönünde desteklenen bireylerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını saptamıştır.⁶⁹ Yine Schommer, yetişkinler üzerinde yaptığı başka bir araştırmasında yaşın öğrenme ile ilgili inançlar üzerinde, eğitim düzeyinin ise bilgi ile ilgili inançlar üzerinde etkili olduğunu saptayarak yaş ve eğitim düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁷⁰

Jehng, Johnson ve Anderson yaptıkları araştırmalarda, lisansüstü öğrencilerin epistemolojik inançlarının lisans öğrencilerinkinden daha gelişmiş olduğunu, ayrıca sosyal bilimler ve sanat alanlarında öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının fen bilimleri ve mühendislik alanlarında öğrenim görenlerinkinden daha gelişmiş olduğunu bulgulararak eğitim düzeyi ve öğrenim görülen alanın epistemolojik inançlar üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir. Bu araştırma sonuçları öğrenim görülen alanın epistemolojik inançların oluşumu ve gelişimi üzerindeki etkisini göstermektedir.⁷¹

⁶⁸ DERYAKULU, A.g.e., 2006, s. 270.

⁶⁹ SCHOMMER, A.g.e., 1990, s. 498-504.

⁷⁰ SCHOMMER, A.g.e., 1998, s. 551-562.

⁷¹ J. JEONG, J. JOHNSON, S. D., R. C. ANDERSON "Schooling and Students Epistemological Beliefs About Learning", Contemporary Educational Psychology, 18, 1993, s. 23-35.

Youn ve Yang ise 455 Güney Koreli ve ABD’li üniversite öğrencisinin epistemolojik inançları ile içinde yaşadıkları kültürü karşılaştırmışlar ve *bireyci* (individualist) kültürel yapıya sahip ABD’li öğrencilerin *ortaklaşacı* (collectivist) kültürel yapıya sahip Güney Koreli öğrencilerden daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını görmüşlerdir.⁷² Ayrıca Dahlin ve Regmi Türkiye’nin de aralarına bulunduğu *geçiş* (passing off traditional society) aşamasındaki kültüre mensup bireylerin epistemolojik inançlarının, batı kültürüne mensup bireylerinkinden oldukça farklı özelliklere sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.⁷³ Kültür değişkeni bireylerin epistemolojik inançlarını etkileyebilmektedir. Epistemolojik inanç araştırmalarında kullanılan ölçeklerin kültürel ve dilsel uyumamasının yapılması bu açıdan önemlidir.

Eğitim psikolojisinin yapısı, öğrenmenin bilgi, inanç ve amaçları kapsamasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim pedagoglarına göre bilhassa epistemolojik inançlar ve değerlerin öğretiminde öne çıkan bilişsel davranışlar üzerinde yoğunlaşılması gerekmektedir. Bu değişkenler bireyin akademik başarısını önemle etkilemektedir.

2.10. Epistemolojik İnançların Değişmesi

Öğretmenlerin ve öğrencilerin epistemolojik inançlarının olumlu yönde nasıl değiştirilebileceği ve öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi epistemolojik inançlar konusunda ele alınan konulardan arasındadır.

Comerford araştırmasında öğrencilerin epistemolojik inançlarının alınan eğitim yoluyla değişip değişmediğini araştırmıştır. Sofistike epistemolojik inançların akademik başarıyı olumlu etkilediği varsayımından yola çıkılan araştırmada, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir dersin öğrencilerde epistemolojik inançların gelişmesinde de etkili olup olmayacağı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ikincil amacı ise öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğrencilerin epistemolojik inançlarını irdelemek suretiyle, öğretmenlerin epistemolojik

⁷² I.YOUN YANG, “An Analysis of The Nature of Epistemological Beliefs: Investigating Factors Affecting the Development of South Korean High School Students”, Asia Pacific Education Review, Vol: 2, No: 1, 2001, s. 10-21.

⁷³ DERYAKULU, A.g.e., Ankara, 2006, s. 271.

inançlarının öğrenciler üzerinde bir etkisinin olup olmadığını saptamaktır. Yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğretimden ya da öğretim görevlisinin epistemolojik inançlarından etkilenmediği sonucuna varılmıştır.⁷⁴

Gallagher ise öğrencilerin epistemolojik inançlarının değişip değişmediği konusundaki çalışmasında şu sonuçlara varmıştır.⁷⁵

1. Öğrencilerin belli epistemolojik profillere ayrıldıkları,
2. Epistemolojik inançlar ile problem çözme arasında ilişki olduğu,
3. Epistemolojik inançların alana bağımlı (domain free) olmadığı görüşünün aslında öğrencilerin bilimsel düşüncelerini (scientific thinking) kastetmesi gerektiğidir.

Johnson ise ilginç bir şekilde üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile üniversite eğitimi sırasında yaşadıkları stres ve bu strese verdikleri yanıt arasında bir ilinti olup olmadığını, dolayısıyla epistemolojik inançları bilinen öğrencilerin yaşayacağı stresi ve buna verecekleri tepkiyi önceden kestirmenin olası olup olmayacağını araştırmıştır. Araştırma sonuçları epistemolojik inancın belli boyutlarının stresi kestirmede etkili olduğudur. Öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimleri için olanak sağlanmasının önemine değinmekte, özellikle bilgiyi oluşturmada (constructing knowledge) öğrencilerin kendilerini bilgi kaynağı olarak görebilmelerinin sağlanmasının önemli olduğunu, çünkü bunun yüksek düzeyde bilişsel becerilerin gelişmesine olanak verdiğini ileri sürmektedir.⁷⁶

⁷⁴ Alessandra Stefani COMERFORD, “*The Effect of Critical-Thinking in an English Composition Course On The Epistemological beliefs of Community-College Students*”(Doktora tezi) The University of San Francisco, The Faculty of the School of Education Learning and Instruction, 1999, ProQuest Veri tabanı yayın numarası: 9926652.

⁷⁵ Lawrence Paul GALLAGHER, “*Adolescents Ways of Knowing: Profiles of Interdependence in Epistemic Beliefs, Contexts, and Practices*” (Doktora Tezi) Stanford University California, U.S.A., 2001, ProQuest veri tabanı yayın numarası: AAT 3028103.

⁷⁶ JOHNSON, Robyn M. “*Personal Epistemology: Implications for Stress in College Students*” (Yüksek Lisans Tezi), 2002, ProQuest veri tabanı yayın numarası: AAT 1411186.

2.11. Epistemoloji ve Yapılandırıcılık

Günümüzde yapılandırıcılık birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırıcılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırıcılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır.⁷⁷

Öğrencilerin önkavramları ile birlikte öğretmenlerin örtük inançları, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili düşünceleri gibi birçok araştırma sahaları bulunmaktadır. Temelde bu yaklaşımların epistemolojik inançlarla ilişkili olduğu göz önüne alındığında bu yaklaşımların ve epistemolojik inançların eğitim ve öğretim yaşantıları ve bu süreçte aktif olan öğretmenler ve öğrenciler üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır.

Eğitim ile felsefe birbirinden bağımsız değildir. Temele hangi felsefe alınmışsa hedefler, hedef davranışlar ve içerik o felsefeye uygun olmak zorundadır. Aksi takdirde hem hedefler istendik yönde gerçekleşmez, hem de eğitim sistemi kendi içerisinde çelişkiye düşer. Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve işe koşulmasının yanısıra sınav ve değerlendirme durumlarının düzenlenmesinde de felsefeden yararlanır. Eğitim, bireyde kazandırılması beklenen davranışların niteliğine göre düzenlenmektedir. Bu yüzden eğitim sürecinde bireyde hedeflenen davranış değişikliğinin oluşturulmasında eğitim yaklaşımları büyük önem taşımaktadır.⁷⁸ Örneğin, kazandırılacak hedef davranışların dayandığı felsefe ile uygulamada kullanılacak etkinlikler ve akıl yürütme yolları birbirini desteklemelidir. Bunun için öğrenim sürecinde hangi düzeyde (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) hedef davranış belirlenmişse, onu kazandıracak akıl yürütme süreçleri uygulanmalıdır.⁷⁹

⁷⁷ Kamile ÜN AÇIKGÖZ, “Aktif Öğrenme”, Biliş Eğitim Merkezi, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 2011, s. 60-61.

⁷⁸ Veysel SÖNMEZ, “Eğitim Felsefesi”, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011, s. 46.

⁷⁹ SÖNMEZ, A.g.e., s.47.

Her bilginin aynı zamanda bir inanış sistemine, her inancın da aynı zamanda bir bilgi sistemine bağlı olduğu felsefi anlayıştan hareketle, eğitim yaklaşımları ile bireyin inanışları arasında bir bütünlük söz konusudur.⁸⁰ Her bilginin aynı zamanda bir inanış sistemine, her inancında aynı zamanda bir bilgi sistemine bağlı olduğu felsefi anlayıştan hareket edilirse, eğitim yaklaşımları ile bireyin inanışları arasında bir bütünlük söz konusu olduğu sonucuna ulaşılabilir.⁸¹

Bu bakış açısı da eğitimin epistemolojik boyutuna vurgu yapmaktadır. Yapılandırmacılık, bir epistemoloji olarak ele alındığında bilgiye ve bilginin edinilmesine ilişkin görüşleri farklılaştırmaktadır. Yapılandırmacılık yaklaşımında bilgi; bilimin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir; duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür; bireylerin nesnelere üzerindeki etkinlikleriyle oluşur; sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.⁸²

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı oluşturmacı görüş içinde değerlendirilir. Oluşturmacı epistemolojide bilginin pasif olarak toplanmadığı, birey tarafından aktif olarak oluşturulduğu görüşü savunulmaktadır.⁸³ Epistemolojik yaklaşımların genellikle eğitim yaklaşımlarıyla etkileşim içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim yaklaşımları genel çizgileri ile incelendiğinde, nesnelci ve yapıcı (oluşturmacı) olarak sınıflanabileceği görülür. Geleneksel olarak nitelendirilen öğretim uygulamaları temelde nesnelci görüşe dayalıdır. Bilgilerin bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olduğunu kabul eden nesnelci görüş; öğretimin hedefini, bu bilgilerin öğrencilere olabildiğince etkili biçimde aktarılması olarak belirler.⁸⁴

Davranışçı ve bilişsel öğrenme yaklaşımları nesnelci görüş içinde değerlendirilir. Yapıcı (oluşturmacı) görüşe göre bilgi ya da anlam bireysel olarak yapılandırılan bir şeydir. Bu nedenle dünyada öğretim kavramlarının bireyde

⁸⁰ Gültekin KOÇUŞAĞI, “Eğitimin Ontolojik ve Epistemolojik Boyutları”, 1999, adresinden <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/230.pdf> adresinden 16 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.

⁸¹ KOÇUŞAĞI, A.g.e. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/230.pdf>

⁸² YURDAKUL, A.g.e., s. 40.

⁸³ TEZCİ ve UYSAL, A.g.e., s. 158-164.

⁸⁴ Deniz DERYAKULU ve Şener BÜYÜKÖZTÜRK, “Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8, Ankara, 2002, s. 111-125.

anlamlandırılmasına ilişkin tek bir gerçeklikten söz edilemez. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme kuramı eğitimde geleneksel ve nesnelci paradigmaya karşıdır. Yapılandırmacı anlayışa göre bilgi, duyu organları ile çevreden pasif bir biçimde alınmayıp, öğrenen tarafından etkin bir biçimde yapılandırılır.

İnsan öğrenmesi ile ilgili farklı kuramlar ve farklı varsayımlar sonucunda bu yüzyılda önemli paradigma değişiklikleri (davranışçılığın hakimiyeti ve sonra reddedilişi; bilişselciliğin yükselmesi) yaşanmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak öğretim tasarımında davranışçılıktan bilişselciliğe ve bilişselcilikten, yapılandırmacılığa doğru bir değişim gerçekleşmiştir.⁸⁵ Bilginin hızla çoğalması, değişen dünya düzeni ve eğitimin dünyada giderek önem kazanması bu değişikliğin nedenlerindedir.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Öğrenenciler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, keşfederler.⁸⁶ Yapılandırmacı yaklaşım, hem duyuşsal öğrenme ürünleri hem de üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada geleneksel yöntemlerden daha etkilidir. Günümüz öğretim durumları yapılandırmacı yaklaşımın etkisindedir. Temelde yaklaşımların epistemolojik inanışlar üzerinde, yaklaşımların ve epistemolojik inanışların öğretim ve öğrenme üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır.⁸⁷

Çağdaş eğitim anlayışı, öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal farklılıklarının dikkate alınmasını özellikle de öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde, öğretmenlerin bilme ve öğrenme ile ilgili inançlarının yani epistemolojik inançlarının dikkate alınmasını da zorunlu kılmaktadır.

⁸⁵ F. ÇELİK, “*Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedefleri belirlemede yeni yönelimler*”, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 1-15.

⁸⁶ H. ŞAŞAN, “*Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma*”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, İstanbul, 2002, s.74-75, 49-52.

⁸⁷ A. DELİCE, E. ERTEKİN, E. AYDIN ve B. DİLMAÇ, “*Öğretmen Adaylarının Matematik Kaygısı ile Bilgibilimsel İnanışları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma*”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (1), Sakarya, 2009, s. 361-375.

3. FELSEFİ AKIMLARDA EPİSTEMOLOJİ

Bu bölümde epistemolojinin felsefi akımlarla ilişkisi incelenmiş ve özetlenmeye çalışılmıştır.

3.1. Deneyci ve Pozitivist Felsefe' de Epistemoloji

Pozitivist epistemolojide bilgi, deney üzerine inşa edilir ve nesnellik önemli bir ilkedir.⁸⁸ Pozitivist yaklaşıma sahip Lock, “İnsan Zihni Üzerine İnceleme” isimli eserinde bilgi teorisi ile ilgili olarak; bilginin tek kaynağını “tecrübe” olarak ele alır. Ona göre insan zihni doğuştan her hangi bir fikre sahip değildir, dolayısı ile insan zihni doğuştan boş bir levhadır.⁸⁹ İnsan, bilgisini duyumsal yolla elde eder. Buna göre gerçeklik insan zihninden bağımsız olarak vardır ve bu gerçekliğin keşfedilmesi ise zamandan ve mekândan bağımsız olarak mümkündür. Pozitivistler için bilimsel kuramlar, doğruluklar ve yanlışlıklar sistematik gözlem ve deney yoluyla değerlendirilebilen ifadelerden oluşur. Bu gözlem ve deneylerin sonuçları tam bir kesinlikle bilinebilir.

Pozitivizmde insan zihni mutlak olan gerçekliği aramaktan vazgeçip, gözlem ve akıl yürütme yoluyla, bazen de deneme yanılma yoluyla olaylar arasındaki değişmez ilişkiyi bulmaya çalışır. Bilginin temel kaynağını araştıran deneyciler (ampristler) ve pozitivistler (olgucular), duyu, gözlem ve deney üzerine odaklanmışlardır. Pozitivizme göre bilinebilir olan sadece olgulardır. Fiziksel dünyanın araştırma ve tecrübe yoluyla keşfedilebileceğini savunan pozitivism, akılcılığın karşısındadır. Pozitivizm her türlü bilginin duyusal yaşantıya, ölçme ve gözleme dayandığını savunmaktadırlar.

Pozitivistlerin nesnel gerçekliğin varlığına yönelik bu iddialarına karşın, M.Ö. 5. yüzyılda bilginin doğruluğuna ilişkin olarak septikler, bunun doğruluğunu ortaya koymanın mümkün olamayacağına dair görüşler ortaya koymuşlardır. Septikler insan bilgisi ve hakikatle ilgili kesin bir şüphenin varlığına ve önemine işaret ederler. Şüphe, temel hareket noktası olarak seçildiğinde, hiç bir şeyin doğruluğu kesin ve apaçık olamaz. Bilhassa Descartes ve Hume'de felsefi temelini bulan şüphecilik,

⁸⁸ K. YAKUPOĞLU, “*Sosyal bilim düşüncesi bağlamında felsefe nedir? Ne değildir?*” Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi (7), 2006, s. 25-49

⁸⁹ TEZCİ ve UYSAL, A.g.e., s.158-164.

bilimsel verilere varılmadan önce her şey hakkında adeta zihnin her türlü yargıdan arındırılması şeklinde anlaşılır.⁹⁰ Septikler, bilginin imkânı hususunda insan deneyimlerinin tarih içerisinde bize yanıldığını gösteren kanıtlar ileri sürdüğünü göstermek suretiyle insanın bilgiye sahip olduğu iddiasını reddetmişler, değişik kültürlerin kendilerine has farklı doğruları olduğuna işaret etmişlerdir.⁹¹

3.2. Rasyonalist (Akılcı) Felsefe' de Epistemoloji

Akılcılık bilginin kaynağının akıl olduğunu; doğru bilginin ancak akıl ve düşünce ile elde edilebileceği tezini savunan felsefi yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre deney yolu ile elde edilen bilgi kesin bilgi değildir, geçicidir. İnsan duyum ve algıları geçici, doğruluğu kesin olmayan bilgiler verir. Bilginin sadece deney ötesi yöntemlerle elde edilebileceğini, gerçekliğin doğuştan getirilen fikirlerden yola çıkarak sadece saf akılla ve düşünmeyle bulunabileceği görüşünü savunmaktadır ve bunun yanında bilginin hareket noktasının deneyim olduğunu görüşünü de reddetmektedirler. Deney ile hiçbir zaman elde edilemeyecek evren hakkındaki bir takım bilgilerin kaynağının zihin olduğunu savunmaktadırlar. Doğru bilginin ancak düşünceyle yani muhakeme ile elde edilebileceğini savunurlar.⁹²

Akılcılık da denilen ve günümüzde de rasyonalizm eskiden beri devam eden ve bilginin tek kaynağı olarak insan aklını, zihnini kabul eden bir anlayıştır. Ancak rasyonalist yani akılcı felsefenin gerçek bilgiye ulaşmada tek başına yeterli olmadığı söylenebilir.

3.3. Kant' ın Felsefesi'nde Epistemoloji

Felsefenin gelişim seyrine uygun olarak epistemolojiyi ön plana çıkartmış olan Kant, öncelikle Hume'dan etkilenmiştir. Kendi deyişiyle Hume onu dogmatik uykusundan uyandıran, spekülatif felsefe alanındaki araştırmalarına yeni bir yön veren filozof olmuştur.⁹³

⁹⁰ Ali BULAÇ, “*Bilgi Neyi Bilmektir?*”, Çıra Yayınları, İstanbul, 2011, s. 15-41.

⁹¹ TEZCİ ve UYSAL, A.g.e., s. 158-164.

⁹² A.g.e., s. 158-164.

⁹³ <http://ansiklopedi.ozgurokul.org/immanuel-kant#ixzz1wkVXGeso>

Kant, insan zihninden bağımsız bir gerçekliğin varlığının hiçbir zaman bilinemeyeceğini savunur. Kant ne salt akılcı ne de salt deneycidir. Bilginin meydana gelmesi için hem deneyin hem de zihnin gerekli olduğunu savunmaktadır. Kant, “duyumsal veriler olmadan kavramsal şema boştur ve kavramsal şema olmadan da duyumsal veriler kördür” görüşüyle kendi eleştirel felsefesini ortaya koymuştur. Bilginin kaynağına ilişkin olarak kendi eleştiri felsefesini ortaya koyan Kant’ın fikirlerinde ise şüpheciliğin, pozitivistin ve rasyonalizmin etkileri vardır.⁹⁴ Dolayısıyla birey, deneyle dışarıdan gerekli verileri alır. Ancak, bu verilerin anlamlı hale dönüştürülmesinde zihin kendinden bu malzemelere bir şeyler eklemeyen anlamlandırmak zorundadır.

4. Epistemolojik İnançlarla İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Bu bölümde, yapılmış çalışmalar araştırmacı tarafından incelenirken öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar üzerinde durulmuş ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Karhan tarafından 2007 yılında “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelemesi” adlı çalışma yapılmıştır. Çalışmada 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 İstanbul ilinde görev yapan 608 ilköğretim öğretmenine ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler; bireylerin bilgiyi oluşturabileceklerine, öğrenme yeteneğinin gelişebileceğine, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine, bilginin kesin ve mutlak olduğuna inanmaktadırlar. Üniversite öğrenimi almış öğretmenlerin, üniversite öğrenimi almamış öğretmenlerden, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden daha sofistike inançlara sahip olduğu görülmüştür.

⁹⁴ TEZCİ, UYSAL, A.g.e., s. 158-164.

Pomeroy tarafından 1993 yılında yapılan çalışmada bilim insanları, sınıf öğretmenleri ve fen öğretmenleri arasında bilim ve bilimsel bilgi bakımından görüş farklılığının olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin daha geleneksel bilim anlayışına sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet açısından ise erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha geleneksel görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Tsai tarafından 2007 yılında yapılan araştırma da öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve öğretim uygulamaları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve eğitim uygulamaları arasında yeterli oranda tutarlılık olduğu, pozitivist eğilimli öğretmenler daha pasif ve ezberci bir perspektife sahip bulunurken, yapılandırmacı eğilimli öğretmenlerin öğrencilerin anlamalarına ve bilimsel kavramları uygulamalarına daha çok odaklandıkları görülmüştür.

Terzi tarafından 2005 yılında yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve biyoloji bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin pozitivist bilim anlayışına sahip olduğu, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin fen bilimlerinde okuyan öğrencilere göre daha pozitivist bilim anlayışına sahip oldukları bulunmuştur.

Kaplan tarafından 2006 yılında yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisi çalışılmıştır. Araştırmada nitel durum çalışması yürütülmüştür. Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları bakımından geleneksel oldukları, öğretmen adaylarının epistemolojik inanışları ile öğretmenlik uygulamaları arasında paralel yönde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Özkal, Tekkaya, Çakıroğlu ve Sungur tarafından 2009 yılında yapılan araştırmanın amacı; yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı, epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımları arasındaki kavramsal modelin incelenmesidir. Elde edilen

bulgulara göre yapılandırmacı öğrenme ortamı değişkenlerinin epistemolojik inançlar yoluyla öğrenme yaklaşımlarını yordayabildiği görülmüştür.

Meral ve Çolak tarafından 2009 yılında yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha güçlü yapılandırmacı inanca sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Sperandeo tarafından 2004 yılında yapılan araştırmada, fizik öğretmenlerinin bilimsel bilgiyi ve fizik maddelerini nasıl algıladıkları; bu algılarının deneyimleriyle, akademik geçmişleriyle ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, epistemolojik duruşlarının bireysel olmadığı, konulara göre tavır aldıkları, nesnellikten yapılandırmacılığa kadar geniş bir epistemolojik tutum ortaya koyabildikleri ve öğretim deneyimlerinin bilimin doğasını algılayış biçimlerini etkilemedikleri görülmektedir.

Varaki tarafından 2003 yılında yapılan araştırmada okullarda görev yapan müdürlerin epistemolojik inançları ve liderlik stilleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bulgulara göre lise müdürlerinin ilkökul müdürlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları ve müdürlerin epistemolojik inançları ve liderlik stilleri arasında güçlü düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Chan ve Elliot tarafından 2000 yılında Hong Kong'da yapılan araştırmada öğretmenlik programlarında okuyan 352 öğretmen adayının epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının öğrenme ilgili derin yaklaşımlara sahip olduklarını, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının ise ezbercilik gibi geleneksel yaklaşımlara sahip oldukları sonucunu ortaya koymaktadır.

Rakıcıoğlu tarafından 2005 yılında yapılan araştırmada İngiliz dili eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretmen yeterliliği inançları

arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından öğretmen adaylarının epistemolojik inançları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilememiştir.

Ravindran ve arkadaşları tarafından 2005 yılında yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, başarı amaçları, bilimsel odaklılıkları ve öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilginin kaynağına ilişkin olarak, olgunlaşmamış inançlara hangi düzeyde sahiptirler, öğrenme süreçlerinde de o düzeyde yüzeysel eğilimli olmaktadır.

Çetin tarafından 2010 yılında yapılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizaç ve karakter özellikleri ile bilimsel epistemolojik inançlarını yordama gücü arasındaki ilişki incelenmiştir. Balıkesir ili sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 322 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, mizaç ve karakterler bağımsız değişken, epistemolojik inançlar ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mizaç ve karakter envanteri faktörleri bilimsel epistemolojik inancın otorite ve doğruluk boyutu negatif olarak yordadığını göstermiştir.

5. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı imkânları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. Eğitim kurumları bu işlevi yerine getirerek, hem bireyin mutlu ve üretken olmasını, hem de toplumun sürekliliğini sağlar.⁹⁵

Sosyal bilgiler terimi resmen ilk kez 1916 yılında ABD Milli Eğitim Derneği'nin Orta Dereceli Okulu Yeniden Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi (The Committee of Social Studies of the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association) tarafından kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretiminde üç farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımları şu şekilde özetlemek mümkündür.

Yansıtıcı Düşünce Olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşımda sosyal bilgiler öğretiminin amacı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektir. Çağdaş dünya sorunları, öğretim süreçlerinde ele alınan temel konulardır.

Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşımda amaç, öğrencilere sosyal bilimlerdeki bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaktır. Bu yaklaşım çoğunlukla “konu alanı merkezli” programlarda kullanılır.

Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşımda sosyal bilgilerin esas amacı, öğrencilere kültürel mirası aktarmaktır. Bu süreçte öğrencilere geçmişteki bilgiler, temel toplumsal kurumlar, inançlar ve değerler kazandırılmaya çalışılır.

Sosyal bilgiler; toplumu ve toplumsal yaşantıyı konu alır, kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal bilgileri tanımlamak, coğrafya ya da tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur; çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Diğer disiplinlerden farklı olarak sosyal

⁹⁵ Münire ERDEN, “*Sosyal Bilgiler Öğretimi*”, Alkim Yay., Ankara, 1996, s. 4-5.

bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği bulunmaktadır: Vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak ve bütüncül disiplinler arası bir alan oluşturmaktır.⁹⁶

Sosyal bilgiler öğretimindeki üç farklı yaklaşıma göre Erden, sosyal bilgileri; “İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olarak tanımlamıştır.⁹⁷

Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslar arası en köklü kuruluşlardan olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise sosyal bilgiler kavramını şu şekilde tanımlamıştır: “Sosyal bilgiler, vatandaş yeterliliklerini kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen, sistematik ve eş güdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı; birbirlerine bağımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır.”⁹⁸

Bu bilgiler ışığında; “Sosyal bilgiler, ulusal ve küresel vatandaşlık sorumluluklarını benimsemiş, duyarlı, toplumsal bilgiye, kültüre ve beceriye sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanan bir alan olarak tanımlanabilir.

5.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı

Türkiye’de eğitim alanında zaman içinde birçok yenilikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1985, 1988, 1992 ve 1998 yıllarında

⁹⁶ Cemil ÖZTÜRK, Dursun DİLEK, “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Pegema Yay., Ankara, 2002, s. 16.

⁹⁷ ERDEN, A.g.e., s. 8.

⁹⁸ Bilal DUMAN, “Süreç Temelli Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana, 2002, s.12.

yapılan programda köklü değişiklikler olmuştur. 2004 yılına gelindiğinde yeni sosyal bilgiler programı önce pilot okullarda, 2005'ten itibaren ise ilköğretim okullarında kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi ilk kez okullarımızda, 1968-1969 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda, 1970-1971 eğitim- öğretim yılında ise ortaokullarda resmen okutulmaya başlanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.⁹⁹

5.2.1. Programın Temel Yaklaşımı

Bilgi, insanlık tarihinin her döneminde önemli olmakla beraber, iletişim olanaklarının küçülttüğü dünyamızda en önemli etken durumuna gelmiştir. Çağımızda “bilgiyi üreten” ve “bilgiyi kullanan”ların tartışılmaz bir üstünlüğü söz konusudur. Hiç kuşkusuz bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli görev eğitime düşmektedir.

Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımların ötesinde, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak; yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir

⁹⁹ MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, “*İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*”, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005, s. 43-44.

anlayış doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir nitelik göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.

Bu yaklaşım doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı,

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.

12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.¹⁰⁰

Bu çerçevede sosyal bilgiler dersi şu şekilde tanımlanabilir:

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi.¹⁰¹

Sosyal bilgilerin bir ders olarak okullarda okutulmasından önce değişik adlarla eğitim programlarında yer almıştır. 1968 programında sosyal bilgiler adı ile bir ders olarak ilkokullara girmiştir. Programlardan ziyade sosyal bilgiler içeriğine yönelik olarak, 23-31 ağustos 1949 tarihinde toplanan IV. Millî Eğitim Şûrası kararlarının yanında söz konusu şûrada yapılması planlanan değişiklikler de yer almıştır. Bu değişikliklerden biri de; "İlkokul ikinci devrede ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin bir ders hâlinde ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi" yönünde alınan karardır. IV. Millî Eğitim Şurasında alınan kararlar ve ayrıca alınan kararların "c" bendinde yer alan bu karara dikkat edilirse gerek içerik ve öğretim kademesi açısından gerekse hitabettiği kesimin gelişim psikolojisinin vurgulanması açısından doğrudan sosyal bilgiler dersini işaret etmektedir. Bu da sosyal bilgiler dersinin resmen okullara bir ders olarak girmeden önce sosyal bilgiler dersi ile ilgili kararın bu şurada alındığını göstermektedir. Bu karardan ziyade dikkati çeken nokta, "yapılması planlanan değişiklikler" adı altında alınan bu karar, yaklaşık 20 yıl sonra uygulamaya geçmiştir. Bahsi geçen dönem 1949 ile 1968 yılları arasındadır. Sosyal bilgiler dersinin okullarda bir ders olarak okutulması için neden bu kadar

¹⁰⁰ MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı", Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005, s. 43-44.

¹⁰¹ MEB, A.g.e., Ankara, 2005, s. 43-44.

süre beklenmiştir? Sorusu akla gelebilir. Bu yıllar arasında Türkiye ve dünyada meydana gelen siyasal, sosyal, ekonomik vb. faktörlerin etkisi olmuş olabilir.¹⁰²

Türkiye'nin yakın tarihine baktığımız zaman 1908'de 2. Meşrutiyetin ilanından itibaren 1911 Trablusgarp Savaşı, 1912-1913 Balkan Savaşları, 1914 I. Dünya Savaşı ve ardından bir ulusun istiklal mücadelesi, 1923 yılında yeni bir devletin kurulması 1945 II. Dünya Savaşı ve ardından soğuk savaş dönemi politikaları, 1951 Türkiye'nin NATO üyesi olması; 1961 darbesi, 1971 muhtırası, 1974 Kıbrıs Barış Harekatı ve sonrasında uygulanan ekonomik ambargo, 1980 darbesi ve 1982 anayasa değişiklikleri ve sonrası ülkemizde yaşanan terör olayları gibi dönemler yaşanmıştır. Dünya üzerinde stratejik ve zor bir coğrafyada bulunan Türkiye' de yaşanan bu dönemler ve bu dönemler arasında yaşanmış pek çok olay, siyasi, sosyal ve ekonomik politikalarımızı olduğu kadar eğitim politikamızı da etkilemiş ve bazı gecikmelere sebep olmuştur.

Son yıllarda birçok ülkede yapılandırmacı öğrenme kuramıyla öğretim programlarının alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadırlar. Ülkemizde de uzun yıllardır öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel ölçüt alan yeni öğretim programlarının hazırlanması çalışmaları 2004 yılından bu yana başlamış bulunmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır.¹⁰³

Yapılandırmacılığın temel varsayımları üç temel ilkede toplanmaktadır:

- Bilgi çevreden pasif bir biçimde alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.

¹⁰² Hakan AKDAĞ, "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1", Pegema Yayınları, Ankara, 2009, s. 14-15.

¹⁰³ AÇIKGÖZ, A.g.e., s. 60.

- Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir, bilen kişi zihni dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez.
- Bilgi bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılır.

Yapılandırmacı felsefenin öğrenmeye getirdiği yeni bakış, davranışçı kuram etkisindeki eğitim programlarının değişikliğe uğramasına yol açmıştır. Öğrenme içerikleri öğrencilerin ilgilerine göre ve gerçek yaşamla bağlantılı olarak yeniden düzenlenmiş, değerlendirme etkinlikleri öğrenenle birlikte planlanmıştır.

6. ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Öğretme becerisinin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışan birçok psikolog, bir ileri adım daha atarak öğretimin nasıl olması gerektiğini üzerinde çalışmışlardır. Bunlardan Bruner (1966), Ausubel (1968) ve Gagne (1970) üç temel öğretim stratejisi önermişlerdir. Bruner, Ausubel ve Gagne öğretim stratejilerini gerçek okul durumlarında uygulayarak önermemiş olmakla birlikte, kendilerinden sonra gelen psikologları büyük ölçüde etkilemişlerdir. Örneğin; *doğrudan öğretim* ya da *aşamalı öğretim* adı verilen öğretim stratejileri, Ausubel'in sunuş yoluyla öğretim ve Gagne'nin *öğretim etkinlikleri* modelinden etkilenmişlerdir.¹⁰⁴ Okulda, öğretim hizmetinin gerçekleştirilmesi sürecinde, öğrencilerin bilgiyi nasıl elde edecekleri konusunda öğretmen ve öğrencilerin izleyecekleri yöntem ve tekniklerin önemi kuşkusuz yadsınamaz. Bir yönüyle öğretim, öğretim programının, "okul" denilen ortamda, karşımızda bulunan öğrencilere uygulanması demek olduğuna göre, böyle bir öğrenme-öğretme etkinliğinin uygulanması sürecinde, öğrencilerin, özel amaçlarda kapsanan özellikleri gerektiği gibi kazanabilmeleri ve kalıcı izli bir davranış değişikliği oluşturabilmeleri için; birtakım ilkelerden, yollardan yararlanmaya gereksinimleri vardır. Bu konuda, gerek öğretmenin, gerekse öğrencilerin işini kolaylaştıracak ve etkili öğrenme-öğretmeyi sağlayacak yöntem ve teknikler işe koşulur. Sınıftaki öğrenme-öğretme etkileşiminde izlenen çeşitli ilkeler, stratejiler yanında, etkili ve başarılı bir sonuç elde edebilmede bu yöntem ve tekniklerin rolü büyüktür.¹⁰⁵

Pek çok araştırmacı mesleğinin bilincinde olan öğretmenlere şöyle seslenmektedir: “Koşullarınız sınıfınızda anlatım yönteminden başka yöntem uygulamanıza el vermeyebilir. O durumda bile kürsünüzün altına koyacağınız bir teyp ya da sınıfınıza davet edeceğiniz bir meslektaşınızın gözlemlerinden yararlanarak uygulama biçimlerinizi geliştirebilirsiniz”.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Nuray SENEMOĞLU, “*Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*”, Pegem Akademi, Ankara, 2011, s. 468.

¹⁰⁵ G. CAN, Ş. YAŞAR, E. SÖZER, “*Sosyal Bilgiler Öğretimi*”, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1998, s. 91

¹⁰⁶ Leyla KÜÇÜKAHMET, “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2011, s. 59.

Metodolojimizde (Yöntem bilim), Eğitim ve Öğretim iki kategoriye ayrılarak incelenmektedir. Öğrenen ve öğretmenin bulunduğu bu kategoriler her biri bir bütünü oluşturmaktadır. Öğrenme ve Öğretme süreçlerinin tasarlanmasında öğrenme sürecini etkileyen öğrenci özelliklerinin yakından tanınması ve öğrenci özelliklerine uygun öğretim stratejilerinin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

6.1. Öğretim ve Strateji Nedir?

Öğretim; öğrenmenin gerçekleşmesi için planlanan kasıtlı ve sistematik eğitim olarak tanımlanmıştır.¹⁰⁷ Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak da tanımlanabilir.¹⁰⁸ Başka bir tanımda ise, “belirli hedeflere bağlı olarak, bireyin ihtiyaçlarını karşılaması ve yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla düzenlenmiş bir takım bilgi, beceri ya da faaliyetler listesinden veya öğrenci davranışlarında istenilen değişiklik ya da değişiklikler oluşturma amacıyla ayrıntılı olarak yapılan süreç” olarak tanımlanmıştır.¹⁰⁹

Buna göre öğretim, öğretme kelimesinin türemiş halidir. Bir sistem içerisinde anlayışı, disiplini ve doktrini ifade eder. Belli bir amaca göre öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, materyali sağlama ve rehberlik etme işidir.

Strateji ise; Fransızca “stratégie” kelimesinden dilimize geçmiştir. Uzun vadede benimsenen bir disiplin ve politika için birçok gücü ve sanatı bir arada kullanarak amaca ulaşmak için izlenen yoldur. Bir başka tanımda ise, “Genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması” olarak tanımlanmıştır.¹¹⁰

6.2. Öğretim Stratejisi Nedir?

Öğretim stratejisi; öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenmeyi nitelikli bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla izlemiş olduğu yolların genel adıdır.

¹⁰⁷ Özcan DEMİREL, “Eğitim Sözlüğü”, Pegem Akademi Yayınevi, 4. Baskı, Ankara, 2010, s. 101.

¹⁰⁸ Kamile ÜN AÇIKGÖZ, “Etkili Öğrenme ve Öğretme”, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 2009, s. 14.

¹⁰⁹ H. BACANLI, “KPSS Eğitim Bilimleri”, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul, 2004, s. 77.

¹¹⁰ AÇIKGÖZ, A.g.e., 2003, s. 29.

Yine başka bir tanıma göre ise, genel yollar olup, önerilen etkinlik türlerinden seçilen bir çizgi izlenerek öğretim yöntemlerini belirler.¹¹¹

Öğretim stratejisi, öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirmek için duyuşsal durumunu etkileyecek, bilgiyi seçip örgütlenmesine yardımcı olacak çabalara ilişkin öğretmenin verdiği kararlardır. Öğrencilerin duyu organlarına gelen uyarımları belleklerine transfer ederek, özellikle kalıcı olmaları için uzun süreli belleğe işlemeye olanak sağlayan tekniklere öğrenme stratejileri denilmektedir. Bu tekniklerin öğrencilere uygulanması işlemi de öğretim stratejilerini oluşturmaktadır. Öğretmen, öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken öğrencilerinin öğrenmesini sağlamak için birtakım öğretim stratejilerinden yararlanacaktır. Öğretim stratejilerine genel anlamda öğretim yolları ya da yaklaşımları denilmektedir.¹¹²

İlköğretim okullarında, öğretim hizmetinin gerçekleştirilmesi sürecinde, öğrencilerin bilgiyi nasıl elde edecekleri konusunda öğretmen ve öğrencilerin izleyecekleri ilke, strateji, yöntem ve tekniklerin önemi yadsınamaz. Bu yönüyle öğretim; programın okul denilen ortamda öğrencilere uygulanması demek olduğuna göre, böyle bir öğrenme öğretim etkinliğinin uygulanması sürecinde, öğrencilerin, istenilen özellikleri gerektiği gibi kazanabilmeleri ve kalıcı izli bir davranış değişikliği oluşturabilmeleri için birtakım ilkelerden ve yollardan yararlanmaya gereksinim vardır.¹¹³

Öğretim, hedef alınan kritik davranışların bütün öğrencilere etkili ve verimli bir biçimde kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen her türlü etkinliği kapsamaktadır. Örneğin; öğrenme hedeflerinin saptanması, program içeriklerinin benimsenmesi, öğretim ilke ve yöntemlerinin seçimi, öğretim durumlarının tasarlanması ve değerlendirilmesi, öğretimin temel boyutlarını oluşturmaktadır. Şu halde öğretim etkinlikleri, öğrencinin öğrenmeye ilişkin tüm beklenti ve gereksinimlerini, uyumlu bir biçimde karşılayacak yeterlilik ve zenginlikte olmalıdır.¹¹⁴

¹¹¹ BİLEN, A.g.e., s. 24.

¹¹² GÜRKAN, A.g.e., s. 99.

¹¹³ A.g.e., s. 96.

¹¹⁴ Ayhan AYDIN, “*Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*”, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001, s. 257.

Öğretme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğretim stratejileri konusunda bilgilendirilen öğretmenlerin uyguladıkları yöntemlerde kendilerine güvenlerinin arttığı ve kaygı düzeylerinin düştüğü, öğrenci başarısının, motivasyonların ve sorumluk duygularının arttığı belirlenmiştir.¹¹⁵

Öğretmenler dersin amaçları doğrultusunda en uygun modeli benimsemek, uygun stratejileri belirlemek, uygun yöntemi seçmek ve uygulamakla yükümlüdürler. Bu süreçte öğretmenin yonteme yatkınlığı, zaman ve fiziksel olanaklar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler, sınıf atmosferi gibi pek çok faktör etkili olmaktadır.¹¹⁶

Strateji, yöntem ve teknik seçilirken belirleyici değişken hedef alınır. Buna bağlı olarak öğretim stratejisi, yöntem ve teknikler ortaya konur. Strateji hedefe, yöntem stratejiye, teknik yonteme bağlıdır. Strateji, yonteme ulaşmak için öğrenme etkinliklerinin sıralanmasıdır.¹¹⁷

Öğretim stratejileri konusunda karar verme, öncelikle öğrencilerin önceki bilgi ve yaşantıları, ilgileri, öğrenme biçimleri, gelişim düzeyleri ve program üzerinde odaklanmayı gerektirir.¹¹⁸

Günümüzde öğretim sürecinin daha aktif bir duruma getirilebilmesi, öğretim stratejilerinin, öğretim ve öğrenme boyutunda değerlendirilmesi gerekmektedir. Böylece öğretmenlerin öğretim stratejilerini ne ölçüde uygulamada kullandıklarının araştırılmasına ihtiyaç duyulacaktır.

6.3. Öğretmen Merkezli Öğretim Stratejileri

Öğretmen merkezli öğretim stratejileri, sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve büyük grupla öğretim stratejisinden oluşmaktadır.¹¹⁹ Bilinen bir gerçek vardır ki hala öğretmen merkezli eğitim uygulamaları da tamamıyla bırakılmış değildir.¹²⁰

¹¹⁵ Gülçin EROĞLU, “*Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde Kullanılan Öğrenme ve Öğretim Stratejilerinin İncelenmesi*” (Doktora Tezi), Ankara, 2007, s. 3.

¹¹⁶ KÜÇÜKAHMET, A.g.e., s. 60-61.

¹¹⁷ EROĞLU, A.g.e., s. 57.

¹¹⁸ M. TAŞPINAR, B. ATICI, “*Öğretim, Model, Strateji, Yöntem ve Beceri/Teknikleri: Kavramsal Boyut*”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8, Ankara, 2002, s. 210.

¹¹⁹ Şefik YAŞAR ve Mehmet GÜLTEKİN, “*Sosyal Bilgiler Öğretimi -Anlamli Öğrenme İçin Öğretim Stratejileri*”, (Edt.) ÖZTÜRK C., Pegem Akademi, Ankara, 2011, s. 78.

6.3.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Ausubel, Bruner'in Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi'ne alternatif olarak tanımladığı bu öğretme-öğrenme yaklaşımını Alış Yoluyla Öğrenme (Reception Learning) olarak adlandırmaktadır. Alış Yoluyla Öğrenme kuramcılarına göre öğretmenin görevi, konuyu en uygun biçimde organize ederek yapılandırma, uygun materyalleri seçme, daha sonra da konuyu genelden özele doğru sistemli anlamlı bir şekilde öğrencilere sunmadır. Diğer bir deyişle, Ausubel'in bu yaklaşımının özü "Sunuş Yoluyla Öğretim"dir. (Expository Teaching)¹²¹

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi; olgu, kavram ve genellemelerin öğretmen tarafından düzenli bir şekilde sıralandığı ve öğrenciler tarafından öğrenilmeye hazır bir durumda verildiği, açıklayıcı bir üslupla kavram ve genellemelerin öğretildiği bir yaklaşımdır. Etkinliklerin merkezinde öğretmen vardır. Öğretmenin amacı, öğrencinin bilgiyi anlamasını sağlamak için önceki bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirilmesini temin etmektir.

Ausubel'e göre anlamlı öğrenmenin; (a) öğrenme malzemesinin anlamlılığı (b) öğrenenin bilişsel yapısı ve (c) öğrenenin niyeti olmak üzere üç önemli koşulu vardır. Bu koşullar yerine getirilmediği zaman hangi öğretim yöntemi kullanılırsa kullanılsın anlamlı öğrenme gerçekleşmez.¹²²

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin beş temel özelliği vardır:

1. Öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim yoğundur.
2. Öğretmen tarafından özellikle soyut konuların anlatımında pek çok örnek kullanmak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için zorunludur.
3. Bilgiler düzenlidir ve öğretmenin aktif olduğu bir yol izlenir.
4. Öğretim bütünden parçaya, genelden özele, somuttan soyuta, kolaydan zora göre düzenlenir, öğrenmeler temel kavramlara dayalı olarak gerçekleştirilir.
5. Konular basamak basamak ilerler. Öğretimde ardışıklık ilkesi uygulanır.

¹²⁰ Hüseyin UZUNBOYLU ve Çiğdem HÜRSEN, "Öğretim İlke ve Yöntemleri", Pegem Akademi, Ankara, 2011, s. 46.

¹²¹ SENEMOĞLU, A.g.e., s. 477.

¹²² Hasan Can OKTAYLAR, "Öğretim Yöntem ve Teknikleri", Yargı Yayınevi, Ankara, 2011, s.152.

Ausubel'in öğretme - öğrenme yaklaşımı öğrenci açısından düşünüldüğünde Alış Yoluyla Öğrenme (Reception Learning), öğretmen açısından düşünüldüğünde ise Sunuş Yoluyla Öğretme (Expository Teaching) olarak adlandırılabilir.¹²³

Buluş yoluyla ve alış yoluyla öğrenme yaklaşımlarında öğretmenin rolü büyük ölçüde farklılık göstermekle birlikte, iki yaklaşımın birçok ortak yönü vardır. Her şeyden önce iki yaklaşım da öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılmasını gerektirir. İkinci olarak her iki yaklaşımda da öğrencilerin ön öğrenmelerinin harekete geçirilmesi ve yeni öğrenmelerle ilişkilerinin kurulması önemlidir. Üçüncü ortak özellikleri de her yeni öğrenmenin sürekli olarak bireyin zihninde birtakım değişmelere neden olduğu konusundaki görüş birliğidir. Diğer bir deyişle her iki yaklaşımda bilişsel bir nitelik taşımaktadır ve anlamlı öğrenmenin oluşturulmasını savunmaktadır.¹²⁴

Bu stratejinin en zayıf yönü, dersin 15-20 dakikasından sonra öğrencinin ilgisinin dağılması, motivasyonunun düşmesi ve öğretmen tarafından aktarılan bilginin çoğununun öğrenci tarafından öğrenilememesidir. Bu olumsuzluklarına karşın, zamanın sınırlı, konunun karmaşık ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olmadığı öğrenme ortamlarında bu strateji ön plana çıkmaktadır.

Sözel öğrenmenin yoğun olduğu sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin, ezberleme yerine anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için öğrencileri etkin kılmanın yanında, öğretim etkinliklerinin ve materyallerinin anlamlı öğrenme sağlayacak nitelikte olması büyük önem taşımaktadır.¹²⁵ Bu ilkelere sahip olan Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, halen sözel derslerde öğretmenlerin en çok tercih ettikleri stratejidir.

6.3.2. Büyük Grupla Öğretim Stratejisi

Okullarda çoğu öğrenme etkinliğinde sınıflar genelde tek bir grup gibi çalışır ve tüm öğrenciler büyük grup halinde öğrenirler. Büyük grupla çalışmak, grupla çalışma becerilerinin gelişmesi bakımından önemlidir. Grup çalışmaları yoluyla konular aydınlatılabilir, içerikle ilgili sorular tartışılabilir ve sorunlara çözüm yolları

¹²³ SENEMOĞLU, A.g.e., s. 478.

¹²⁴ A.g.e., s. 477.

¹²⁵ YAŞAR ve GÜLTEKİN, A.g.e., 2011, s. 81

getirilebilir. Bunun yanında, bir gruba ait olma, sorumluluk yüklenme, paylaşma ve işbirliği yapma gibi sosyal beceriler de geliştirilir.¹²⁶

Büyük grupla öğretimin gerçekleştiği ortamlarda, genelde tüm öğrenciler için ortak yaşantı sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmektedir. Bunların başlıcaları; anlatım, soru cevap ve tartışmadır.

6.4. Öğrenci Merkezli Öğretim Stratejileri

Öğrenci merkezli öğretim stratejileri, öğrencileri özellikle problem çözmeye ve araştırmaya yöneltir. Bu stratejiler, öğrencinin çeşitli kaynaklardan bilgi almasını ve bilgiyi kullanma yeteneğini geliştirmesini amaçlar. Öğretmen öğrencinin bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma sürecinde ona rehberlik eder.¹²⁷

Öğrenci merkezli öğretim stratejileri, buluş yoluyla öğretim stratejisi, araştırma yoluyla öğretim stratejisi ve küçük gruplarla öğretim stratejisi olarak üç kategoride incelenmektedir.

6.4.1. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi, öğrencilerin kendi etkinlikleri ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını destekleyen, öğrenci merkezli bir öğretim stratejisidir.¹²⁸ Bu strateji, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir öğretme yaklaşımıdır.¹²⁹

Buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğretim yaklaşımıdır.¹³⁰ Bu yaklaşımın sahibi olan Bruner, öğrencilerin sınıfta girişken ve bağımsız olması gerektiğini ve öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı tasarlamının önemini savunmuş ve şöyle ifade etmiştir:

“Biz bir konuyu öğrenciye, o alanda yaşayan küçük kütüphaneler oluşturmak için öğretmiyoruz. Öğrencinin kendi kendine matematiksel olarak düşünmesini, olayları

¹²⁶ YAŞAR ve GÜLTEKİN, A.g.e., 2011, s. 83.

¹²⁷ A.g.e., s. 83.

¹²⁸ A.g.e., s.83.

¹²⁹ Özcan DEMİREL, “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2011, s. 67.

¹³⁰ SENEMOĞLU, A.g.e., s. 468.

*bir tarihçi gibi irdeleyebilmesini; bilgiyi kazanma sürecinin bir parçası haline gelmesini amaçlıyoruz. Bilmek bir ürün değil, süreçtir”.*¹³¹

Anlaşılabacağı gibi Bruner, öğrencilere bu strateji ile öğrencilerin bilim adamı gibi düşüncelerini amaçlamaktadır.

Öğrenciler daha önceden araştırılmış bir gerçeği kendileri için araştırırlar. Öğrenci problemi çözerken tarihi bir tarihçi gibi, ya da coğrafyayı bir coğrafyacı gibi çalışır, ilkeleri ve genellemeleri kendisi bulur. Böylece ileriki yaşantısında da bu düşünce tarzını kullanabilir.¹³²

Buluş yoluyla öğrenmenin en önemli üstünlüğü, merak güdüsünü uyandırması, güdülenmişlik düzeyini cevapları buluncaya kadar sürdürebilmesi ve bağımsız olarak problem çözmeye yönlendirmesidir.¹³³

Kalabalık gruplarda uygulanması zor olan bu strateji, özellikle karmaşık bilgilerin aktarılacağı durumlarda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini engellemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları bilgileri kullanarak yeni bilgiler inşa etmeleri amaçlanmaktadır.¹³⁴

Öğrenci konu alanının ana yapısını anlamaya odaklaştığında öğrenme daha anlamlı, faydalı ve hatırlanabilir olmaktadır. Bilginin ana yapısını anlamak için ise, öğrenci etkin olmalı, anahtar ilkeleri kendisi belirlemelidir. Öğretmen, öğrencilere problem durumları vererek öğrencilerin soru sormaları, deney yapmaları, keşfetmeleri sağlanmalıdır.¹³⁵

Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları da önemlidir. Öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamak için merak duygusunu harekete geçirmek ve öğrenilecek konuya karşı merak uyandırmak gerekmektedir. Merak duygusunu harekete geçirmenin yollarından birisi de öğrencide yeterli bir düzeyde belirsizlik oluşturmaktır.

¹³¹ J. S. BRUNER, “*Toward a Theory of Instruction*”, New York: Norton, 1966, s. 72.

¹³² DEMİREL, A.g.e., 2011, s. 67.

¹³³ SENEMOĞLU, A.g.e., s. 470.

¹³⁴ UZUNBOYLU ve HÜRSEN, A.g.e., s. 47.

¹³⁵ A.g.e., s. 471.

6.4.2. Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi

J. Dewey tarafından geliştirilen bu yaklaşımda, öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmak suretiyle daha üst düzeydeki hedeflere erişmeleri, böylece öğrenmeleri sağlanır.

Araştırma ve inceleme stratejisi öğrenci merkezli yaklaşımın merkezinde yer almaktadır. Öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi sadece dinleyip alan pasif dinleyici konumundaki bireyler değildir. Bu yaklaşımda öğretmen ön hazırlık yaparak öğrencilere bir konuya yönelik araştırma yaptıran rehber kişi niteliğindedir. Bu stratejide bilgiyi sunmayan öğretmen, öğrencilere bilgiyi elde etme yollarına yönelik yol gösteren bir rehber olmaktadır.¹³⁶

Araştırma yoluyla öğretme stratejisi tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yaklaşımıdır.¹³⁷

Öğrenci problemi tanımlar ve problemin çözümü için veriler toplar, topladığı verileri düzenleyerek bilgiye ulaşır. Öğrenci bu işlemleri yaparken öğretmen öğrenciye rehberlik ederek onu düşünmeye yöneltir ve yol gösterir. Öğrenci bu strateji ile sadece problemi çözmekle kalmaz, gelecekteki karşılaşacağı problemin çözümünü de tecrübe eder, öğrenir.

Araştırma yoluyla öğretim, deneyimsiz ve bilinçsiz öğretmenler elinde öğrenciyi başarısızlığa götürür.¹³⁸ Bu nedenle yöntemin uygulanmasında araştırmaya dayalı öğretimin basamakları arasındaki ilişkiye dikkat edilmelidir.

Araştırma yoluyla öğretim stratejisinden istenilen düzeyde yararlanabilmek için şu noktalara dikkat edilmelidir:¹³⁹

- Öğrenciler gerçek yaşam sorunlarıyla karşı karşıya getirilmelidir.
- Öğretim sürecinde bilimsel araştırma yöntemi temel alınmalıdır.
- Öğrenme sürecinde öğrencinin etkin olmasını sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.

¹³⁶ UZUNBOYLU ve HÜRSEN A.g.e., s. 47.

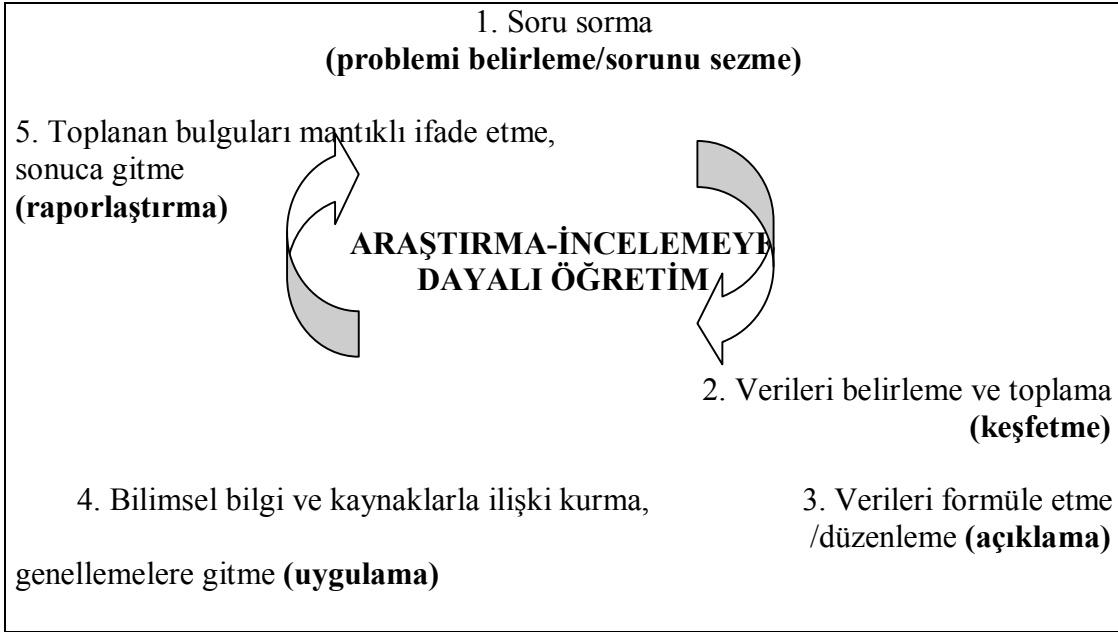
¹³⁷ DEMİREL, A.g.e., 2011, s. 67.

¹³⁸ Selma YEL, Adem TAŞDEMİR ve Kasım YILDIRIM, “Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikler - Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi”, (Edt.) TAY, B. ve ÖCAL, A., Pegem Yayınları, Ankara, 2011, s. 50.

¹³⁹ YAŞAR ve GÜLTEKİN, A.g.e., 2011, s. 86.

- Öğrencilerin ilgi ve istekle çalışabilmeleri için işlenen konuya ve düzeylerine uygun sorunları seçmelerine özen gösterilmelidir.
- Öğrencilere veri toplamak için yeterli zaman verilmelidir.
- Öğrenciler için rahat çalışabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.

Şekil 2. Araştırma-İncelemeye Dayalı Öğretimin Basamakları Arasındaki İlişki



Kaynak: Selma YEL, Adem TAŞDEMİR, Kasım YILDIRIM, "Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikler - Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (Edt.) Bayram TAY, Adem ÖCAL, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2011, s. 50.

Öğrencilerin gerekli olan ön bilgilere sahip olmaları ve araştırma inceleme yoluyla bilgilerinin üzerine yenilerini inşa etmeleri beklenmektedir. Böylece öğrencilerde üst düzey davranışların (analiz, sentez, değerlendirme) geliştirilmesi sağlanmaktadır.¹⁴⁰

6.4.3. Küçük Gruplarla Öğretim Stratejisi

Öğrenci merkezli öğretim stratejilerinden biri de Küçük Gruplarla Öğretim Stratejisidir. Küçük gruplarla öğretim, öğrencilerin grup işleyişine ilişkin beceriler kazanmak amacıyla sınıfın küçük gruplara ayrılmasını ve grupların belli bir konu

¹⁴⁰ UZUNBOYLU ve HÜRSEN, A.g.e., s. 47.

üzerinde çalışmalarını gerektirir. Bu süreçte öğrenciler, bilgiye ulaşmak, sorun çözmek ve karar vermek için işbirliği içerisinde çalışırlar.

Küçük Gruplarla Öğretim sürecinde, öğretmen bilgi aktarıcı ya da bilgi dağıtıcı değil, öğrenciler arasında işbirliğini geliştirme ve kolaylaştırma yönünde çaba gösteren bir rehber konumundadır. Öğretmen bu süreçte daha çok düzenleyicilik ve danışmanlık rollerini yerine getirmektedir. Öğretmenler, düzenleyicilik rolünün gereği olarak öğrencilere materyal dağıtma, yönergeler verme ve onları öğrenmeye etkin katılmaları için güdüleme rollerini yerine getirirken; danışmanlık rolünün gereği olarak da gruplar arasında dolaşma, yardıma gereksinimi olan gruba yardım etme ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma rollerini üstlenirler.¹⁴¹

Öğretim sürecinde Küçük Gruplarla Öğretim Stratejisinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için şu noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir.¹⁴²

- Küçük grup çalışmalarının gerçekleştirileceği ortamda, etkinlik öncesi fiziksel düzenlemeler yapılmalıdır. Ortam grup üyelerinin birbirleri ile rahat iletişim kurabilecekleri bir biçimde düzenlenmelidir.
- Grup çalışmalarına başlanmadan önce planlama yapılmalı ve bu plan daha sonra öğrencilerle paylaşılmalıdır. Eğer öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi düşünülüyorsa, gerekçeleri öğrencilere açıklanmalıdır.
- Gerek grupların gerekse grup üyelerinin performansı belli aralıklarla değerlendirilmelidir.
- Grupların, çalışmalarında ele aldıkları problemlerin zorluk derecesinin birbirine yakın olmasına dikkat edilmelidir. Bu çalışmalara verilen süreler eşit olmalıdır.
- Grup çalışmalarının son teslim tarihleri uygun bir biçimde belirlenmelidir. Son teslim tarihlerinin belirlenmediği durumlarda çalışmalar gereksiz yere uzayabilmektedir.

¹⁴¹ YAŞAR ve GÜLTEKİN, A.g.e., 2011, s. 87.

¹⁴² A.g.e., s. 87.

Eğitimi geliştirmek için diğer faktörlerden ziyade öğretmenin verimini artırmanın üzerinde durulmalıdır. Verimlilik açısından öğretmenler arasında farklılık bulunmaktadır. Başarılı öğretmenlerin, öğrencilerin ayrışıklığından bağımsız olarak, her başarı düzeyindeki öğrenciye başarılı bir biçimde öğretim verdiği görölmektedir. Öğretmen başarılı değilse, öğrenciler akademik başarılarındaki benzerlik ve farklılıklardan bağımsız olarak akademik açıdan yetersiz ilerleme gösterecektir.¹⁴³

Robert J. MARZANO, Debra J. PICKERING ve Jane E. POLLOCK tarafından “*Öğrenci Başarısını Artıran Öğretim Stratejileri*” adlı eserde araştırmaya dayalı dokuz öğretim stratejisinden bahsedilmiştir. Bunlar:¹⁴⁴

- Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme,
- Özet ıkarma ve Not Tutma,
- abayı Destekleme ve Takdir Etme,
- Ev Ödevi ve Alıştırma,
- Dile Dayalı Olmayan Temsiller,
- İşbirliğine Dayalı Öğrenme,
- Hedef Belirleme ve Geribildirim Verme,
- Varsayım Üretme ve Sınama,
- İpuçları, Sorular ve Ön Öğütleyiciler.

Bu dokuz öğretim stratejisi kategorisi, her derste kullanılabilir.

6.5. Yöntem Seçimini Etkileyen Faktörler

Öğrenciler sınıflarda pasif bir durumda eğitim ve öğretim faaliyeti içerisinde olmak istemezler. Klasik yöntemlere yapılan eleştirilerin sebebi, tamda bu noktadan kaynaklanmaktadır. Etkin bir sınıf atmosferinde öğretmenin tüm etkileşim yollarına açık olması gerekir. Hatta etkin bir öğretim için, öğretmenin öğrenciyle, öğrencinin

¹⁴³ WRIGHT S., ve ark. “Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation” *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11, Norwell, USA, s. 63.

¹⁴⁴ Robert J. MARZANO, Debra J. PICKERING ve Jane E. POLLOCK, “*Öğrenci Başarısını Artıran Öğretim Stratejileri*”, Redhouse Eğitim Yayınları, İstanbul, 2008, s.15-133.

öğrenciyle etkileşiminin yanında öğretmenin ve öğrencinin okul içindeki diğer öğretmen ve öğrencilerle iletişim kurmalıdır. Bu iletişim, aynı zamanda etkin bir öğretim için gerekli olan yöntem zenginliğinin ortaya çıkmasına da yardımcı olabilir.

Öğretmenin yöntem seçimini etkileyecek pek çok faktör vardır. Bunların en belli başlıları şunlardır:¹⁴⁵

- Öğretmenin yöneme yatkınlığı,
- Zaman ve fiziksel imkânlar,
- Maliyet,
- Öğrenci grubunun büyüklüğü,
- Konunun özelliği,
- Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler,
- Programın niteliği,
- Öğrenci grubunun tutumları,
- Öğretmenin kişiliği,
- Sınıf atmosferi.

Şunu da belirtmek gerekir ki, her öğretmen kişisel özelliklerini ve yaratıcılığını kullanarak yeni yöntem ve teknikler geliştirebilmektedir. Bunların dışında öğretmenin yöntem seçimini etkileyecek pek çok neden daha sayılabilir. Önemli olan, öğretmenin yöntem zenginliği hususunda istekli olmasıdır.

6.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğretim yöntemleri, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle belli öğretme teknikleri ve materyaller kullanılarak, öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin düzenlenmesi amaçlanır.

Başka bir tanımda yöntem, bir konuyu öğrenmek, ya da öğretmek amacına ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur. Öğretim tekniği ise bu planı uygulamaya koymada izlenen yoldur.¹⁴⁶ Öğretim ve yöntem tekniği

¹⁴⁵ KÜÇÜKAHMET, A.g.e., s. 60.

¹⁴⁶ DEMİREL, A.g.e., 2011, s. 68.

kavramları arasında kesin bir ayırım yapmak söz konusu değildir. Ancak öğretim yöntemi daha genel kapsamlı bir kavram olup öğretim tekniğini de içine almaktadır. Öğretim yöntemi belirli bir görüş, ilke ve kurallara göre geliştirilmiş olan öğretim yapma yoludur. Teknik ise öğretim metodunun öğretmenin uygulamaya koyma biçimidir.¹⁴⁷

Sosyal bilgiler öğretiminde çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır. Önemli olan, öğretmenin öğretim süreci bakımından en uygun yöntem ve tekniği seçip uygulamaya koyabilmesidir. Bunun için, öğretmenin, öğretim sürecinde işe koşulan yöntem ve tekniklerin yararları ve sınırlılıklarını bilmesi son derece önemlidir.¹⁴⁸

Sosyal bilgiler öğretiminde en çok kullanılan bazı yöntem ve teknikler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

6.6.1. Birbirini Etkileyerek/ Birlikte Öğretim Yöntem ve Teknikleri

a) Panel, Sempozyum, Açık Oturum: Bu yöntemler kavram kargaşasına sebep olmakta ve literatürde birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Bu yöntemlerde grup üyeleri belli bir konu ya da sorun üzerinde araştırma yaparlar, buldukları verileri inceler ve oturumda görüşlerini açıklarlar. Burada önemli olan grup üyelerinin konu hakkında açıklamaları ve birbirleriyle serbest olarak tartışmalarıdır. Bu yöntemlerde önemli olan konuşmacıların bir konunun değişik boyutlarında sunu yapmaları, dinleyicilerden soru alıp onlara açıklamalarda bulunmaları ve kendi aralarında tartışmalarıdır. Oturumlarda konuşmacıların birbirini izleyen bireysel konferanslar vermesi bu tekniklerin uygulanmasında yaşanabilecek en büyük aksaktır. Çünkü bunlar grupla tartışma teknikleridir. Önemli olan nokta bir grubun dinleyiciler önünde tartışmasıdır.¹⁴⁹

b) Seminer: Öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olarak hazırlamış oldukları çalışmalarını dinleyicilere sunmalarıdır. Seminer verilecek konu iki ya da üç hafta önceden dinleyicilere dağıtılarak sunulacak çalışmanın incelenmesi sağlanır.

¹⁴⁷ YEL, TAŞDEMİR ve YILDIRIM, A.g.e., s. 63.

¹⁴⁸ YAŞAR ve GÜLTEKİN, A.g.e., 2011, s. 89.

¹⁴⁹ KÜÇÜKAHMET, A.g.e., s. 84.

c) Forum: İki veya daha fazla panelistin dinleyiciler karşısında tartıştıkları bir tekniktir. Panel ve sempozyumdan farklı olarak dinleyiciler panelistlere doğrudan soru sorabilir, kendi görüşlerini açıklayabilirler. Oturum sonunda tartışılan konuya ilişkin kararlar alınır.¹⁵⁰

d) Briefing: Bir konuyla ilgili olarak, o görevi yürütenlerden ya da uzmanlarından bilgi almak için düzenlenen oturum tekniğidir.¹⁵¹ Briefingin zamanı önceden bellidir ve titizlikle uyulmalıdır. Örneğin; Milli Eğitim Bakanı'nın eğitim politikaları üzerine Başbakan'a briefing vermesi.

e) Vızltı Grupları: Öğrencilerin belli bir amacı gerçekleştirmek için verilen bir problem, soru ya da konu üzerinde geçici görüşme yaptıkları bir tekniktir. Gruplar, kişi sayısı ve tartışma süresine göre isimlendirilir. Küçük gruplar konuyu kendi aralarında tartıştıktan sonra diğer gruplarla birlikte tartışma yapılır ve sonunda alınan kararlar açıklanır.¹⁵²

f) Beyin Fırtınası/Fikir Taraması: Kısa süreli tartışma türünden olan fikir taramasında 4 ya da 9 kişiden oluşan gruplarda belli bir konu üzerinde 5 ya da 10 dakika konuşulur. Burada önemli olan husus yaratıcı düşünce ve soruna değişik çözümler getirebilmedir. Bir ders ya da tartışma durma noktasına gelir de sessizlik başlarsa, en iyi yol bu tekniği kullanmaktır. Bazen de derse eğlenceli bir başlangıç yapmak için bu yöneme başvurulabilir.¹⁵³

g) Münazara: Belli bir konunun lehinde ve aleyhinde konuşmak üzere iki grup vardır. Öğrenciler kendilerine tanınan süre içerisinde savundukları görüşün haklılığını göstermek ve diğer tarafın fikirlerini çürütmek için karşılıklı konuşurlar. Daha sonra kazanan taraf jüri tarafından açıklanır. Fazla bilimsel olmamakla birlikte bir fikri savunma, söz ustalığı, çabuk cevap hazırlama gibi yetenekleri geliştirdiği için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir.¹⁵⁴

h) Görüşme: Belirlenen konu üzerinde, bu alanda bilgi, beceri ve donanıma sahip uzmanlarla karşılıklı bilgi edinme sürecidir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında

¹⁵⁰ YEL, TAŞDEMİR ve YILDIRIM, A.g.e., s. 65.

¹⁵¹ KÜÇÜKAHMET, A.g.e., s. 85.

¹⁵² YEL, TAŞDEMİR ve YILDIRIM, A.g.e., s. 66.

¹⁵³ KÜÇÜKAHMET, A.g.e., s. 86.

¹⁵⁴ A.g.e., s. 86-87.

çevresel vatandaş olma bilinci konusunun uzmanların görüşlerine başvurularak işlenmesi bu tekniğe örnektir.

1) İstasyon: Üç ayrı masadan oluşan üç istasyon vardır. Bu üç masa sınıfın farklı köşelerine yerleştirilir. Birinci masanın üzerine bir karta “öykü istasyonu”, ikinci masanın üzerine bir karta “slogan istasyonu”, üçüncü masanın üzerine ise karta “afiş istasyonu” yazılır. Bütün sınıfın her aşamaya katkı sağlaması yolu ile bir önceki grubun yaptıklarını ileri götürmeyi amaçlayan öğrenci merkezli bir yöntemdir. Otuzun üstünde mevcudu olan sınıflarda, bu tür yöntemlerin uygulanmasının zorlukları olsa da öğretmen sınıfın yarısını gözlemci yaparak bu zorluğu aşabilir.¹⁵⁵

6.6.2. Deneyerek-Yaparak Öğrenme Yöntem ve Teknikleri

a) Deney Yöntemi: Genellikle fen bilimlerinde kullanmakla birlikte sosyal bilimlerde de bazı konuların işlenişinde uygulanabilen bir yöntemdir. Öğrenci bu yöntemde sorgulama yeteneğini geliştirir. Örneğin; Sosyal bilgiler dersi konuları arasında yer alan; toprak kayması, erozyon, fiziksel ve kimyasal değişimler deney yöntemi ile işlenebilir.

b) Drama: Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verdiği için, öğrencilerin çeşitli sorunları ve olayları nesnel biçimde çözme yeteneklerini geliştirmektedir. Ayrıca drama rol oynama ile çoğu zaman karıştırılmaktadır. Oysa rol oynama, drama da kullanılan etkinliklerden biridir. Öğrencilerin başkalarının be bildiğine ve hissettiğini açıklamalarını ve anlamalarına yardımcı olmaktadır.¹⁵⁶

c) Analoji: Bilinenlerle bilinmeyenler arasında bağ oluşturmak olarak tanımlanmaktadır.¹⁵⁷ Benzetim tekniği bir düşünce değil, bir hareket olayıdır. Öğrenciler bu olaya katılıp ona şekil verirler. Benzetim etkinliği sırasında öğrenciler bir problemle karşılaştıkları zaman; problemi çözmek, karar vermek zorundadırlar. Bu açıdan analiz, sentez, değerlendirme yapmak durumundadırlar.¹⁵⁸

¹⁵⁵ YEL, TAŞDEMİR, YILDIRIM, A.g.e., s. 67 – 68.

¹⁵⁶ Şeref TAN, “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2011, s. 307.

¹⁵⁷ G. BARAN ve S. ÇİMEN, “Okul Öncesi Eğitimde Analoji”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 64, İstanbul, s. 19.

¹⁵⁸ ERDEN, A.g.e., s. 34.

d) Gezi-Gözlem: Bilim gözlemlerle başlar ve elde edilen sonuçlar mutlaka gözleme dayanır. Gözlem, basit olmakla birlikte en modern araştırma tekniğidir. Gözlem, en basit kontrolsüz deneylerden en karmaşık laboratuvar deneylerine kadar birçok araştırmada kullanılır. Öğrencilerin, çevrede var olan olay ve eşyaların yardımıyla bilgi edinmelerini, bilgiyi kavramalarını sağlayan etkili bir öğretim tekniğidir. Yapılan gözlem sonucunda öğretmen öğrencileriyle birlikte tartışarak sonuçlara ulaşmaktadır.

e) Eğitsel Oyun: Öğretimde oyun tekniği ile konular ilgi çekici hale getirilebilir. Günlük hayatta oynanan birçok oyun, konuların öğretilmesi amacıyla öğretmen rehberliğinde sınıfta da oynanabilir. Öğrencilerin dikkat, özgüven, hayal gücü, espri gibi yetenek ve duygularını geliştirmelerine yardımcı olur.

6.6.3. Bağımsız Çalışırken Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

a) Bilgisayar Destekli Öğretim: Öğrencilerin programlı öğrenme materyalleri ile bilgisayar kullanarak etkileşimde bulunduğu; diğer bir deyişle, bilgisayar programları aracılığıyla öğrenmeyi gerçekleştirdiği, kendi kendini değerlendirebildiği bir öğretim biçimidir. Bilgisayar destekli öğretim sırasında, öğrenci ve bilgisayar etkileşimi, diğer programlı öğretim materyallerine göre daha eğlenceli ve öğrenciye daha somut yaşantılar kazandırıcı nitelikte olabilir.¹⁵⁹ Örneğin; Sosyal bilgiler dersinde *google earth* yardımıyla öğrencilere dünya turu yapabilirler.

b) Ev Ödevleri: Ödev, yapılması, yerine getirilmesi gerekli olan iş ya da davranıştır. Eğitim açısından ise öğrencilerin okul dışında yapmaları istenen etkinliklerdir. Daha çok ev ödevleri olarak verilmektedir. Ev ödevlerinin derste öğrenilen bilgileri tekrar etme amacına dikkat edilmelidir. Ödev verilirken öğrencinin ne yapacağı açıkça belirtilmelidir. Öğrencinin yapamayacağı etkinlikler, ödev olarak verilmemelidir.¹⁶⁰

c) Proje ve Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi: Proje yöntemi yerine son yıllarda proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanılmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yöntemi problem çözmeyi, buluş yoluyla öğrenmeyi, grup araştırmasını ve proje tekniğini

¹⁵⁹ SENEMOĞLU, A.g.e., s. 435.

¹⁶⁰ DEMİREL, A.g.e., 2011, s.114.

kapsamaktadır. Proje tabanlı öğrenme yöntemi; herhangi bir yaş grubundaki öğrencilerin bilgi, beceri, tutum, değer ve bilimsel kavramları öğrenmesi amacıyla, bireysel ya da grup halinde gerçek yaşamdaki bazı problemleri/doğal olayları araştırmak ve bunlara çözüm bulmak için belli bir zaman aralığında araştırma soruları geliştirerek, bu sorulara cevap verecek bir araştırma tasarlayıp bilgi ve veri toplayarak analiz ettikleri sonuçları sözlü sunum ya da yazılı rapor şeklinde çevresindekilerle paylaştıkları bir yaklaşım/aktif öğrenme olarak tanımlanabilir.¹⁶¹

6.6.4. Doğrudan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

a) Anlatım Yöntemi: Öğretmenin bilgilerini, pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere otokratik bir biçimde ilettiği geleneksel bir yaklaşımdır. Modern öğretim anlatıma pek fazla yer vermemekle birlikte, öğretmen hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereğini duymaktadır. Önemli olan husus, anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçimidir. Anlatımın kısa ve ilginç olmasını sağlama ve herkesin dikkatini çekme öğretmenin görevidir. Öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımındaki açıklığın ve öğrencilerle göz göze ilişkisinin bu yöntemde son derece önemli olduğu bilinmelidir.¹⁶²

Anlatım yöntemi, öğrenme – öğretme süreci içerisinde öğrenciye bilginin aktarılması sırasında öğretmenin aktif, öğrencinin de pasif bir dinleyici konumunda olduğu geleneksel bir yöntemdir. Öğretmen merkezli bir yaklaşıma uygun olarak geliştirilen ve tüm öğretim yöntemleri içerisinde en eski olanıdır. Literatüre bakıldığı zaman, süreç içerisinde yer alan öğretim ortamlarında en fazla anlatım yönteminin kullanıldığı görülmektedir.¹⁶³

b) Gösteri (Demostrasyon) Yöntemi: Öğretmenin öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için yaptığı işlemlerdir. Gösteride hem görsel, hem de işitsel iletişim kullanılır.¹⁶⁴

¹⁶¹ YEL, TAŞDEMİR ve YILDIRIM, A.g.e., s. 76.

¹⁶² KÜÇÜKAHMET, A.g.e., s. 61 – 62.

¹⁶³ UZUNBOYLU ve HÜRSEN, A.g.e., s. 51.

¹⁶⁴ KÜÇÜKAHMET, A.g.e., s. 70.

Gösteri tamamen gerçek koşullar altında ve gerçek araçlar kullanarak yapılabileceği gibi, modeller kullanılarak da yapılabilir. Gösteri yöntemi küçük gruplarda kullanıldığı zaman kazandırılmak istenen davranışın önce öğretmen tarafından gösterilmesi, sonra öğrencilere yaptırılması daha olumlu sonuç verir. Sosyal bilgiler dersinde gösterim; öğrencilere sosyal davranışları, görgü kurallarını ve insanlar arası ilişkilerin öğretiminde kullanılabilir.¹⁶⁵

c) Soru - Cevap: Öğretmenin formüle ettiği soruları öğrencilerin sözel olarak cevaplamalarına dayanan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde iyi bir öğretmen neyi ne zaman soracağını bilmeli, ayrıca öğrencileri de belli bir çerçevede tutmalıdır. Yine öğretmen soruları ile öğrencilerin yalnızca gerçek hatırlama ile cevap vermelerini değil, düşünmelerini de temin etmelidir. Sorular öğrencilerin kendi bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkân vermelidir. İyi bir soru sorma tekniği öğrencilerin düşünmelerine, değerlendirmelerine ve yaratıcılıklarına imkân sağlamalıdır.¹⁶⁶

Soru, aktif öğrenme uygulamalarının vazgeçilmez araçlarından birisidir. Bunun nedeni sorunun uygun biçimde sunulması koşuluyla sağlayabileceği olumlu etkilerin yanı sıra öğrenciyi zihinsel olarak aktifleştiriyor, aktif öğrenmeye ve aktif düşünmeye teşvik ediyor olmasıdır.¹⁶⁷

Soru-Cevap tekniğinde aşağıda belirtilen hususlara dikkat edilmelidir:

- Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırarak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular grubu göre öğrenmesi yavaş olan öğrencilere sorulmalıdır. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır.

¹⁶⁵ ERDEN, A.g.e., s. 34.

¹⁶⁶ KÜÇÜKAHMET, A.g.e., s. 64.

¹⁶⁷ Kamile ÜN AÇIKGÖZ, “Aktif Öğrenme”, Biliş Eğitim Merkezi, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 2011, s. 249.

- Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar ettirilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipuçları kullanılmalı ya da ilave sorular sorulmalıdır.
- Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiyorsa; oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil, seçkisiz (random) yolla sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur.¹⁶⁸

6.6.5. Dolaylı Öğretim Yöntem ve Teknikleri

a) Örnek Olay: Öğrenci merkezli bir öğretim tekniğidir. Öğrencilerin bir olay hakkında olayla ilgili tüm bilgileri toplamaları, bu olayı anlatmaları ve doğru bilgileri analiz edip raporlaştırmalarını sağlar. Öğrencilerin gerçek hayat şartlarına hazırlanmasına yardımcı olmanın yanında problem çözme, karar verme ve bilgi birikimlerini kullanabilme gibi becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır.

b) Problem Çözme: Problem çözme yöntemi sınıf ortamında konuların öğrencilere problem olarak hissettirilip, ihtiyaç duyurulması ile başlayan, buluş ve araştırma inceleme yoluyla bilimsel düşünerek, bireysel veya grup olarak çözüme ulaşmayı amaçlayan bir yöntemdir.¹⁶⁹

Problem çözme yönteminde öncelikle problemin farkına varılır ve problemin ne olduğu net olarak tanımlanır. Daha sonra problemin olası çözümlerinin neler olabileceği konusunda beyin fırtınası yapılır. Bir sonraki aşamada üretilen olası çözüm yolları uygulanıp, gerekli ispatlar araştırmaya dayalı olarak tanımlanır. Son olarak da elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi yapılır.¹⁷⁰

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan yöntem ve teknikler konusunda son olarak şunu da belirtmek gerekir ki; hiçbir ders için hiçbir yöntem ve teknik sihirli bir değnek değildir. Şu derste şu, bu derste bu yöntem kullanılmalıdır denilemez. Öğretmen kendi kişisel çabaları ve duyarlılığıyla sınıfına en uygun gelen yöntemleri seçecek ve yine sınıfından aldığı sinyallerle gerekli değişikliği yapacaktır. Önemli

¹⁶⁸ DEMİREL, A.g.e., 2011, s. 96-97.

¹⁶⁹ YEL, TAŞDEMİR ve YILDIRIM, A.g.e., s. 79.

¹⁷⁰ TAN, A.g.e., s. 285-286.

olan husus, öğretmenin konunun en iyi öğretimini sağlayacak yöntem zenginliğine gitmesidir.¹⁷¹

Sınıf içinde ve dışında kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulama biçimlerinde her ne kadar değişiklikler görülse de, hepsinin amacının anlamlı bilginin oluşmasını, kalıcılığını sağlama ve kazanılan bilginin etkin kullanımına zemin hazırlama olduğu unutulmamalıdır. Sınıfta bulunan öğrencilerin ne kadar fazlasına hitap edilir ve öğrenme ihtiyacı oluşturulursa, öğrenme o kadar kolaylaşacaktır. Bunun içinde de sınıf içinde ve dışında birçok yöntem ve tekniğinin beraber kullanımına gidilebilir.¹⁷² Dolayısıyla eğitim yaklaşımlarında ve eğitim programlarında uygulayıcı, denetleyici ve rehberlik gibi rolleri üstlenen öğretmenlerin, geliştirilen ve geliştirilmekte olan yöntem ve tekniklerden haberdar olmaları ve kendilerini yenilemeleri gerekmektedir.

¹⁷¹ KÜÇÜKAHMET, A.g.e., s. 60.

¹⁷² YEL, TAŞDEMİR ve YILDIRIM, A.g.e., s. 80.

7. YÖNTEM

Araştırma yönteminin açıklandığı bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan istatistikî işlemler açıklanmıştır.

7.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir.¹⁷³ Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu amaçla anket ve ölçeklerden, yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

7.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Erzincan ve İstanbul ilinin devlet ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Okul sayısının çok fazla olması dolayısıyla tüm okullara ulaşılması mümkün olmadığı için illeri temsil edebilecek yeterli sayıda deneğe ulaşılması hedeflenmiştir. Okullar rastlantısal olarak belirlenmiş, araştırmacı her okula en az iki kez gitmiştir. Soruları içeren iki adet ölçek ve kişisel bilgilerin bulunduğu form okullardaki sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Araştırma, Erzincan ve İstanbul illerinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında özel okullar dışındaki ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. 2011-2012 eğitim öğretim yılı verilerine göre Erzincan ilinde¹⁷⁴ (97), İstanbul ilinde ise (2339) sosyal bilgiler öğretmeni görev yapmaktadır.¹⁷⁵

¹⁷³ Niyazi KARASAR, “*Bilimsel Araştırma Yöntemi*” Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009, s. 81.

¹⁷⁴ ERZİNCAN İl Milli Eğitim Müdürlüğü, *AR-GE Bölümü*, 2012.

¹⁷⁵ İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü, *Strateji Geliştirme Bölümü*, 2012.

Araştırmanın çalışma grubu, 310 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Erzincan ilinin tamamında görev yapan 97 sosyal bilgiler öğretmeninin 89'una, İstanbul ilinin tamamında görev yapan 2339 (1309 erkek 1030 kadın) sosyal bilgiler öğretmeninin ise 221'ine ulaşılmıştır.

7.3. Veri Toplama Araçları

İlköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi amacıyla Schommer tarafından geliştirilen ve Türk dili ve kültürüne uyumlaması Karhan tarafından yapılan *Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)* kullanılmıştır.¹⁷⁶ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejilerini ölçmek amacıyla ise Şahin tarafından geliştirilen *Öğretim Stratejileri Ölçeği (ÖtSÖ)* kullanılmıştır.¹⁷⁷ Öğretmenlerin sınıf içinde öğretim stratejilerine daha çok yer vermesinin nedenini belirlemek için görüşme yöntemi de kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

7.3.1. Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)

Schommer tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği 27' si ters kodlamayı gerektiren, toplam 63 önermeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki ifadeler yüzeysel (naive) epistemolojik inançlara sahip bireylerin katılacağı ifadelerdir.¹⁷⁸ Bireyin ölçekten yüksek puan alması o bireyin yüzeysel epistemolojik inanca sahip olduğunun, ölçekten düşük puan alması ise o bireyin gelişmiş (sofistike) epistemolojik inanca sahip olduğunun göstergesidir.

Özgün ölçeğin test-tekrar-test güvenilirliği “.74” ve ölçeği oluşturan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları “.63” ile “.85” arasında değişmektedir.¹⁷⁹

Karhan tarafından özgün Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türk dili ve kültürüne uyumlama çalışması yapılmış, bu çerçevede öncelikle dilsel eşdeğerlik çalışması yürütülmüş, ölçeğin Türkçe formunun hem dilsel hem de kültürel

¹⁷⁶ KARHAN, A.g.e., s. 145-146.

¹⁷⁷ Çavuş ŞAHİN, “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri”, *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı:8, Güz, Malatya, 2004, s.77-93.

¹⁷⁸ SCHOMMER, 1990, s. 499.

¹⁷⁹ SCHOMMER, 1993, s. 407.

eşdeğerliği, yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu anlaşıldıktan sonra ölçek “öğretmen” deneklere yönelik olacak şekilde tekrar uyarlanmıştır.

Yurtiçinde ve yurtdışındaki ölçek uyarlama çalışmalarında ilk adım, ölçeğin kullanılacak olan dile çevrilmesi ve bu çevirinin ölçeğin kullanılacağı kültürde farklı anlamlara yol açmayacak bir şekle sokulmasıdır.¹⁸⁰

Karhan 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 (madde 1- madde 17) yer almıştır. İkinci faktör “öğrenme çabaya bağlı değildir” şeklinde adlandırılmıştır. Bu boyutta 11 madde (madde 18- madde 28) yer almıştır. Üçüncü boyut ise “bilgi tek ve kesindir” şeklinde adlandırılmıştır. Bu boyutta ise 10 madde (madde 29- madde 38) yer almıştır. Güvenirlik alpha değeri, 16 ters ifade edilmiş, 1’i olumlu ifade edilen toplam 17 oluşan birinci faktör için “.72”, 11 maddeden oluşan ikinci faktör için “.68”, 10 maddeden oluşan üçüncü faktör için “.67” ve tüm ölçek için ise “.67”dir.

Bu çalışmada kullanılan EİÖ’ye ilişkin geçmiş çalışmalardaki ve mevcut çalışmadaki güvenilirlik analizleri Tablo 1’de sunulmuştur.

¹⁸⁰ DERYAKULU ve BÜYÜKÖZTÜRK, A.g.e., s. 111 -125.

Tablo 1.
EİÖ'nün Geçmiş Çalışmalardaki ve Mevcut Çalışmadaki Güvenirlik Analizleri

EİÖ	Karhan (2007) α	Bacanlı Kurt (2010) α	Mevcut Çalışma (2012) α
Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir. 1.alt boyutu	.72	.95	.80
Öğrenme çabaya bağlı değildir. 2. alt boyutu	.68	.86	.83
Bilgi tek ve kesindir. 3. alt boyutu	.67	.76	.82
Toplam EİÖ	.67	.88	.87

Karhan tarafından geliştirilen ve 38 maddeden oluşan Epistemolojik İnanç Ölçeği Bacanlı Kurt (2010) tarafından “*Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı çalışmada kullanılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutların güvenilirlik katsayısı “.76” ile “.95” arasında değişmektedir. Tüm ölçeğe ait Cronbach alfa katsayısı ise “.88” olarak hesaplanmıştır.¹⁸¹

Bu tez kapsamında ise Epistemolojik İnanç Ölçeğinin güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları 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. Tüm bu sonuçlar EİÖ'nün güvenilirliğinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri;¹⁸²

¹⁸¹ BACANLI KURT, A.g.e., s. 76.

¹⁸² Kazım ÖZDAMAR, “*Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*” Kaan Kitabevi, Eskişehir, 2004, s. 522.

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri % 87 ile % 99 arasında değişmektedir. Ölçeklere ve alt boyutlara ait önermelerin iç tutarlılıklarının sağlandığı ve yüksek düzeyde güvenilir oldukları görülmektedir.

Araştırmada kullanılan likert ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

7.3.2. Öğretim Stratejileri Ölçeği (ÖtSÖ)

Şahin tarafından geliştirilen Öğretim Stratejileri Ölçeği 1'isi ters 24 önermeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Şahin tarafından "*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri*" adlı çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ".89" olarak hesaplanmıştır.¹⁸³

Bu tez kapsamında kullanılan Öğretim Stratejileri Ölçeği ise 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte birinci madde olan "*Sunuları kavram-bilgi haritaları,*

¹⁸³ ŞAHİN, A.g.e., s.77-93.

grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.” ifadesi araştırmacı tarafından;

1. “Sunuları kavram-bilgi haritaları, grafikleri tahtaya çizerek görselleştiririm.”

2. “Tahtaya yazdığım grafik ve benzeri görsel ve sözel açıklamaları öğrencilerin kaydetmesi için fırsat veririm.” olarak iki maddeye dönüştürülmüştür. Dolayısıyla ölçeğin madde sayısı araştırmacı tarafından uyumlamak suretiyle 24’den 25’e çıkarılmıştır. Araştırmamızda kullandığımız 25 maddeden oluşan öğretim stratejileri ölçeğinin cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise; “.91” olarak bulunmuştur.

Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerinin, öğrenci merkezli öğretim stratejileri olduğunu ve öğretmenlerin bu stratejileri kullandıklarını ifade etmektedir. Ölçekten alınan düşük puanlar ise öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin öğretmen tarafından daha az kullanıldığını yani öğretmenin otorite olduğu, öğretmen merkezli öğretim stratejilerini tercih ettiklerinin ifadesi sayılabilir.

Geçmiş çalışmada ve mevcut çalışmada kullanılan ÖtSÖ ilişkin güvenirlik analizleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Öğretim Stratejileri Ölçeğinin (ÖtSÖ) Güvenirlik Analizi

ÖtSÖ	Şahin (2004)	Mevcut Çalışma (2012)
	α	α
Öğretim Stratejileri Ölçeği	.89	.91

Öğretim Stratejileri Ölçeği’nin güvenirlik katsayısı $\alpha=0,905$ olarak çok yüksek değer bulunmuştur.

7.3.3. Görüşme Yöntemi

Önceden belirlenmiş ve ciddi bir hedefe yönelik yapılan, karşıdakine soru sorma yöntemiyle yanıtlar alan etkileşime dayalı bir iletişim sürecidir. Tanımda belirtilen süreç, bu karşılıklı iletişimin süregelen ve dinamik yapısını ifade eder. Bu dinamik yapı, karşılıklı etkileşime dayalı bir bağ kurmayı gerektirir. Görüşme sürecinin planlı ve amaçlı olması özelliği ise görüşme tekniğini bir sohbet olmaktan ayırarak hedeflere yönelik planlanmış bir veri toplama aracına dönüştürür. Görüşmede kullanılan soru ve cevap yöntemi de veri toplarken bir ilişkiyi kurma ve veriye ulaşma yolu olarak nitelendirilebilir.¹⁸⁴

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerinin görev yaptığı il değişkenine göre karşılaştırılmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. İstanbul'da görev yapan 11 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmış, öğretmenlere “*Sınıf içinde daha çok öğretim stratejisine yer vermenizin nedeni nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olarak analiz edilmiştir.

7.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır.

¹⁸⁴ Ali YILDIRIM ve Hasan ŞİMŞEK, “*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*”, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2008, s. 119-120.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir.¹⁸⁵

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

¹⁸⁵ Şeref KALAYCI, “SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri”, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2006, s. 116.

8. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği'nde ve Öğretim Stratejileri Ölçeği'nde yer alan önermelere verdikleri yanıtlar için en düşük değer "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadesine karşılık gelen "1" , en yüksek değer ise " Kesinlikle Katılıyorum" ifadesine karşılık gelen "5" tir.

EİÖ ile ilgili değerlendirme yapılırken 1'e yaklaşan (1 ile 2.49 arası) ortalamalar sofistike (gelişmiş) inançların, 5' e yaklaşan (3.50 ile 5 arası) ortalamalar ise yüzeysel inançların göstergesi olarak kabul edilmiştir. (2.50 ile 3.50) arasında kalan ortalamaların ise bireylerin söz konusu maddede güçlü bir inanç taşımadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Ölçekten alınan düşük ortalama bireyin sofistike inançlarını, yüksek ortalama ise yüzeysel inançlarını 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 eder. Yüksek ortalama ise tam tersi öğrenme yeteneğinin kalıtsal olduğuna, dolayısıyla zeki öğrencilerin pek de çaba harcamadan çabuk kavradıklarına, diğerlerinin kısıtlı öğrenme yeteneklerinden dolayı zor problemleri ne kadar uğraşsalar da çözemeyeceklerine, böyle kişiler için çabanın öğrenme ile sonuçlanmayacağına, gerçeklerin kesin ve değişmezliğine olan inancı ifade eder.¹⁸⁶

¹⁸⁶ KARHAN, A.g.e., s. 89.

8.1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptığı illere ilişkin değerler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Görev Yaptığı İllere Göre Dağılımı

İl	Frekans	Yüzde (%)
Erzincan	89	28,7
İstanbul	221	71,3
Toplam	310	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptığı illere göre dağılımı Tablo 3'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 89'u (% 28,7) Erzincan, 221'i (% 71,3) İstanbul'da görev yapmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin değerler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	132	42,6
Erkek	178	57,4
Toplam	310	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4'te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 132'si (% 42,6) kadın, 178'i (% 57,4) erkektir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet durumlarının görev yaptığı illere göre dağılım değerleri Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet Durumlarının Görev Yaptığı İllere Göre Dağılımı

İl	Cinsiyet			
	Kadın	Erkek	Toplam	
Erzincan	Sayı	27	62	89
	Yüzde	20,5	34,8	28,7
İstanbul	Sayı	105	116	221
	Yüzde	79,5	65,2	71,3
Toplam	Sayı	132	178	310
	Yüzde	100,0	100,0	100,0

Cinsiyeti kadın olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 27'si (%20,5) Erzincan, 105'i (%79,5) İstanbul ilinde görev yapmaktadır. Cinsiyeti erkek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 62'si (%34,8) Erzincan, 116'sı (%65,2) İstanbul ilinde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılım değerleri Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	Frekans	Yüzde (%)
1-5 yıl	145	46,8
6-10 yıl	72	23,2
11-20 yıl	55	17,7
21+	38	12,3
Toplam	310	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 6'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 145'i (% 46,8) 1-5 yıl, 72'si (% 23,2) 6-10 yıl, 55'i (% 17,7) 11-20 yıl, 38'i (% 12,3) 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşmelere yerlerine göre dağılım değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.
Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Yerleşmelere Göre Dağılımı

Görev yeri		İl		Toplam
		Erzincan	İstanbul	
İl merkezi	Sayı	51	221	272
	Yüzde	57,3	100	87,4
İlçe merkezi	Sayı	15	0	15
	Yüzde	16,9	0	5,2
Kasaba	Sayı	10	0	10
	Yüzde	11,2	0	3,2
Köy	Sayı	13	0	13
	Yüzde	14,6	0	4,2
Toplam	Sayı	89	221	310
	Yüzde	100,0	100,0	100,0

Erzincan ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 51'i (%57,3) il merkezinde, 15'i (%16,9) ilçe merkezinde, 10'u (%11,2) kasabada, 13'ü (%14,6) köyde görev yapmaktadır. İstanbul ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 221'i (%100) il merkezinde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğretmenlerin mezun olduğu okullara göre dağılım değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okullara Göre Dağılımı

Mezuniyet	Frekans	Yüzde (%)
Öğretmen Okulu	3	1,0
Açıköğretim - Önlisans	6	1,9
Eğitim Enstitüsü	24	7,7
Eğitim Fakültesi	277	89,4
Toplam	310	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin mezun olduğu okullara göre dağılımı Tablo 8’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 3'ü (% 1,0) öğretmen okulu, 6'sı (% 1,9)

açıköğretim-önlisans, 24'ü (% 7,7) eğitim enstitüsü, 277'si (% 89,4) eğitim fakültesinden mezun olmuştur.

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğretmenlerin mezun olduğu okullara (Eğitim Fakültesi ve Diğerleri) göre dağılım değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okullara Göre Dağılımı

Mezuniyet	Frekans	Yüzde (%)
Eğitim Fakültesi	277	89,4
Diğerleri	33	10,6
Toplam	310	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin mezun olduğu okullara göre dağılımı Tablo 9'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 277'si (% 89,4) eğitim fakültesi mezunu iken, 33'ü (% 10,6) diğer okullardan mezun olmuştur.

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerine göre dağılım değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Yerleşim Yeri	Frekans	Yüzde (%)
İl merkezi	272	87,4
İlçe merkezi	15	5,2
Kasaba	10	3,2
Köy	13	4,2
Toplam	310	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerine göre dağılımı Tablo 10'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim

okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 272'si (% 87,4) il merkezi, 15'i (% 5,2) ilçe merkezi, 10'u (% 3,2) kasaba, 13'ü (% 4,2) köyde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan Erzincan ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki kıdemlerinin dağılım değerleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.
Araştırmaya Katılan Erzincan İlinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kıdemlerinin Dağılımı

Cinsiyet		Kıdem				Toplam
		1-5 yıl	6-10 yıl	11-20 yıl	21+	
Kadın	Sayı	10	11	6	0	27
	Yüzde	28,6	37,9	35,3	0,0	30,3
Erkek	Sayı	25	18	11	8	62
	Yüzde	71,4	62,1	64,7	100,0	69,7
Toplam	Sayı	35	29	17	8	89
	Yüzde	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Erzincan'da görev yapan, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 10'u (%28,6) kadın, 25'i (%71,4) erkektir. Erzincan'da görev yapan, öğretmenlikteki kıdemi 6-10 yıl olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 11'i (%37,9) kadın, 18'i (%62,1) erkektir. Erzincan'da görev yapan, öğretmenlikteki kıdemi 11-20 yıl olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6'sı (%35,3) kadın, 11'i (%64,7) erkektir. Erzincan'da görev yapan, öğretmenlikteki kıdemi 21 yıl üstü olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8'i (%100,0) erkektir.

Araştırmaya katılan İstanbul ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki kıdemlerinin dağılım değerleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.
Araştırmaya Katılan İstanbul İlinde Görev Yapan Sosyal Bilgiler
Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kıdemlerinin Dağılımı

Cinsiyet		Kıdem				Toplam
		1-5 yıl	6-10 yıl	11-20 yıl	21+	
Kadın	Sayı	43	23	19	20	105
	Yüzde	39,1	53,5	50,0	66,7	47,5
Erkek	Sayı	67	20	19	10	116
	Yüzde	60,9	46,5	50,0	33,3	52,5
Toplam	Sayı	110	43	38	30	221
	Yüzde	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

İstanbul'da görev yapan, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 43'ü (%39,1) kadın, 67'si (%60,9) erkektir. İstanbul'da görev yapan, öğretmenlikteki kıdemi 6-10 yıl olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 23'ü (%53,5) kadın, 20'si (%46,5) erkektir. İstanbul'da görev yapan, öğretmenlikteki kıdemi 11-20 yıl olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 19'u (%50,0) kadın, 19'u (%50,0) erkektir. İstanbul'da görev yapan, öğretmenlikteki kıdemi 21 yıl üstü olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 20'si (%66,7) kadın, 10'u (%33,3) erkektir.

Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin ve Öğretim Stratejileri Düzeylerinin Boyut ve Soru Bazında Ortalamaları

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin EİÖ "*Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir*" alt boyutu önermelerine verdiği cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler
Öğretmenlerinin EİÖ “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir”
Alt Boyutu Önergelerine Verdiği Cevapların Ortalamaları

Önergeler	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
1. Zor kavranılan, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.	310	1,939	0,998	1,000	5,000
2. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.	310	1,935	0,960	1,000	5,000
3. Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır.	310	1,861	0,811	1,000	5,000
4. Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.	310	1,565	0,755	1,000	5,000
5. Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta değişik derslerdeki bilgiler arasında bağlantı kurmak için elimden geleni yaparım.	310	1,706	0,772	1,000	5,000
6. Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdi.	310	1,690	0,801	1,000	5,000
7. Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir.	310	2,065	0,943	1,000	5,000
8. Ayrıntıları unuttuğu halde, yine de okuduğu metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, ben o kişinin zeki olduğunu düşünürüm.	310	2,048	0,852	1,000	5,000
9. Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.	310	2,184	0,918	1,000	5,000
10. Konuya aşina iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.	310	1,913	0,879	1,000	5,000
11. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşünmedir.	310	1,661	0,880	1,000	5,000
12. Bir ders kitabını anlamamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.	310	2,048	0,996	1,000	5,000
13. Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade eder.	310	1,987	0,924	1,000	5,000
14. Ders kitabının bir bölümünü yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.	310	2,065	1,022	1,000	5,000
15. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	310	2,139	1,338	1,000	5,000
16. Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.	310	1,732	0,860	1,000	5,000
17. Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.	310	2,261	1,292	1,000	5,000
“Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” Alt Boyutu Genel Ortalama	310	1,93	0,46	1,00	4,53

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin EİÖ “**Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir**” Alt boyutuna ilişkin önermelere verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde; “*Zor kavranılan, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $1,939 \pm 0,998$; “*Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $1,935 \pm 0,960$; “*Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $1,861 \pm 0,811$; “*Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $1,565 \pm 0,755$; “*Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta değişik derslerdeki bilgiler arasında bağlantı kurmak için elimden geleni yaparım.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $1,706 \pm 0,772$; “*Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdi.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $1,690 \pm 0,801$; “*Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,065 \pm 0,943$; “*Ayrıntıları unuttuğu halde, yine de okuduğu metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, ben o kişinin zeki olduğunu düşünürüm.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,048 \pm 0,852$; “*Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,184 \pm 0,918$; “*Konuya aşina iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $1,913 \pm 0,879$; “*Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşünmedir.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $1,661 \pm 0,880$; “*Bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,048 \pm 0,996$; “*Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade eder.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $1,987 \pm 0,924$; “*Ders kitabının bir bölümünü yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,065 \pm 1,022$; “*İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,139 \pm$

1,338; “Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.” önermesine verdiği cevapların ortalaması $1,732 \pm 0,860$; “Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,261 \pm 1,292$ olarak bulunmuştur.

Bu boyutta yer alan toplam 17 madde incelendiğinde “Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.” önermesinin ortalaması $2,261 \pm 1,292$ ile en yüksek ortalamayı ifade etmektedir. Dolayısıyla bu boyutta yer alan hiçbir maddenin 2.49 ve yukarı bir ortalamaya sahip olmadığı görülmektedir. “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutuna ilişkin genel ortalama ise 1.93 bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilginin kaynağının uzman ya da kitaplar olduğuna dair inançlarının ve öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olduğuna dair inançlarının oldukça düşük olduğu sonucunu ifade etmektedir. Bu ortalamalara bakarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine, kişinin kendisinin de bilgi üretip yapılandırabileceğine, dolayısıyla uzmanların yani otoritelerin de sorgulanabileceğine ve eleştirilebileceğine çok daha fazla inandıkları söylenebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu alt boyuta ilişkin olarak sofistike, yani gelişmiş ve yeniliğe açık inançlar taşıdıkları anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilim anlayışı pozitivist felsefi anlayışa yakın olmaktan ziyade, postmodernist felsefi anlayışı temsil etmektedir. Bu da sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu alt boyuta ilişkin gelişmiş bilim anlayışına sahip olduklarının göstergesi sayılabilir. Bu bulgu aynı zamanda yapılandırmacı anlayışı benimsemiş ilköğretim okulları ve birçok değer ve tutumun öğretilmesi sürecinde önemli bir ders olan sosyal bilgiler dersinin yürütücüsü olan sosyal bilgiler öğretmenleri açısından da fevkalade olumludur.

Bu bulgu aynı ölçek kullanılarak hem Karhan¹⁸⁷, hem de Bacanlı Kurt¹⁸⁸ tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla oldukça benzerdir. Karhan araştırmasında bu alt boyuta ilişkin genel ortalamayı 2.00 olarak bulmuş ve

¹⁸⁷ KARHAN, A.g.e., s. 92.

¹⁸⁸ BACANLI KURT, A.g.e., s. 81

öğretmenlerin sofistike inançlara sahip olduklarını belirtmiştir. Bacanlı Kurt ise araştırmasında bu alt boyuta ilişkin genel ortalamayı 2.02 olarak bulmuştur. Mevcut bu çalışmada ise genel ortalama 1.93 olarak bulunmuştur. Aynı ölçek kullanılarak yapılan üç çalışmada da bu alt boyuta ilişkin genel ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte en düşük ortalama bu çalışmaya aittir. Bu boyutta sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının daha sofistike çıkmasının nedeni olarak 2005 yılından beri yapılandırmacı modeli uygulayan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeni programa geçişle beraber epistemolojik inançlarının zaman içerisinde geliştiği daha sofistike bir hal aldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin EİÖ “*Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir*” alt boyutu önermelerine verdiği cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler
Öğretmenlerinin EİÖ “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” Alt Boyutu
Önermelerine Verdiği Cevapların Ortalamaları

Önermeler	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
18. Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır.	310	2,810	1,256	1,000	5,000
19. Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.	310	2,548	1,333	1,000	5,000
20. Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	310	2,697	1,287	1,000	5,000
21. Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir	310	2,768	1,291	1,000	5,000
22. Okulda "vasat" olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da "vasat" olarak kalırlar.	310	2,158	1,266	1,000	5,000
23. "Kendi kendine öğren Kendin yap" türü kitaplar pek de işe yaramaz	310	2,539	1,237	1,000	5,000
24. Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.	310	3,065	1,189	1,000	5,000
25. Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.	310	3,061	1,126	1,000	5,000
26. Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirler.	310	2,952	1,175	1,000	5,000
27. Bir ders kitabından edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.	310	2,690	1,218	1,000	5,000
28. Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.	310	3,361	1,111	1,000	5,000
“Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” Alt Boyutu Genel Ortalama	310	2,79	0,75	1,18	5,00

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin EİÖ “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” Alt boyutuna ilişkin önermelere verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde; *“Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır.”*

önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,810 \pm 1,256$; “*Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,548 \pm 1,333$; “*Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,697 \pm 1,287$; “*Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,768 \pm 1,291$; “*Okulda "vasat" olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da "vasat" olarak kalırlar.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,158 \pm 1,266$; “*"Kendi kendine öğren Kendin yap" türü kitaplar pek de işe yaramaz*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,539 \pm 1,237$; “*Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,065 \pm 1,189$; “*Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,061 \pm 1,126$; “*Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirler.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,952 \pm 1,175$; “*Bir ders kitabından edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edinirsiniz.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,690 \pm 1,218$; “*Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,361 \pm 1,111$ olarak bulunmuştur.

Öğrenmenin çabaya bağlı olarak gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine ilişkin inançların ölçüldüğü ikinci alt boyutun ortalaması 2.79 dur. Bu boyutun ortalaması birinci alt boyutun ortalamasından ve genel ortalamadan yüksek olmakla birlikte, ölçeğin sofistike inançlar ifade eden ucuna daha yakındır. Bu alt boyutta orta değer 3'ün üzerinde ortalamaya sahip 3 madde vardır. Bunlar; *Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.*” önermesinin ortalaması 3,07, “*Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.*” önermesinin ortalaması 3,06 ve “*Kimi insanlar iyi öğrenenler*

olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.” önermesinin ortalaması ise 3,36’ dır.

Bu bulgular, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin birinci alt boyuta ilişkin inançları kadar sofistike olmasa da sofistike uca yakın ortalama değer olarak kabul edebiliriz. Aynı zamanda bu bulgunun yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temeline yakın olduğunu da söyleyebiliriz.

Karhan tarafından yapılan araştırmada bu boyuta ilişkin genel ortalama 2.76 olarak bulunmuştur. Bacanlı Kurt tarafından yapılan araştırmada da ortalama 2.76’dır. Bizim araştırmamızda ise ortalama 2.79 bulunmuştur. Bu bulgular hem Karhan, hem de Bacanlı Kurt tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerdir.

Karhan, öğretmenlerin öğrenmede çabanın sonuç vereceğine olan inançlarının, birinci alt boyuttaki (bireyin bilginin kaynağı olabileceğine, öğrenmenin öğrenilebileceğine ve öğrenme yeteneğinin zamanla gelişebilecek bir yetenek olduğuna ilişkin) inançları kadar sofistike olmasa da, sofistike uca yakın kabul edilebilir bir ortalama değer olduğunu belirtmiştir.¹⁸⁹ Bacanlı Kurt ise araştırmasında bu alt boyuta ilişkin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutundaki maddelere katılımın “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğunu, pozitivist bilim anlayışını temsil eden tipik önermeler olan “*insanların doğuştan belirli bir düzeyde yeteneğe sahip olduğu*” ve “*pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabı olduğu*” gibi maddeleri öğretmenlerin kısmen kabul ettiğini, bu bulgunun da öğretmenlerin kısmen geleneksel bilgi anlayışını kabul ettiklerini göstermekle birlikte, bazı açılardan da gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarının işareti sayılabileceğini belirtmiştir.¹⁹⁰ Bu bulgular, öğretmenlerde bazı açılardan geleneksel, bazı açılardan ise sofistike bilim anlayışına uygun epistemolojik inançların varlığını göstermektedir.

¹⁸⁹ KARHAN, A.g.e., s. 93

¹⁹⁰ BACANLI KURT, A.g.e., s. 83

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin EİÖ “*Bilgi Tek ve Kesindir*” alt boyutu önermelerine verdiği cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği “*Bilgi Tek ve Kesindir*” Alt Boyutu Önermelerine Verdiği Cevapların Ortalamaları

Önermeler	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
29. Ders çalışırken kesin olan doğruları ararım.	310	3,319	1,105	1,000	5,000
30. Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler.	310	3,268	1,113	1,000	5,000
31. İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır.	310	3,765	1,109	1,000	5,000
32. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır.	310	3,803	1,003	1,000	5,000
33. Gerçek değişmezdir.	310	2,819	1,351	1,000	5,000
34. Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.	310	3,303	1,143	1,000	5,000
35. Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.	310	3,923	1,008	1,000	5,000
36. Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.	310	4,035	1,025	1,000	5,000
37. Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır.	310	3,600	1,086	1,000	5,000
38. Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.	310	3,094	1,202	1,000	5,000
“Bilgi Tek ve Kesindir” Alt Boyutu Genel Ortalama	310	3,49	0,70	1,50	5,00

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin EİÖ “**Bilgi Tek ve Kesindir**” Alt boyutuna ilişkin önermelere verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde; “*Ders çalışırken kesin olan doğruları ararım.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,319 \pm 1,105$; “*Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler.*”

önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,268 \pm 1,113$; “*İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,765 \pm 1,109$; “*Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,803 \pm 1,003$; “*Gerçek değişmezdir.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,819 \pm 1,351$; “*Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,303 \pm 1,143$; “*Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,923 \pm 1,008$; “*Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,035 \pm 1,025$; “*Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,600 \pm 1,086$; “*Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,094 \pm 1,202$ olarak bulunmuştur.

Bu alt boyuta ilişkin tek tek madde ortalamalarına baktığımızda ortalamaların 2.82 ile 4.04 arasında değiştiği ve genelde yüksek değerler aldığı görülmektedir. Genel ortalama ise 3.49’dur. Karhan tarafından yapılan araştırmada bu boyuta ilişkin ortalama 3.57’dir. Bacanlı Kurt ise yine bu boyuta ilişkin ortalamayı 3.29 bulmuştur. Buna göre bilginin ve bilginin kaynağının; yani öğretmenin, otoritenin, kitabın ve uzmanların sorgulanmadığı söylenebilir. Bu bulgular araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin inançlarının daha az sofistike olduğunu yani geleneksel inançlara daha yakın olduklarını göstermektedir.

Bu boyutta yer alan ve öğretmenlerin rolünün sorgulandığı “*İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır.*” önermesinin ortalaması 3.77’dir. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf ortamındaki rolü ve öğrenciye karşı sorumluluğu konusunda geleneksel düşüncelerini dolayısıyla daha az sofistike inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu boyuta ilişkin ortalama 3.49 olup ve 2.50 ile 3.50 arasında kaldığı için, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin güçlü bir inanç taşımadıkları, yani geliştirilebilir oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerimizin bilginin doğasına ilişkin yeni kabullenmeler üzerine kurulu, öğrenmeyi merkeze alan bir yaklaşımla öğretmenin rehber ve yeri geldiğinde öğrencisi ile öğrenen olduğu yapılandırmacı öğretimi gerçek anlamda uygulayabilmesi için, yapılandırmacı temeller üzerine kurulu eğitimlerden geçirilmesi gerekmektedir. Bu tür eğitimler hem öğretmenlerin bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançlarını olumlu yönde etkileyecek, hem de onları çağdaş eğitim ve öğretim modelleri ile daha etkin bir biçimde tanıştıracaktır.¹⁹¹

Bu bulgular bu boyuta ilişkin Bacanlı Kurt¹⁹² tarafından ve Karhan¹⁹³ tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da benzerdir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin ölçeğin 3 alt boyutuna yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Ortalamaları

		N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
1.Alt Boyut	Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.	310	1,93	0,46	1,00	4,53
2.Alt Boyut	Öğrenme çabaya bağlı değildir	310	2,79	0,75	1,18	5,00
3.Alt Boyut	Bilgi tek ve kesindir.	310	3,49	0,70	1,50	5,00
Tüm Ölçek	Genel Ortalama	310	2,588	0,374	1,580	3,50

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde; “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” inancı alt boyutu ortalaması $1,929 \pm 0,464$; “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı alt boyutu ortalaması $2,786 \pm$

¹⁹¹ KARHAN, A.g.e., s. 95.

¹⁹² BACANLI KURT, A.g.e., s. 85.

¹⁹³ KARHAN, A.g.e., s. 94-95.

0,749; “Bilgi tek ve kesindir.” inancı alt boyutu ortalaması $3,493 \pm 0,697$ olarak bulunmuştur.

EİÖ “bilgi tek ve kesindir” boyutunda öğretmenlerin görüşleri “*katılıyorum*” düzeyindedir. Ölçeğin “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutu ile “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda öğretmen görüşleri “*katılmıyorum*” düzeyindedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutuna ilişkin epistemolojik inançları sofistike düzeydedir. “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutuna ilişkin inançları, sofistike inançlar düzeyinde olmamakla birlikte sofistike uca daha yakındır. “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna ilişkin inançlarına ait bulgular ise geleneksel eğitim anlayışının öğretmenlerde devam ettiğini göstermektedir. Ancak bu boyuta ilişkin genel ortalama 3.49’dur. Ölçeğin değerlendirmesi yapılırken 2.50 ile 3.50 arasında kalan ortalamalar bireyin güçlü bir inanç taşımadıkları şeklinde yorumlanmıştır. Dolayısıyla araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu inançları, yapılandırmacı anlayışa uygun olarak geliştirilmeli ve daha sofistike olması sağlanmalıdır.

Tüm ölçeğin genel ortalaması 2.59’dur. Karhan ise araştırmasında genel ortalamayı 2.61 bulmuştur.¹⁹⁴ Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tüm ölçeğe ilişkin epistemolojik inançları sofistike uca daha yakındır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışın temeline uygun görüşler taşıdıkları ve bu inançlarının daha sofistike olması için gelişime açık ve uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖtSÖ’ ye ilişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablo 17’de gösterilmiştir.

¹⁹⁴ KARHAN, A.g.e., s. 90.

Tablo 17.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖtSÖ
Önermelerine Verdiği Cevapların Ortalamaları

Önermeler	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
1. Sunuları kavram-bilgi haritaları, grafikleri tahtaya çizerek görselleştiririm.	310	4,271	0,774	1,000	5,000
2. Tahtaya yazdığım grafik ve benzeri görsel ve sözel açıklamaları öğrencilerin kaydetmesi için fırsat veririm	310	4,410	0,739	1,000	5,000
3. Sistemli bir şekilde not tuttururum.	310	2,229	1,122	1,000	5,000
4. Video, Cd, radyo, teyp vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunarım	310	4,142	0,920	1,000	5,000
5. Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.	310	4,513	0,617	1,000	5,000
6. Sınıf tartışmaları ile öğrencilerin keşfetmesini ve bilgilerini geliştirmesini sağlarım.	310	4,306	0,728	1,000	5,000
7. Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim.	310	4,403	0,689	1,000	5,000
8. Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm.	310	3,916	0,958	1,000	5,000
9. Özellikle proje çalışması yaptırırım.	310	3,929	0,864	1,000	5,000
10. Yeni kavramları, öğrencilerin ön yaşantılarına dayandırır, bir düşünce oluşturmalarına çaba gösteririm	310	4,284	0,676	1,000	5,000
11. Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme yapabilecekleri benzerlik üzerine çekerim.	310	4,326	0,678	2,000	5,000
12. Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba gösteririm.	310	4,274	0,728	1,000	5,000
13. Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem veririm.	310	3,642	1,108	1,000	5,000
14. Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.	310	4,377	0,615	1,000	5,000
15. Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik ederim.	310	4,342	0,715	1,000	5,000
16. Olaylarda öğrencilerin sebep sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.	310	4,403	0,725	1,000	5,000
17. Yapılacak bütün çalışmalarda amaçları açıkça ortaya koyarım.	310	4,190	0,775	1,000	5,000
18. Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırıyorlar diye sorularımı geciktirerek sorarım.	310	3,806	0,949	1,000	5,000
19. Bir etkinliğe başlamadan önce gerekli bütün bilgileri toplamalarını isterim.	310	3,874	0,900	1,000	5,000
20. Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.	310	4,319	0,732	1,000	5,000
21. Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını isterim.	310	4,116	0,804	1,000	5,000
22. Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlarım.	310	4,100	0,808	1,000	5,000
23. Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar veririm.	310	4,300	0,727	1,000	5,000
24. İki veya daha fazla öğrenciden oluşan çalışma grupları oluştururum.	310	4,052	0,944	1,000	5,000
25. Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlarım.	310	4,365	0,706	1,000	5,000
Tüm Ölçek Genel Ortalama	310	4,116	0,449	1,880	5,000

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖtSÖ sorularına verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde;

“Sunuları kavram-bilgi haritaları, grafikleri tahtaya çizerek görselleştiririm.” önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,271 \pm 0,774$; *“Tahtaya yazdığım grafik ve benzeri görsel ve sözel açıklamaları öğrencilerin kaydetmesi için fırsat veririm”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,410 \pm 0,739$; *“Sistemli bir şekilde not tuttururum.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $2,229 \pm 1,122$; *“Video, Cd, radyo, teyp vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunarım”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,142 \pm 0,920$; *“Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,513 \pm 0,617$; *“Sınıf tartışmaları ile öğrencilerin keşfetmesini ve bilgilerini geliştirmesini sağlarım.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,306 \pm 0,728$; *“Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,403 \pm 0,689$; *“Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,916 \pm 0,958$; *“Özellikle proje çalışması yaptırırım.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,929 \pm 0,864$; *“Yeni kavramları, öğrencilerin ön yaşantılarına dayandırır, bir düşünce oluşturmalarına çaba gösteririm”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,284 \pm 0,676$; *“Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme yapabilecekleri benzerlik üzerine çekerim.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,326 \pm 0,678$; *“Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba gösteririm.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,274 \pm 0,728$; *“Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem veririm.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,642 \pm 1,108$; *“Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,377 \pm 0,615$; *“Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik ederim.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,342 \pm 0,715$; *“Olaylarda öğrencilerin sebep sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,403 \pm 0,725$; *“Yapılacak bütün çalışmalarda amaçları açıkça ortaya koyarım.”* önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,190 \pm 0,775$; *“Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırsınlar diye sorularımı geciktirerek sorarım.”* önermesine verdiği

cevapların ortalaması $3,806 \pm 0,949$; “*Bir etkinliğe başlamadan önce gerekli bütün bilgileri toplamalarını isterim.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $3,874 \pm 0,900$; “*Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,319 \pm 0,732$; “*Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını isterim.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,116 \pm 0,804$; “*Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlarım.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,100 \pm 0,808$; “*Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar veririm.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,300 \pm 0,727$; “*İki veya daha fazla öğrenciden oluşan çalışma grupları oluştururum.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,052 \pm 0,944$; “*Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlarım.*” önermesine verdiği cevapların ortalaması $4,365 \pm 0,706$ olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stratejileri düzeyinin genel ortalaması ise $4,116 \pm 0,449$ 'dur. Sosyal Bilgiler öğretmenleri; *sistemli bir şekilde not tuttururum* önermesine nadiren yer verdiklerini ifade ederken, *öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm, özellikle proje çalışması yaptırırım, ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem veririm, öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırsınlar diye sorularımı geciktirerek sorarım ve bir etkinliğe başlamadan önce gerekli bütün bilgileri toplamalarını isterim* önermelerine ise sık sık yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer önermeler ise her zaman ya da sık sık başvurduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmamızın bulguları Şahin tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla da benzerdir.¹⁹⁵

¹⁹⁵ ŞAHİN, A.g.e., s. 77-93.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması ile ilgili bağımsız örnek t- testi sonuçları tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	P
Genel Epistemolojik İnanç Puanı	Kadın	132	2,626	0,363	1,522	0,129
	Erkek	178	2,561	0,382		
“Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” boyutu	Kadın	132	1,892	0,443	-1,220	0,223
	Erkek	178	1,957	0,478		
“Öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutu	Kadın	132	2,884	0,723	1,980	0,049*
	Erkek	178	2,714	0,762		
“Bilgi tek ve kesindir.” boyutu	Kadın	132	3,592	0,684	2,163	0,031*
	Erkek	178	3,420	0,699		

*p< .05

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel epistemolojik inanç puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=1,522; p=0,129>0,05).

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” inanç puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=-1,220; p=0,223>0,05).

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inanç puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=1,98; p=0,049<0,05). Ortalamalar arasındaki farka göre, kadın öğretmenlerin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı puanları

($\bar{x}=2,884$), erkek öğretmenlerin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı puanlarından ($\bar{x}=2,714$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, bu boyutta erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgi tek ve kesindir.” inanç puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,16$; $p=0,031<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, kadın öğretmenlerin “Bilgi tek ve kesindir.” inancı puanları ($\bar{x}=3,592$), erkek öğretmenlerin “Bilgi tek ve kesindir.” inancı puanlarından ($\bar{x}=3,420$) daha yüksektir. Bu bulgu, bu boyutta erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bir önceki boyutta olduğu gibi daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Karhan tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkeninin epistemolojik inançlar açısından fark oluşturmadığı görülmüştür.¹⁹⁶ Bacanlı Kurt tarafından yapılan araştırmada ise birinci alt boyut olan “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutuna ilişkin olarak kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.¹⁹⁷ Bizim araştırmamızda ise “Öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Genel epistemolojik inanç ölçeği bazında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırma bulgularının, literatürde konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir. Nitekim literatürde

¹⁹⁶ KARHAN, A.g.e., s. 96.

¹⁹⁷ BACANLI KURT, A.g.e., s. 89.

epistemolojik inançların cinsiyete göre değiştiğini ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi¹⁹⁸, cinsiyete göre değişmediğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur.¹⁹⁹ Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin epistemolojik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.²⁰⁰

Bu durumda cinsiyet değişkeninin bireylerin epistemolojik inançlarında farklılığa yol açıp açmadığının tartışmalı bir konu olduğu söylenebilir. Farklı sonuçlar çıkmasının nedeni cinsiyet değişkeninin dışında yaş, içinde yaşanılan çevre ya da kültür, eğitim durumu gibi farklı değişkenlerin etkisi de olabilir. Ayrıca bu araştırmanın tek bir branşı, yani sadece sosyal bilgiler öğretmenlerini içermesi nedeniyle tüm ölçek bazında cinsiyete ilişkin fark çıkmamış olması da mümkündür. Diğer yandan ikinci ve üçüncü alt boyuta ilişkin erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark çıkması da tartışmaya açıktır. Eğitim fakültelerinin aynı bölümünden mezun olan öğretmenlerin almış oldukları pedagojik donanım sebebiyle sofistike ve benzer epistemolojik inançlara sahip olması gerekir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları zamanla sofistike uçtan geleneksel uca kaymış olabilir. Bunun nedeninin araştırılması ise ayrıca bir araştırma konusu olabilir.

¹⁹⁸ CANO F. "Epistemological beliefs and Approaches to Learning: Their Change Through Secondary School and Their Influence on Academic Performance", *British Journal of Educational Psychology*, Vol: 75, 2005, ss. 203-221.

¹⁹⁹ SCHOMMER - AİKİNS, M., Brookhart, S., Hutter, R., Mau, W. C. "Understanding Middle Students' Beliefs about Knowledge and Learning Using a Multidimensional Paradigm," *The Journal of Educational Research*, Vol: 94, No: 4, 2000.

²⁰⁰ DERYAKULU ve BÜYÜKÖZTÜRK, A.g.e., 2005, s.57-70.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının görev yaptığı il değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Görev Yaptığı İl Değişkenine Göre Farklılaşması

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
“Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” Alt boyutu	Erzincan	89	1,997	0,570	1,642	0,102
	İstanbul	221	1,902	0,411		
“Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutu	Erzincan	89	2,583	0,527	-3,652	0,000***
	İstanbul	221	2,868	0,809		
“Bilgi tek ve kesindir.” Alt boyutu	Erzincan	89	3,315	0,662	-2,894	0,004**
	İstanbul	221	3,565	0,699		
Toplam EİÖ Puanı	Erzincan	89	2,514	0,330	-2,418	0,017*
	İstanbul	221	2,619	0,388		

*p< .05 **p< .01 ***p< .001

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” inanç puanı ortalamalarının, görev yaptığı il değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=1,642; p=0,102>0,05).

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inanç puanı ortalamalarının, görev yaptığı il değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-3,65; p=0,000<0,05). Ortalamalar arasındaki farka göre, İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı puanları (\bar{x} =2,868), Erzincan’da görev yapan öğretmenlerin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı puanlarından (\bar{x} =2,583) yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, bu boyutta Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının

İstanbul’ da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına göre daha gelişmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak 1-2.49 arasında kalan puan ortalamalarının sofistike inançları ifade ettiği düşünüldüğünde, bu boyuta ilişkin hem Erzincan hem de İstanbul ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sofistike uca daha yakın yüzeysel inançlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgi tek ve kesindir.” inanç puanı ortalamalarının, görev yaptığı il değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,89$; $p=0,004<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin “Bilgi tek ve kesindir.” inancı puanları ($\bar{x}=3,565$), Erzincan’da görev yapan öğretmenlerin “Bilgi tek ve kesindir.” inancı puanlarından ($\bar{x}=3,315$) daha yüksektir. Bu bulgu, bu boyutta Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının İstanbul’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına göre daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Ancak bu alt boyuta ilişkin ortalamalar incelendiğinde, hem İstanbul, hem de Erzincan ilinde görev yapan öğretmenlerin geleneksel, yani olgunlaşmamış uca daha yakın oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel epistemolojik inanç puanları ortalamalarının, görev yaptığı il değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2,42$; $p=0,017<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin genel epistemolojik inanç puanları ($\bar{x}=2,619$), Erzincan’da görev yapan öğretmenlerin genel epistemolojik inanç puanından ($\bar{x}=2,514$) yüksektir. Bu bulguya göre ikinci ve üçüncü alt boyutta olduğu gibi Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik

inançları, İstanbul’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına göre daha fazla gelişmiştir. Tüm ölçek bazında incelediğimizde ise hem Erzincan, hem de İstanbul ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel epistemolojik inanç puanları 1-2.49 puan değerinin üzerindedir. Ancak Erzincan ilinde görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inanç puan ortalaması 2.51 ile sofistike uca çok yakın olduğu için sofistike, gelişmiş ve olgunlaşmış sayılabilir. İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 2.62 ile Erzincan’daki öğretmenlere göre daha az sofistike olmakla birlikte, sofistike uca daha yakındır.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin EİÖ ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p
“Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” Alt boyutu	1-5 yıl	145	1,909	0,451	0,253	0,859
	6-10 yıl	72	1,967	0,510		
	11-20 yıl	55	1,929	0,530		
	21+	38	1,935	0,298		
“Öğrenme çabaya bağlı değildir.” Alt boyutu	1-5 yıl	145	2,715	0,754	5,151	0,002*
	6-10 yıl	72	2,669	0,615		
	11-20 yıl	55	2,841	0,761		
	21+	38	3,199	0,826		
“Bilgi tek ve kesindir.” Alt boyutu	1-5 yıl	145	3,355	0,602	9,958	0,000**
	6-10 yıl	72	3,396	0,670		
	11-20 yıl	55	3,658	0,755		
	21+	38	3,963	0,765		
Toplam EİÖ Puanı	1-5 yıl	145	2,523	0,357	8,251	0,000**
	6-10 yıl	72	2,546	0,355		
	11-20 yıl	55	2,648	0,379		
	21+	38	2,834	0,367		

*p< .01 **p< .001

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” inanç puanı

ortalamlarının, mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,253$; $p=0,859>0,05$). Bu boyuta ilişkin kıdemlerin ortalama puanlarının birbirine çok yakın ve en yüksek ortalama değerin 1.97 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, bu boyutta araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının tüm kıdemlerde sofistike, gelişmiş ve olgunlaşmış düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inanç puanı ortalamalarının, mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,151$; $p=0,002<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, 21 yıl ve üstü öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı puanları, 1-5 yıl ve 6-10 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, bu boyutta 1-5 yıl ve 6-10 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin epistemolojik inançları öğretmenlik süresi 21 yıl ve üstü öğretmenlik süresi olanlara göre daha sofistike olduğunu göstermektedir. 1-2.49 arası puan değerin üzerinde ortalamaların olması sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin istenilen düzeyde sofistike, gelişmiş ve olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olmadıkları ancak sofistike uca daha yakın oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgi tek ve kesindir.” inanç puanı ortalamalarının, mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=9,958$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların

kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, 21 yıl ve üstü öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgi tek ve kesindir.” inancı puanları, 1-10 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgi tek ve kesindir.” inancı puanlarından yüksek bulunmuştur. Yine, 11-20 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgi tek ve kesindir.” inancı puanları, 1-5 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgi tek ve kesindir.” inancı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre kıdem arttıkça epistemolojik inanç puan ortalaması artmakta, dolayısıyla epistemolojik inanç düzeyi de geleneksel uca yaklaşmaktadır. Dolayısıyla 1-10 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 21 yıl ve üzeri öğretmenlik süresi olan, yani emeklilik evresine girmiş sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları söylenebilir. 1-5 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ise 11-20 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına göre daha sofistikedir. Ancak kıdemlerin bu boyuta ilişkin ortalamaların 3.36 ile 3.96 arasında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin gelişmemiş, geleneksel uca daha yakın oldukları halen geleneksel eğitim anlayışını devam ettirdikleri, pozitivist bilim anlayışını sürdürdükleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni ise hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olması ve öğretmenlerin var olan epistemolojik inançlarının zamanla gelenekselleşme ihtimali olabilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel epistemolojik inanç puanları ortalamalarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=8,251$; $p=0,000<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, 21 yıl ve üstü öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel epistemolojik inanç puanı, 1-10 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel epistemolojik inanç puanından yüksek bulunmuştur. Bu

bulguya göre, 1-10 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları, 21 yıl ve üzeri öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike olduğu söylenebilir. Genel epistemolojik inanç puan ortalamalarının kıdem ilerledikçe arttığı görülmektedir.(2.52-2.55-2.65-2.83) Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ve kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin sofistike uca daha yakın oldukları görülmektedir.

Karhan tarafından yapılan araştırmada; alt boyutlar bazında bakıldığında yetenek ve bilginin kaynağına ilişkin inanç olan birinci boyut ile çabanın sonuç vereceğine olan inanç boyutunda kıdemler arası anlamlı fark görülmezken, tek ve kesin doğru olduğu inanç boyutunda anlamlı düzeyde fark elde edilmiştir. Epistemolojik inanç ölçeğinin bütününe ilişkin kıdemler arası fark incelendiğinde ise, 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 26-30 yıl üzeri öğretmenlere göre daha sofistike inançlara sahip olduğu görülmüştür.²⁰¹ Araştırmamızın sonuçları Karhan'ın araştırmasıyla benzerlik göstermekle birlikte değişik olarak “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunda kıdemler arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni yeni mezun sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagojik açıdan daha zengin olan eğitim fakültelerinden mezun olması olarak değerlendirilebilir.

Bacanlı Kurt tarafından yapılan araştırmada ise kıdeme ilişkin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda ve “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunda anlamlı düzeyde fark bulunurken, “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.²⁰² Bacanlı Kurt'un bu araştırması, araştırmamızla karşılaştırıldığında “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda, Bacanlı Kurt tarafından kıdeme ilişkin anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Ancak hem bizim araştırmamızda, hem de Karhan'ın araştırmasında kıdeme ilişkin anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunda kıdeme ilişkin hem Bacanlı Kurt'un

²⁰¹ KARHAN, A.g.e., s. 99.

²⁰² BACANLI KURT, A.g.e., s.91.

araştırmasında, hem de bizim araştırmamızda anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Ancak bu boyuta ilişkin Karhan'ın araştırmasında ise anlamlı düzeyde fark elde edilememiştir. “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna ilişkin ise kıdem değişkenine göre Bacanlı Kurt tarafından anlamlı düzeyde fark bulunamazken; hem bizim araştırmamızda, hem de Karhan'ın araştırmasında anlamlı düzeyde fark elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin EİÖ ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşması

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
“Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” boyutu	Diğer	33	2,002	0,281	1,426	0,159
	Eğitim fakültesi	277	1,921	0,480		
“Öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutu	Diğer	33	3,022	0,701	1,921	0,056
	Eğitim fakültesi	277	2,758	0,751		
“Bilgi tek ve kesindir.” boyutu	Diğer	33	3,897	0,657	3,593	0,000***
	Eğitim fakültesi	277	3,445	0,687		
Genel Epistemolojik İnanç Puanı	Diğer	33	2,796	0,318	3,415	0,001**
	Eğitim fakültesi	277	2,564	0,374		

p< .01 *p< .001

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” inanç puanı ortalamalarının, mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=1,426; p=0,159>0,05).

Bu boyuta ilişkin ortalamalar incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalaması 1.92, eğitim fakültesi mezunu olmayanların ortalaması ise 2.00 bulunmuştur. Buna göre, bu alt boyuta ilişkin araştırmaya katılan hem eğitim fakültesi mezunu olan, hem de eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sofistike düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Öğrenme çabaya bağlı değildir” inanç puanı ortalamalarının, mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,921$; $p=0,056>0,05$). Bu bulgu, bu alt boyuta ilişkin; eğitim fakültesi mezunu ve eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu boyuta ilişkin eğitim fakültesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalaması 2.76, eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalaması ise 3.02’dir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgi tek ve kesindir.” inanç puanı ortalamalarının mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,59$; $p=0,000<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, eğitim fakültesinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgi tek ve kesindir.” inancı puanları ($\bar{x}=3,445$), diğer okullardan mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilgi tek ve kesindir.” inancı puanlarından ($\bar{x}=3,897$) düşüktür. Bu boyuta ilişkin ortalamaların, hem eğitim fakültesi mezunu olan hem de eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinde yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin güçlü epistemolojik inançlara sahip olmadıkları, eğitim fakültesi

mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ise daha sofistike inançlara sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte sofistike olmayan, gelişmemiş, ve olgunlaşmamış uca daha yakındırlar.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel epistemolojik inanç puanları ortalamalarının, mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,42$; $p=0,001<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, eğitim fakültesinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel epistemolojik inanç puanı ($\bar{x}=2,564$), diğer fakültelerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel epistemolojik inanç puanından ($\bar{x}=2,796$) düşüktür. Bu bulguya göre, eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının, eğitim fakültesi olmayanlara göre daha sofistike olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre üniversite eğitiminin ve eğitim fakültesi mezuniyetinin epistemolojik inançların gelişmesinde pozitif katkı yaptığını söylemek mümkündür. Araştırmamızın bulguları Karhan'ın yaptığı araştırmamanın bulgularıyla da benzerdir.²⁰³

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖtSÖ'ne ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 22'de gösterilmiştir.

²⁰³ KARHAN, A.g.e., s. 104.

Tablo 22.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretim Stratejileri	Kadın	132	4,155	0,462	1,318	0,189*
	Erkek	178	4,087	0,437		

*p> .05

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖtSÖ puanları ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=1,318; p=0,189>0,05). Bu bulguya göre, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri benzerdir. Hem kadın, hem de erkek sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler derslerinde sıklıkla öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin etkili öğrenme stratejilerinin bilinmesi kadar, öğretilmesi bunun da ötesinde bilinen stratejilerin kullanılması da önemlidir.²⁰⁴ Araştırmamızın bulguları Şahin tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzer ve tutarlıdır. Şahin' de araştırmasında kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyete değişkenine göre kullandıkları stratejilerin farklılaşmadığını bulmuştur.²⁰⁵

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖtSÖ'ne ilişkin puan ortalamalarının görev yaptığı il değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 23'te gösterilmiştir.

²⁰⁴ AÇIKGÖZ, A.g.e., 1996, s.72.

²⁰⁵ ŞAHİN, A.g.e., s.77-93.

Tablo 23.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Düzeyinin Görev Yaptığı İl Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretim Stratejileri	Erzincan	89	4,011	0,430	-2,625	0,009*
	İstanbul	221	4,158	0,450		

*p< .01

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖtSÖ puanları ortalamalarının, görev yaptığı il değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=-2,62; p=0,009<0,05). Ortalamalar arasındaki farka göre, İstanbul’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stratejileri puanları (\bar{x} =4,158), Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stratejileri puanlarından (\bar{x} =4,011) yüksektir. Bu bulguya göre, İstanbul’ da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sınıf içinde öğretim stratejilerine yer verme ve kullanma düzeylerinin çok daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedenini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından İstanbul ilinde görev yapan 11 sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşme yapılmış, görüşmede “Sınıf içinde daha çok öğretim stratejisine yer vermenizin nedeni nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplar analiz edildikten sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenler verdikleri cevaplarda öğretim stratejilerini nerde, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını iyi bildiklerini, okullarındaki öğrencilerin aktif ve çok soru soran öğrenciler olduklarını bunun yanı sıra, sınıflarında ya da okullarında var olan laboratuvarlarında yeterli ders materyalinin bulunduğunu ve bunları etkin bir biçimde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle konularda öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre bazen her öğrenci için ya da sınıflarda homojen gruplar oluşturmak yoluyla kendi içerisinde benzer hazırbulunuşluk düzeyinde olan bu gruplar için farklı strateji, yöntem ve teknikler kullandıklarını

ifade etmişlerdir. Ayrıca bilgisayar teknolojilerinin kendilerine sağladıkları kolaylıktan söz etmişlerdir. Bu durum, eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulamaya dönüştürülmesinde bilgisayar teknolojilerinin öneminin artmasının yanı sıra eğitim ortamında teknoloji entegrasyonunun öneminin de gittikçe arttığını neredeyse teknolojiden yararlanılmadan günümüz eğitim anlayışında etkili bir öğretimden söz edilemeyeceğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖtSÖ'ne ilişkin puan ortalamalarının mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Düzeyinin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretim Stratejileri	Eğitim Fakültesi	277	4,096	0,448	2,275	0,024*
	Diğer	33	4,282	0,425		

*p< .05

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖtSÖ puanı ortalamalarının mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=2,28; p=0,024<0,05). Ortalamalar arasındaki farka göre, eğitim fakültesinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stratejileri puanları (\bar{x} =4,096), diğer okullardan mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stratejileri puanlarından (\bar{x} =4,282) düşük bulunmuştur. Bu bulguya göre, eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sınıf içinde öğretim stratejilerine daha çok yer verdikleri söylenebilir. Bunun nedeni, eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, aynı zamanda kıdemli, yani meslekte çalışma süresi fazla

olan öğretmenler olması nedeniyle öğretim stratejilerini eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha iyi bilmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖtSÖ'ne ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25.
Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Düzeyinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p
Öğretim Stratejileri	1-5 yıl	145	4,046	0,412	4,693	0,003*
	6-10 yıl	72	4,104	0,520		
	11-20 yıl	55	4,158	0,421		
	21+	38	4,341	0,410		

*p< .01

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stratejileri puanları ortalamalarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=4,693; p=0,003<0,05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, 21 yıl ve üstü öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stratejileri puanları, 1-10 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim stratejileri puanlarından yüksek bulunmuştur.

Bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekte görev süresi arttıkça sınıf içinde öğretim stratejilerine yer verme düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmamızın mesleki kıdem değişkenine ilişkin sonuçları Şahin

tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Şahin tarafından yapılan çalışmada, mesleki kıdeme göre ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmaları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.²⁰⁶ Araştırmamızda ise 21 yıl ve üzeri öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenleri lehine 1-10 yıl öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu bulgu mesleki kıdemin öğretmenlere deneyim kazandırdığı ve her geçen yıl öğretim stratejilerine daha çok yer verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim stratejileri düzeyinin epistemolojik inanç düzeylerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26.
Öğretim Stratejileri Düzeyinin Epistemolojik İnanç Düzeylerinden Etkilenme Durumunu Test Etmek İçin Yapılan Regresyon Modeli

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Öğretim stratejileri	Sabit	4,638	24,680	0,000**	18,847	0,000**	0,188
	“Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” boyutu	-0,365	-6,689	0,000**			
	“Öğrenme çabaya bağlı değildir.” boyutu	-0,060	-1,541	0,124			
	“Bilgi tek ve kesindir.” boyutu	0,095	2,132	0,034*			

*p< .05 **p< .001

Öğretim stratejileri düzeyinin epistemolojik inanç düzeylerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=18,847; p=0,000<0,05).

“Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” inancı düzeyi 1 birim arttığında öğretim stratejileri düzeyi -0,365 birim azalmaktadır ($\beta=-0,365$; $t=-6,689$;

²⁰⁶ ŞAHİN, A.g.e., s.77-93.

$p=0,000<0,05$). “Bilgi tek ve kesindir.” inancı düzeyi 1 birim arttığında öğretim stratejileri düzeyi 0,095 birim artmaktadır ($\beta=0,095$; $t=2,132$; $p=0,034<0,05$).

“Öğrenme çabaya bağlı değildir” inanç düzeyi, öğretim stratejileri düzeyini istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-1,541$; $p=0,124>0,05$).

“Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.” inancı, “Bilgi tek ve kesindir.” inancı değişkenleri, öğretim stratejileri düzeyini 0,188 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,188$).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri ile İlişkisi” adlı çalışma İstanbul ilinde 221 ve Erzincan ilinde 89 olmak üzere toplam 310 Sosyal Bilgiler öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak ulaşılan sonuçlar maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına ilişkin sonuçlar:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeğinin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutundaki önermelere katılmadıkları görülmektedir. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmenlerinin sofistike, gelişmiş ve yeniliğe açık epistemolojik inançlar taşıdıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin, “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutundaki önermeleri kısmen uygun bulmuşlardır. Buna göre ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi anlayışlarında geleneksel yaklaşımın etkisi söz konusu olmakla birlikte, gelişmiş epistemolojik inançların olduğu uca daha yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna ilişkin inançlarının daha az sofistike olduğu yani geleneksel inançlara sahip oldukları görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına ilişkin bu sonuçlar, epistemolojik inançlarında hem gelişmiş hem de geleneksel yanlar bulunmakla birlikte, sofistike uca daha yakın olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışına yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir.

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretim stratejileri ölçeği önermelerine katıldıklarını veya tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin; öğretmenlerin geleneksel yaklaşımını ölçen önermelerden birisi olan “*Sistemli bir şekilde not tuttururum.*” önermesinin ortalaması 2.23 ile en düşük ortalamayı ifade etmektedir. Diğer yandan ise “*Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.*” önermesi ise 4.51 ile ölçekteki en yüksek ortalamayı ifade etmektedir. Bu sonuç, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde birden çok stratejiyi öğrenci merkezli olarak benimsediklerinin ve kullandıklarının, yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun öğretim etkinlikleri yapmaya çalıştıklarının göstergesidir.

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunda ve “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı düzeyde fark vardır. Buna göre çalışma grubundaki erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha gelişmiş, olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip oldukları söylenebilir. “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda ve tüm ölçek bazında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Son yıllarda bayan öğretmenlerin artan sayısı eğitim araştırmalarında, cinsiyet değişkenine ilişkin farklı yorumlara sebep olmaktadır. Bu sonuç, çalışma grubundaki hem kadın, hem de erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda ve tüm ölçek bazında epistemolojik inançlarının benzer olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu bulgu sosyal bilgiler eğitimi açısından olumludur.

4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının görev yaptığı il değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:

Çalışma grubunda bulunan İstanbul ve Erzincan'da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarına ilişkin EİÖ'nün "Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir" alt boyutunda İstanbul veya Erzincan'da görev yapanlar bakımından anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Ancak "Öğrenme çabaya bağlı değildir" alt boyutunda ve "Bilgi tek ve kesindir" alt boyutunda ve tüm ölçek bazında Erzincan'da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna göre Erzincan'da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, İstanbul'dakilere göre daha sofistike, gelişmiş ve olgunlaşmış inançlara sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte İstanbul'da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının geleneksellikten ziyade sofistike uca daha yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeğinin "Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir" alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Ancak "Öğrenme çabaya bağlı değildir" ve "Bilgi tek ve kesindir" alt boyutları ile ve tüm ölçek bazında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna göre 1-10 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla, genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha sofistike epistemolojik inançlar taşıdıkları sonucuna da varılabilir.

6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının mezun olunan okul değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:

Mezun olunan okul değişkenine göre epistemolojik inanç ölçeğinin "Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir" ve "Öğrenme çabaya bağlı değildir" alt

boyutlarında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin güçlü epistemolojik inançlara sahip olmadıkları, eğitim fakültesi mezunu olmayanlara (Öğretmen Okulu, Açıköğretim Eğitim Önlisans, Eğitim Enstitüsü) göre daha sofistike inançlara sahip oldukları, ancak bu inançlarının geleneksel uca daha yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tüm ölçek bazında ise eğitim fakültesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenleri, eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike, gelişmiş bilim anlayışına uygun epistemolojik inançlara sahiptirler. Buna göre üniversite eğitimi ve eğitim fakültesi mezuniyeti epistemolojik inançların gelişmesine pozitif katkı yapmaktadır.

7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerine ilişkin cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Hem kadın hem erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde farklı ve uygun stratejileri öğrenci merkezli olarak yeterli düzeyde kullanmalarına ilişkin cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerinin görev yaptığı il değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri puan ortalamalarında İstanbul’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna göre İstanbul’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sınıf içinde öğrenci merkezli öğretim stratejilerine yer verme ve kullanma düzeyi daha yüksektir. Bu bulgunun nedenini araştırmak amacıyla araştırmacı tarafından İstanbul ilinde görev yapan 11 sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşme yapılmış ve görüşmede öğretmenlere “*Sınıf içinde daha çok öğretim stratejisine yer vermenizin nedeni*

nelerdir?” sorusu yöneltmiş ve alınan cevaplar analiz edildikten sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenler verdikleri cevaplarda öğretim stratejilerini nerde, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını iyi bildiklerini, okullarındaki öğrencilerin aktif ve çok soru soran öğrenciler olduklarını bunun yanı sıra, sınıflarında ya da okullarında var olan laboratuvarlarında yeterli ders materyalinin bulunduğunu ve bunları etkin bir biçimde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle konularda öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre bazen her öğrenci için ya da sınıflarda homojen gruplar oluşturmak yoluyla kendi içerisinde benzer hazırbulunuşluk düzeyinde olan bu gruplar için farklı strateji, yöntem ve teknikler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bilgisayar teknolojilerinin kendilerine sağladıkları kolaylıktan söz etmişlerdir.

Buna göre, eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulamaya dönüştürülmesinde bilgisayar teknolojilerinin öneminin artmasının yanı sıra eğitim ortamında teknoloji entegrasyonunun öneminin de gittikçe arttığını neredeyse teknolojiden yararlanılmadan günümüz eğitim anlayışında etkili bir öğretimden söz edilemeyeceğini göstermektedir.

9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerinin mezun olunan okul değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri puan ortalamalarında mezun olunan okul değişkeni bakımından fark bulunmuştur. Buna göre eğitim fakültesi mezunu olmayan (Öğretmen Okulu, Açıköğretim Eğitim Önlisans, Eğitim Enstitüsü) sosyal bilgiler öğretmenleri, eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sınıf içinde öğrenci merkezli öğretim stratejilerini öğretim etkinliklerinde daha çok yer vermekte ve kullanmaktadırlar. Buna göre kıdem bakımından da ileri düzeyde olan bu öğretmenlerin öğretim stratejilerini daha iyi bildikleri şeklinde yorumlanabilir.

10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna göre, 21 yıl ve üzeri öğretmenlik süresi olan sosyal bilgiler öğretmenleri, 1-10 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sınıf içinde öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin kullanımını daha çok yapmakta ve öğretim etkinlikleri içerisinde daha fazla yer vermektedirler.

11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığına ilişkin sonuçlar:

Araştırma sonuçları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejilerinde epistemolojik inançlarının önemli yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin daha sofistike bir epistemolojik inanç taşıdıkları durumda kullandıkları öğretim stratejiler yapılandırmacı temele uygun olduğunu göstermektedir. Her ne kadar açıklanan varyans çok yüksek olmasa da öğretmenlerin öğretim stratejilerini tercihlerinde epistemolojik inancın etkisi olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin sınıf içi öğretim stratejileri belirlemelerinde epistemolojik inancın yanı sıra bilgi, deneyim gibi diğer değişkenlerinde etkisi olabileceği düşünülebilir.

ÖNERİLER

1. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının geliştirilmesi konusunda müfredata uygun dersler eklenmeli ya da mevcut derslerde epistemolojik inançlar üzerinde farkındalık oluşturulmalıdır.

2. Hizmetiçi eğitimler gelişmiş bilim anlayışına göre tasarlanmalıdır. Bu yolla öğretmenlerin epistemolojik inançları olumlu yönde geliştirilebilir.

3. Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğretim Stratejileri Ölçeği kullanılarak farklı branşlarda ve illerde araştırmalar yapılabilir ve bu araştırmaların benzer sonuçlara ulaşp ulaşlamayacağı görülebilir.

4. Öğretmenlerin sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerine yer verme düzeyleri tespit edilirken ölçek kullanımının yanında öğretmenlerle görüşme tekniğinin ve gözlem tekniğinin kullanımı daha sağlıklı bulguların elde edilmesini sağlayabilir.

5. Öğretmenlerimizi yetiştiren eğitim fakültelerinde görev yapan akademik kadronun hem epistemolojik inançları, hem de öğretmen adaylarına uyguladıkları öğretim stratejileri tespit edilebilir.

6. Eğitim fakültesi muzunu olmayan ve kıdemi yüksek olan öğretmenlere programın bilim ve felsefi anlayışına uygun hizmetiçi eğitimlere ağırlık verilmelidir.

7. Öğretim stratejilerinin etkin kullanımında eğitim-öğretim ortamı ve derslerde kullanılan materyaller etkili olmaktadır. Okulların laboratuvarları ve sınıflarda kullanılan materyaller zenginleştirilmelidir.

8. Bilgisayar teknolojilerinden yararlanmak sosyal bilgiler öğretmenlerinin strateji kullanımını etkilemekte ve etkin bir öğretimin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Eğitimde teknoloji entegrasyonu üzerinde durulmalıdır.

9. Eğitim fakültelerinde derslerde öğretim elemanları yoluyla öğretmen adaylarına yönelik öğretim stratejilerinin etkin kullanımı üzerinde durulmalıdır.

KAYNAKÇA

A Dictionary of Sociology. 1998. ed. Marshall, Gordon. Oxford University Pres. OxfordReference
<http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t88> .

ACAR, Mustafa ve DEMİR, Ömer; “*Sosyal Bilimler Sözlüğü*”, Vadi Yayınları, Ankara, 2005.

AKDAĞ, Hakan; “*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1*”, Pegema Yayınları, Ankara, 2009.

APPS, J. W.; “Study Skills for Today’s College Student”, New York, 1990, McGraw-Hill,Inc. ABD.

ARCHER, Jennifer; “İngilizce ve Matematik Alanında Başarılı Öğretme ve Öğrenme Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri”, Eğitim Araştırmaları için Avustralya Derneği'nin yıllık toplantısında sunulan tebliğ, Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi (ERIC) tarafından elektronik olarak yayınlanmıştır. (www:http://eric.indiana.edu) 2000, Sydney, Australia.

AYDIN, Ayhan; “*Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*”, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001.

BACANLI KURT, Cemile; “*Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2010.

BACANLI, H.; “*KPSS Eğitim Bilimleri*”, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul, 2004.

BARAN, Gülen ve ÇİMEN, S.; “Okul Öncesi Eğitimde Analoji”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 64, İstanbul, 1999.

BELENKY, Mary Field., Blythe Clinchy, Nancy R. Goldberger, Jill M. Tarule, *Women’s Ways of Knowing*, BasicBooks, Harper Collins, 1986.

BİLEN, Mürüvvet; “*Plandan Uygulamaya Öğretim*”, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999.

BRUNER, J. S.; “Toward a Theory of Instruction”, New York: Norton, 1966.

BULAÇ, Ali; “Bilgi Neyi Bilmektir?”, Çıra Yayınları, İstanbul, 2009.

CAN, G. YAŞAR, Ş. SÖZER, E.; “*Sosyal Bilgiler Öğretimi*”, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1998.

CANO, F. “Epistemological beliefs and Approaches to Learning: Their Change Through Secondary School and Their Influence on Academic Performance”, *British Journal of Educational Psychology*, Vol: 75, 2005, ss. 203-221.

CHAN, K-W. & ELLIOTT, R. G., “Exploratory Study of Epistemological Beliefs to Hong Kong Teacher Education Students: Resolving Conceptual and Empirical Issues” , *Asia Pasific Journal of Teacher Education*, 28 (3), 2000.

CLARK, C.M. PETERSON, P. L.; “Teachers’ Thought Process.” (Edt) M.C. WITROCK, *Handbook of Research on Teaching*, Newyork: Macmillan, 1986.

COMERFORD, Alessandra Stefani; “*The Effect of Critical-Thinking in an English Composition Course On The Epistemological beliefs of Community-College Students*”(Doktora tezi) The University of San Francisco, The Faculty of the School of Education Learning and Instruction, 1999, ProQuest Veri Tabanından UMI Number 9926652.

ÇELİK, Fethi; “*Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedefleri belirlemede yeni yönelimler*”, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006.

ÇETİN, Tuğba; “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mizaç ve Karakter Özelliklerinin Bilimsel Epistemolojik İnançlarını Yordama Gücü*” (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010.

DELİCE, A., E. ERTEKİN, E. AYDIN ve B. DİLMAÇ, ;“*Öğretmen Adaylarının Matematik Kaygısı ile Bilgibilimsel İnanışları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma*”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 2009.

DEMİR, Sibel, AKINOĞLU, Orhan; “*Epistemolojik İnanışlar ve Öğrenme Öğretme Süreçleri*”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı: 32, İstanbul, 2010.

DEMİREL, Özcan; “*Eğitim Sözlüğü*”, Pegem Akademi Yayınevi, 4. Baskı, Ankara, 2010.

DEMİREL, Özcan; “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*”, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2011.

DERYAKULU, Deniz ve BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; “*Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 2002.

DERYAKULU, Deniz; “*Eğitimde Bireysel Farklılıklar*” (Edt: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu), Nobel Yayınları, Ankara, 2006.

DERYAKULU, Deniz; “Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara, 2004.

DUMAN, Bilal; “Süreç Temelli Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana, 2002.

ELY, D. P.; “Toward a Philosophy of Instructional Technology” *Journal of Educational Technology*, 1, 1970.

ERDEM Mukaddes, Ayhan YILMAZ, Buket AKKAOYUNLU; “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Çalışma” *International Educational Technology Conference (IETC)*, 2008. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/133.doc>

ERDEN, Münire; “*Sosyal Bilgiler Öğretimi*”, Alkim Yay., Ankara, 1996.

ERRINGTON, E.; “The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers” *Innovation in Education and Teaching International*, (41)1, 2004.

GALLAGHER Lawrence Paul; “*Adolescents Ways of Knowing: Profiles of Interdependence in Epistemic Beliefs, Contexts, and Practices*” (Doktora Tezi) Stanford Univeristy California, U.S.A., 2001, ProQuest veri tabanı yayın numarası: AAT 3028103.

HOFER, B. K., & PINTRICH, P. R.; The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 1997.

GÜRKAN, Can; “*Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*”, (Edt.) Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001.

GÜZEL, B. Y.; “Fen alanı (biyoloji, kimya ve fizik) öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlığın bir boyutu olan “Bilimin Doğası” Hakkındaki Görüşleri”, IV.Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2000.

HACIKADİROĞLU Vehbi; “*İnançtan Bilgiye*” Cem Yayınevi, İstanbul, 2002.

HANEY, J. J., LUMPE, A. T., CEZERNIAK, C. M.; “Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members and students”, *School Science and Mathematics*, 2003.

HOWARD, Bruce C., Steven McGee, Neil Schwartz, Steve Purcell; “*The Experince of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology*”, *Journal of Research on Computing in Education*, 2000.

http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Barbara%20M.%20Odgers.pdf

ISENBERG, J. P.; “Teachers’ thinking and beliefs and classroom practice”, *Childhood Education*, (66) 5, 1990.

İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ, Strateji Geliştirme Bölümü, 2012.

JEHNG J., JOHNSON J., S. D., R. C. ANDERSON; “Schooling and Students’ Epistemological Beliefs About Learning”, *Contemporary Educational Psychology*, 18, 1993.

JOHNSON, Robyn M. “*Personal Epistemology: Implications for Stress in College Students*” (Yüksek Lisans Tezi), 2002, ProQuest veri tabanı yayın numarası: AAT 1411186.

KALAYCI, Şeref; “*SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*”, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

KARASAR, Niyazi; “*Bilimsel Araştırma Yöntemi*”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.

KARHAN, İlknur; “*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine Ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi*” (Doktora Tezi), İstanbul, 2007.

KİNG, Patricia M., Karen S. Kitchener, The Reflective Judgement Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition, *Personal Epistemoloji: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*, ed. Hofer, Barbara K., Paul R. Pintrich. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

KOÇUŞAĞI, Gültekin; “Eğitimin Ontolojik ve Epistemolojik Boyutları”, 1999, adresinden <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/230.pdf> adresinden 16 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir

KÜÇÜKAHMET, Leyla; “*Öğretim İlke ve Yöntemleri*”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2011.

LEDERMAN, N. G.; “Students’ and teachers’ conceptions of the nature of science: a review of the research” *Journal of Research in Science Teaching*, (29)4, 1992.

LEWIS, N.S.; “The intersection of post-modernity and classroom practice”, *Teacher Education Quarterly*. (31) 3, 2004.

LORANGER, L.; “The study strategies of Successful and Unsuccessful High School Student”, *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 1994.

MAGGİONİ, L., PARKİNSON, M. M.; “The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction” *Educ Psychol Rev* , (20), 2008.

MARZANO, Robert J., Debra J. PICKERİNG ve Jane E. POLLOCK, “*Öğrenci Başarısını Artıran Öğretim Stratejileri*”, Redhouse Eğitim Yayınları, İstanbul. 2008.

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, “*İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*”, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005.

MENGÜŞOĞLU, Takiyeddin; “*Felsefeye Giriş*”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2008.

MERAL, M., ve Çolak, E.; “Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 2009. <http://dergi.omu.edu.tr/index.php/EDUCATION/> adresinden 10 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.

MOORE, William S., Student and Faculty Epistemology in the College Classroom: The Perry Schema of Intellectual and Ethical Development, *Handbook of College Teaching*, ed. Prchard, Keith W., R. McLaran Sawyer. London: Greenwood Pres, 1994.

NOTTİS, K., A. FEUERSTEİN, J. MURRAY, D. ADAMS; “The teacher belief inventory: measuring the theoretical and practical orientations of preservice teachers”, *Education*, (121)1, 2000.

ODGERS B.; “*Teachers’ beliefs about the nature of science and science education in relation to recently introduced constructivist syllabuses in secondary schools in quensland*” Australia, Hawai International Conference on Education Proceedings. 1996,

OKTAYLAR, Hasan Can; “*Öğretim Yöntem ve Teknikleri*”, Yargı Yayınevi, Ankara, 2011.

ÖNGEN, Demet; “Epistemolojik İnançlar ile Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3, 2003.

ÖZDAMAR, Kazım; “*Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*”, Kaan Kitabevi, Eskişehir, 2004.

ÖZKAL, K., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., & Sungur, S.; A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 2009.

ÖZTUNA KAPTAN Aysun; “*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışlarının Okul Deneyimi ve Öğretmen Uygulamasındaki Yansımaları*”(Doktora Tezi) İstanbul, 2006.

ÖZTÜRK, Cemil ve DİLEK, Dursun; “*Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*”, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002.

PAJARES M. FRANK; “Teacher’s Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct”, *Review of Educational Research*, sayı 62, 1992.

POMEROY, D.; Implications of teachers’ beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers, *Science Education*, 77(3), 1993.

RAKICIOĞLU, A. “*The Relationship between Epistemological Beliefs and Teacher Efficacy Beliefs of English Language Teaching Trainees*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2005.

RAVİNDRAN, B. Ve Greene, B. A. Ve DeBacker, T. K. “Predicting Preservice Teachers’ Cognitive Engagement with Goals and Epistemological Beliefs,” *The Journal of Educational Research*, Vol: 98, No:4, 2005.

SENEMOĞLU, Nuray; “*Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*”, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

SEYYAR, Ali; “*Davranış Bilimleri Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü*”, Beta Basım Yayım, İstanbul, 2004.

SHOMMER, M.; “Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension”, *Journal of Education Psychology*, 1990.

SHOMMER, M.; “The Influence of Age And Schooling on Epistemological Beliefs” *The British Journal of Educational Psychology*, 1998.

SCHOMMER - AİKİNS, M., Brookhart, S., Hutter, R., Mau, W. C. “Understanding Middle Students’ Beliefs about Knowledge and Learning Using a Multidimensional Paradigm,” *The Journal of Educational Research*, Vol: 94, No: 4, 2000.

SÖNMEZ, Veysel; “*Eğitim felsefesi*”, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011.

SPERANDEO, R. M.; Epistemological Beliefs of Physics Teachers about the Nature of Science and Scientific Models, 2004. <http://www.Ipn.Uni-Kiel.De/Projekte/Esera/Book/150-Spe.Pdf> 05.12.2004

ŞAHİN, Ç., BULLOCK, K., STABLES A. ; “Teachers’ beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage” 2. Educational Studies. (28) 4, 2002.

ŞAHİN, Çavuş; “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5 (8), Dönem: Güz, 2004.

ŞAŞAN, H.; “Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma”, *Yaşadıkça Eğitim*, 2002.

TAN, Şeref; “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2011.

TAŞPINAR, M. ve ATICI, B.; “Öğretim, Model, Strateji, Yöntem ve Beceri/Teknikleri: Kavramsal Boyut”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 2002.

TERZİ, A. R.; “Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma”, *Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 2005.

TEZCİ Erdoğan ve UYSAL Ahmet; “Eğitim Teknolojisinin Gelişmesine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET*, 2004, Volume: 3, Issue: 2.

TSAİ, C.-C.; “Teachers’ scientific epistemological views: The coherence with instruction and students’ views. Science Education, 91, 2007.

UZUNBOYLU, Hüseyin ve HÜRSEN, Çiğdem; “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

ÜN AÇIKGÖZ, Kamile; “Aktif Öğrenme”, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.

ÜN AÇIKGÖZ, Kamile; “Etkili Öğrenme ve Öğretme”, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 2009.

VARAKİ, B.S., “Epistemological Beliefs And Leadership Style Among School Principals”, *International Education Journal*, 4 (3), 2000.

WRİGHŦ S., ve ark.; “Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation” *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11, Norwell, USA.

YAKUPOĐLU, K.; “Sosyal bilim dűşüncesi bağlamında felsefe nedir? Ne değildir?” *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* (7), 2006.

YAŞAR, Şefik, GÜLTEKİN, Mehmet; “*Sosyal Bilgiler Öğretimi - Anlamlı Öğrenme İçin Öğretim Stratejileri*”, (Edt.) Cemil ÖZTÜRK, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

YEL, Selma, TAŞDEMİR, Âdem, YILDIRIM, Kasım; “*Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikler - Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*”, (Edt.) Bayram TAY, Adem ÖCAL, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2011.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan; “*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*”, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2008.

YOUN YANG, I.; “An Analysis of The Nature of Epistemological Beliefs: Investigating Factors Affecting the Development of South Korean High School Students”, *Asia Pacific Education Review*, Vol: 2, No: 1, 2001.

YURDAKUL, Bünyamin; “*Yapılandırmacılık, Eğitimde Yeni Yönelimler*” , (Edt.) Özcan Demirel, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2010.

EKLER

EK 1. İZİN YAZILARI



ERZİNCAN
ÜNİVERSİTESİ
2006

T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

SAYI : B.30.2.ERZ.0.72.00.302.08.01/ 433 - 2922
KONU: Tez izni.

11/04/2012

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 23.02.2012 tarih ve B.30.2.ERZ.0.41/302.08.01/176 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa İÇEN'in, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileriyle İlişkisi" konulu tez çalışması ile ilgili Erzincan ve İstanbul İllerindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine yönelik yapacağı çalışmanın uygun görüldüğüne dair alınan 05.04.2012 tarih ve 5500 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Adnan ÖZEL
Rektör Yardımcısı

EKLER:

- 1- Yazı (1 Adet)
- 2- Anket Çalışması (5 Sayfa)

A.B.D. Başkanlığına
Yarın
19.04.2012

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ	
Sosyal Bilimler Fakültesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı	
Tarih	13.04.2012
D. Numarası	302.08
Sıra	433

Adres : Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı 24100/Erzincan
Tel : 0 (446) 226 66 66 -73(402) Fax: 0 (446) 226 66 60

Sayı : B.08.0.YET.00.20.00.0 / 5500
Konu : Araştırma İzni.

08/08/2012

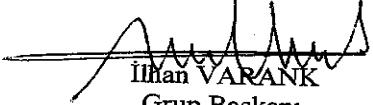
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 27.02.2012 tarih ve B.30.2.ERZ.0.72.00.302.08.01/260-1698 sayılı yazı,
b) 07.03.2012 tarih B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı Genelge (Genelge No: 2012/13)

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mustafa İçen'in "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileriyle İlişkisi" isimli araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarını İstanbul ve Erzurum illerindeki Bakanlığımıza bağlı ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 5 sayfa 70 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


İlhan VARANK
Grup Başkanı

EK :
1-Veri Toplama Aracı (1 Adet- 5 Sayfa)

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
10.08.2012
SAYI : 845



Tei : (0 312) 296 94 00
Faks : (0 312) 223 87 36
İnt.adresi : http://egitek.meb.gov.tr
Eğitim Portalı : http://www.egitim.gov.tr
06500 Teknikokullar – ANKARA .Ayrıntılı bilgi için :




10.08.2012

T.C
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.0.24.20.02.604/
KONU : Tez Çalışması

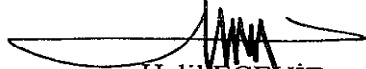
16.01.2012*000609

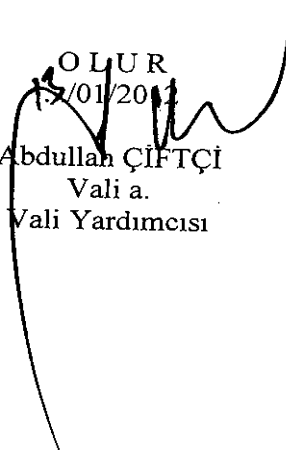
VALİLİK MAKAMINA
ERZİNCAN

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden dairemize intikal eden 29.12.2011 tarihli ve 1676 sayılı yazılarında; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Mustafa İÇEN'in ekteki programda isimleri yazılı okullarımızda "Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri İle İlişkisi" konulu tez çalışması yapmak istediklerini belirtilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının "Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne istinaden oluşturulan "İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerlendirme Komisyonu" Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Mustafa İÇEN'in ekteki programda isimleri yazılı okullarımızda "Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri İle İlişkisi" konulu tez çalışması yapması müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde; tensiplerinize arz ederim.


Halil ECEVİT
İl Milli Eğitim Müdürü


OLUR
17/01/2012
Abdullah ÇİFTÇİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1 - Yazı (1 sayfa)
- 2 - Protokol (1 sayfa)
- 3 - Komisyon Kararı Form-2 (2 sayfa)
- 4- Araştırma Özeti (4 sayfa)
- 5- Çalışma Takvimi (1 sayfa)
- 7 - Taahhütname EK-1 (1 adet)
- 8 - Taahhütname EK-2 (1 adet)

EK 2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Epistemolojik İnanç Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki önermelerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Önemli olan sizin bu önermeler hakkında ne düşündüğünüzü, neye inandığınızıdır. Lütfen her önermeye ne derecede katıldığınızı **X** ile işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Zor kavramları, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.	(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 keşfetmişlerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Bugünün gerçekleri yarın masalları olabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Ayrıntıları unuttuğu halde, yine de okuduğu metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, ben o kişinin zeki olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Konuya aşina iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşünmedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Bir ders kitabını anlamamın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Ders kitabının bir bölümünü yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışsanız kafanız karışacaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak,	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir.					
22. Okulda “vasat” olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da “vasat” olarak kalırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. “Kendi kendine öğren/Kendin yap” türü kitaplar pek de işe yaramaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirlir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Bir ders kitabından edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Ders çalışırken kesin olan doğruları ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmamalarını sağlamaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Gerçek değişmezdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Anket bitmiştir. Sabrınız ve çok değerli katkılarınız için sonsuz teşekkürler ederim. Eğer buraya e-posta adresinizi yazarsanız araştırma sonucunda ortaya çıkan çalışmanın tam metni size gönderilecektir. Saygılarımla.
e-posta:@.....

EK 3. ÖZGÜN EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

B) Özgün Epistemolojik İnanç Ölçeği

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 işaret koyunuz. Katılma dereceniz arttıkça işaretlediğiniz rakam daha büyük olacaktır.					
Tamamen aynı fikirdeyseniz en büyük rakamı (5'i) işaretleyiniz.					
Kesinlikle Katılmıyorum	1	2	3	4	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Eğer bir şeyi zaten anlayacaksanız, ilk duyuşta size bir şeyler ifade edecektir.					
2. Kesin olan tek şey belirsizliğin kendisidir.					
3. Bir öğretim sürecinde başarılı olmak için çok soru sormamak en iyisidir.					
4. "Çalışma becerileri" ile ilgili bir ders büyük olasılıkla yararlı olur.					
5. Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır.					
6. Okuduğunuz hemen her şeye inanabilirsiniz.					
7. Öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bildiğini sık sık merak etmişimdir.					
8. Öğrenme yeteneği doğuştan gelir.					
9. Ders verirken neye inandığı konusunda kafası karışık olan bir hocayı dinlemek sinir bozucudur.					
10. Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.					
11. İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmamalarını sağlamaktır.					
12. Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa, hemen hemen herşeyle ilgili gerçeği bulabilirler.					
13. Otoriteye meydan okuyan insanlar kendilerine aşırı derecede güvenen kişilerdir.					
14. Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta farklı kaynaklardan edindiğim bilgilerle okuduklarım arasında bağlantı kurmak için elimden geleni yaparım.					
15. Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir.					
16. Birçok şey, üniversitedeki çoğu hocanızın size inandırmak istediğinden daha basittir.					
17. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır.					
18. Bana göre ders çalışmak, bir metindeki ayrıntılardan çok, temel fikirleri kavramak anlamına gelir.					
19. Eğitimciler artık en iyi yöntemin ders anlatmak mı, yoksa grup tartışmaları mı olduğunu söyleyebilmelidirler.					

Kesinlikle Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum				
	1	2	3	4	5
20. Bir kitabın zor bir bölümünü tekrar tekrar okumak, genellikle anlamaya yardımcı olmaz.					
21. Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.					
22. Yazarının niyetini bilmiyorsanız kitabın ne anlattığını asla bilemezsiniz.					
23. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşüncedir.					
24. Bir kitabı yeniden okuyacak olsam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.					
25. Bir ders kitabından ne kadar öğrenebilecekleri, öğrencilerin elindedir.					
26. Dehanın %10 u yetenek, % 90'ını sıkı çalışmadır.					
27. Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.					
28. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.					
29. Okuduğunuz bir kitapta zor bir kavramla karşılaştığınızda en iyisi kavramı kendi kendize anlamaya çalışmanızdır.					
30. Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız size çok az şey ifade eder.					
31. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					
32. Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.					
33. Pek çok sözcüğün yalnızca bir "açık ve net" anlamı vardır.					
34. Gerçek değişmezdir.					
35. Metindeki ayrıntıları unuttuğu halde, okuduklarından yeni fikirler oluşturabilen kişinin çok zeki olduğunu düşünürüm.					
36. Hayatta ne zaman önemli bir sorunla karşılaşırsam anne ve babama danışırım.					
37. Sınavlarda başarılı olmak için çoğu zaman tanımları kelimesine kelimesine öğrenmek gereklidir.					
38. Bir şey öğrenirken kesin olan doğruları ararım.					
39. Bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsanız, anlamak için çabalamaya devam etmelisiniz.					
40. Kimi zaman, anlamasanız da bir öğretmen ya da uzmanın verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.					
41. Üniversite hocaları kuramsal bilgiler yerine gerçeklere daha çok yer verselerdi, insanlar üniversiteden daha fazla yararlanabilirdi.					
42. Sonu belirsiz filmlerden hoşlanmam.					
43. Başarılı olup ilerlemek çok çalışmayı gerektirir.					
44. "Belirsizlikten uzak", "kesin" bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.					

Kesinlikle Katılmıyorum					Tamamen Katılıyorum	1	2	3	4	5
	1	2	3	4						
45. Konuya aşına iseniz, okuduğunuz kitaptaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.										
46. Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır.										
47. Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.										
48. Ölüm dışında hiçbir şey yüzde yüz kesin değildir.										
49. Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirler.										
50. Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir.										
51. Bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşsanız, büyük bir olasılıkla sonunda kafanız karışacaktır.										
52. Bir kitaptan edinebileceğiniz bilgilerin hemen hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.										
53. Genellikle zor kavramları dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.										
54. Okuduğunuz bir kitabı anlamanın en iyi yollarından biri, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.										
55. Okulda “vasat” olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da “vasat” olarak kalırlar.										
56. Düzenli bir kafa, boş bir kafadır.										
57. “Uzman”, bir alanda özel bir yeteneği olan kişidir.										
58. Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.										
59. Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.										
60. Öğrenme, bilginin yapılandırıldığı yavaş bir süreçtir.										
61. Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir.										
62. Kendi kendine öğren/ kendin yap türü kitaplar pek de işe yaramaz.										
63. Okuduğunuz kitaptaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışsanız kafanız karışacaktır.										

EK 4. ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ						
<p>Asağıdaki 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.</p> <p>Kesinlikle farklı düşündüğünüz önermeye 1 rakamının altına gelecek şekilde bir işaret koyunuz. Katılma dereceniz arttıkça işaretlediğiniz rakam daha büyük olacaktır.</p> <p>Tamamen aynı fikirdeyseniz en büyük rakamı (5'i) işaretleyiniz</p>						
	(1) KESİNLİKLE KATILMIYORUM (2) KATILMIYORUM (3) KARARSIZIM (4) KATILYORUM (5) KESİNLİKLE KATILYORUM	1	2	3	4	5
1	Sunuları kavram-bilgi haritaları, grafikleri tahtaya çizerek görselleştiririm.					
2	Tahtaya yazdığım grafik ve benzeri görsel ve sözel açıklamaları öğrencilerin kaydetmesi için fırsat veririm					
3	Sistemli bir şekilde not tuttururum.					
4	Video, Cd, radyo, teyp vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunarım					
5	Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.					
6	Sınıf tartışmaları ile öğrencilerin keşfetmesini ve bilgilerini geliştirmesini sağlarım.					
7	Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim.					
8	Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm..					
9	Özellikle proje çalışması yaptırırım.					
10	Yeni kavramları, öğrencilerin ön yaşantılarına dayandırır, bir düşünce oluşturmalarına çaba gösteririm					
11	Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme yapabilecekleri benzerlik üzerine çekerim.					
12	Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba gösteririm.					
13	Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem veririm.					
14	Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.					
15	Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik ederim.					
16	Olaylarda öğrencilerin sebep sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.					
17	Yapılacak bütün çalışmalarda amaçları açıkça ortaya koyarım.					
18	Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırsınlar diye sorularımı geciktirerek sorarım.					
19	Bir etkinliğe başlamadan önce gerekli bütün bilgileri toplamalarını isterim.					
20	Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.					
21	Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını isterim.					
22	Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlarım.					
23	Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar veririm.					
24	İki veya daha fazla öğrenciden oluşan çalışma grupları oluştururum.					
25	Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlarım.					

ÖZGEÇMİŞ

Mustafa İÇEN 1988 yılında Simav’da doğdu. Kütahya Atatürk Lisesi’ni bitirdikten sonra Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenimine başladı. Burada bir dönem eğitim gördükten sonra Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden 2009 yılında mezun oldu. 2009’da başladığı Dumlupınar Üniversitesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans programında bir dönem eğitim gördü. 2010 yılında İstanbul A.S.M. POMEM’den mezun oldu. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans programını 2012 yılında bitirdi. Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Uluslararası İlişkiler bölümünde ise eğitimine halen devam etmektedir.

İngilizce ve Osmanlıca bilmekte, eğitim bilimleri, sosyal bilgiler eğitimi, vatandaşlık ve değerler eğitimi üzerine akademik çalışmalarına devam etmektedir.

Yayımlar

İçen, M., İlğan A., Göker H.; “The Analysis of Epistemologic Beliefs of Social Science Teachers”, International Congress of Educational Research, Yıldız Technical University, İstanbul, Turkey, (2012)

İçen, M., Akpınar E.; “The Role Of Global Citizenship Education In The solution Of International Problems” (Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Uluslararası Sorunların Çözümündeki Rolü), International Symposium On Social Studies Education, Marmara University, İstanbul, Turkey, (2012)

İçen, M.; “Teachers’ Manners In Value-Transfer And Approaches”, (Değer Aktarımında Kullanılan Yaklaşımlar ve Öğretmenlerin Üslubu), International Symposium on Social Studies Education, Marmara University, İstanbul, Turkey, (2012)

İçen, M.; “Eğitimde Epistemolojik İnançlar ve Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Eğitim Öğretim Sürecindeki Rolü”, II. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye (2011)

E-posta adresi: mustafaicen43@hotmail.com