

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI
BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

Selin Kösemem

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Şahin

Mayıs, 2012

Denizli

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı öğrencisi Selin Kösemen tarafından Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Şahin yönetiminde hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Epistemolojik İnançları Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 17/05/2012 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. Necla KÖKSAL

Jüri Başkanı

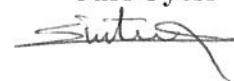
Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN

Jüri Üyesi



Yrd. Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK

Jüri Üyesi



Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 12/06/2012 tarih ve ...11/05... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

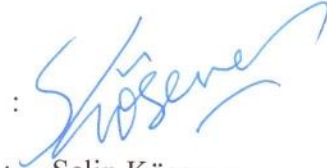


Prof. Dr. Turhan KAÇAR

Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırılmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza

: 

Öğrenci Adı Soyadı : Selin Kösemen

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri, epistemolojik inançları ve Sosyal Bilgiler programı ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programının ders aşamasında bana emeği geçen Sayın Yrd. Doç. Dr. Necla Köksal, Yrd. Doç. Dr. Zeynep Ayvaz Tuncel, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Tuncel, Doç. Dr. Şükran Tok ve Doç. Dr. Ramazan Baştürk'e sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım. Ders ve tez aşamasında bana yardımını esirgemeyen, değerli görüşlerini sunan, zamanını ayırarak gerekli düzeltmeleri yapan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Şahin'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince benden desteklerini esirgemeyen, beni motive etmek için çabalayan ismini yazamadığım tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans yapmam için beni her zaman destekleyen sevgili dayım Gökalp Kınık'a ve son olarak eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, cesaretlendiren ve tüm imkanları sağlayan sevgili annem Hatice Kösemen ve her zaman yanımda olan kardeşim Onur Kösemen'e minnet ve şükranlarımı sunarım.

ÖZET

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI
BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Kösemen, Selin

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Şahin

Mayıs 2012, 117 sayfa

Bu araştırma öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretim programına yönelik görüşlerini, epistemolojik inançlarını, görüşleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma evrenini Denizli merkezinde 75 ilköğretim okulunda görevli 1654 sınıf ve 155 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenden “küme örneklem” yoluyla okullar belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemine rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 42 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 332 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Epistemolojik İnanç Ölçeği, Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüş Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 17.0 programı ile çözümlenmiştir. Katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre epistemolojik inançlarının ve Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin karşılaştırılmasında *Mann Whitney-U* ve *Kruskal Wallis-H testi* teknikleri kullanılmıştır. Bulgular; öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinde cinsiyete, branşa ve katıldıkları hizmet içi eğitime göre anlamlı bir fark oluşmadığı, mesleki deneyim yılına göre ise anlamlı bir fark yer aldığını göstermektedir. Epistemolojik inançlara yönelik görüşler incelendiğinde ise; öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılaştığı bulgulanmıştır. Mesleki kıdeme baktığımızda “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç”, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutunda anlamlı bir farkın yer aldığı bulgulanmıştır. Branş ve hizmet içi eğitim değişkenlerinde ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiye baktığımızda, Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşler ile “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç”, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutlarında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin epistemolojik inançları sofistike hale geldikçe, programa ilişkin görüşlerinin de olumluya doğru kaydığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Epistemolojik İnanç, İlköğretim

ABSTRACT

THE EVALUATION OF TEACHERS' OPINIONS TOWARDS SOCIAL STUDIES TEACHING PROGRAMME IN TERMS OF THE EPISTEMOLOGICAL BELIEFS HELD BY THEM

Kösemen, Selin

M.Sc. Thesis in Education Sciences

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Şahin

May 2012, 117 Pages

This research is carried out to identify the views of teachers regarding the Social Studies Curriculum, their epistemological beliefs and the relations between their views of Social Studies Curriculum and their epistemological opinions and beliefs. This is a descriptive survey research. The population of the research is comprised of 1654 Primary School Teachers and 155 Social Studies teachers who are still working in 75 Elementary Schools in the city center of Denizli. The schools that have been picked to be included in the sample of the research are determined by the cluster sampling method from the study population. A total of 332 teachers were selected with the use of random sampling technique. Those teachers are currently working in 42 elementary schools in central Denizli. Personal Information Form, Epistemological Beliefs Scale, Opinion Scale about the Social Sciences Curriculum are used as the data gathering instruments of the research. The data were analyzed by the use of SPSS 17.0 program. The techniques of *Mann Whitney-U* and *Kruskal Wallis-H test* are used for the comparison of participants' epistemological beliefs and opinions about Social Sciences Curriculum according to the variables of their gender, occupational seniorities, field of studies, and in service training. At the end of the research when the variables are examined, it is seen that no significant difference occurred in the opinions of the teachers about Social Sciences Curriculum with respect to their gender, occupational seniorities, field of studies, and in service training. The findings of the study suggest that there is no significant difference in the opinions of the teachers about Social Sciences Curriculum with respect to their gender, field of study, and in service training participation level, however, a significant difference is observed in terms of the occupational experience level. But the evaluation of teacher opinions in terms of the epistemological beliefs held by them demonstrate that the latter differentiates based on gender. When occupational seniorities are examined, it is discovered that a significant difference occurs in the lower dimension of the beliefs "Learning Depends On The Endeavor" and "Learning Depends On The Talent". No significant difference is observed in terms of the "field of study" and in service training variables. When we look at the relation between the opinions of the teachers about the Social Studies Curriculum and their epistemological beliefs, a significant relation in negative aspect is indicated between their opinions about the Social Studies Curriculum and the lower dimensions of the beliefs of "Learning Depends On The Endeavor" and "Learning Depends On The Talent". This finding may lead one to the conclusion that the more sophisticated the epistemological beliefs of the teachers get, the more positive their views of the Social Studies Curriculum become.

Keywords : Social Sciences Curriculum, Epistemological Belief, Education

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1. Problem Durumu.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL/KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Epistemoloji	8
2.2. Epistemolojik İnançlar	8
2.2.1. Epistemolojik İnançların Öğretmenlere Yansıması.....	10
2.3. Epistemolojik İnanç Kuramları	13
2.3.1. Perry'nin Epistemolojik İnanç Modeli	13
2.3.2. Kadınların Bilme Yolları Modeli (Women's Ways of Knowing).....	15
2.3.3. Yansıtıcı Yargı (Reflective Judgement) Modeli	16
2.3.4. Epistemolojik Yansıma (Epistemological Reflection) Modeli	17
2.3.5. Schommer'in Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli	17
2.4. Eğitim ve Epistemoloji	18
2.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.....	20

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Epistemolojik İnançlar İle İlgili Araştırmalar	29
3.1.1. İlköğretim ve Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları	29
3.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları.....	31
3.1.3. Yetişkinlerin Epistemolojik İnançları.....	36
3.1.4. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları	36
3.1.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları	38
3.2. Sosyal Bilgiler Programı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli.....	44
4.2. Evren ve Örneklem.....	44
4.3. Veri Toplama Araçları.....	46
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	46
4.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Görüş Ölçeği.....	46
4.3.3. Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	47
4.4. Verilerin Toplanması.....	49
4.5. Verilerin Analizi.....	49
4.5.1. Kişisel Bilgilerin Analizi.....	49
4.5.2. Sosyal Bilgiler Programına İlişkin ve Epistemolojik İnançlara İlişkin Verilerin Analizi.....	50

BEŞİNCİ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

5.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşleri.....	53
5.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Kazanım” Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	53
5.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “İçerik” Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	56
5.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Eğitim Durumları” Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	59
5.1.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Değerlendirme” Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	62
5.1.5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşlerinin Alt Boyutlarının Genel Düzeyi.....	64
5.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşlerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi.....	65
5.2.1. Cinsiyete Göre Farklılıklar.....	65
5.2.2. Mesleki Deneyim Yılına Göre farklılıklar.....	66
5.2.3. Hizmet İçi Eğitime Göre Farklılıklar.....	69
5.2.4. Branşlarına Göre Farklılıklar.....	70
5.3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular.....	72
5.3.1. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen İnançları.....	72
5.3.2. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen İnançları.....	75
5.3.3. Tek Bir Doğru Olduğuna Dair İnanç Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen İnançları.....	77
5.3.4. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Alt Boyutlarının Genel Düzeyi.....	79
5.4. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi.....	80
5.4.1. Cinsiyete Göre Farklılıklar.....	80
5.4.2. Mesleki Deneyim Yılına Göre Farklılıklar.....	81
5.4.3. Hizmet İçi Eğitime Göre Farklılıklar.....	82
5.4.4. Branşa Göre Farklılıklar.....	84

5.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Puanlarının Alt Boyutları İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular	84
5.5.1. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki.....	85
5.5.2. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki	86
5.5.3. “Tek Bir Doğrunun Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki	87
TARTIŞMA.....	89
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	98
KAYNAKLAR.....	101
EKLER.....	112
ÖZGEÇMİŞ.....	117

TABLolar DİZİNİ

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri.....	57
Tablo 4.5.2. Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	63
Tablo 5.1.1. “Kazanım” alt boyutunda ilişkin görüşlerin genel düzeyi.....	65
Tablo 5.1.2. “Kapsam” alt boyutuna ilişkin görüşlerin genel düzeyi.....	69
Tablo 5.1.3. “Eğitim Durumları” alt boyutuna ilişkin görüşlerin genel düzeyi.....	71
Tablo 5.1.4. “Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin görüşlerin genel düzeyi.....	74
Tablo 5.1.5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri.....	77
Tablo 5.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı.....	78
Tablo 5.2.2 Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin mesleki deneyim yılına göre dağılımı.....	79
Tablo 5.2.3. Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerin hizmet içi eğitime göre dağılımı.....	82
Tablo 5.2.4 Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerin branşa göre dağılımı	83
Tablo 5.3.1. Öğretmenlerin” Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair” İnançlarının genel düzeyi	84
Tablo 5.3.2. Öğretmenlerin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair” İnançlarının genel düzeyi.....	87
Tablo 5.3.3. Öğretmenlerin “Tek Bir Doğru Olduğuna Dair” inançlarının genel düzeyi.....	89
Tablo 5.3.4. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları.....	91
Tablo 5.4.1. Epistemolojik inançların cinsiyete göre dağılımı	92
Tablo 5.4.2. Epistemolojik inançların mesleki deneyim yılına göre dağılımı	93
Tablo 5.4.3. Epistemolojik inançların hizmet içi eğitime göre dağılımı.....	95
Tablo 5.4.4 Epistemolojik inançların branşa göre dağılımı	96

Tablo 5.5.1 “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki	97
Tablo 5.5.2“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki.....	98
Tablo 5.5.3“Tek Bir Doğrunun Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki.....	99

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Bilginin günümüzde hızla yayılması ve çoğalması kuşkusuz bireysel ilgi ve ihtiyaçların değişmesine sebep olmuştur. Eğitime ve öğretime konu olan bireylerin, bilgiye bakış açısının değişmesini, aynı zamanda bilgi çağının gerektirdiği bir takım yeterlilikleri de kazanmasını gerektirmektedir. Bu yeterlilikler ve bakış açısı bireylere eğitim programları yoluyla kazandırılmaktadır. Bu sebeple, eğitim bilimlerinde meydana gelen gelişmeler ışığında eğitim programları yenilenir ve gelişmelere uygun olarak değiştirilir.

Eğitim programları geliştirilirken, çağa uygun hale getirilirken birçok etkenin yanı sıra öğretmenlerin programlara ilişkin görüşlerinden de faydalanılmıştır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, programların eksikliklerini ve olumlu yönlerini belirlemeleri için programı değerlendiren kişi ve kurumlara katkıları göz ardı edilemez. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini etkileyen birçok etken vardır, bu etkenlerden biri de öğretmenin bilgiye, öğrenmeye bakış açısı olabilir. Bu nokta birçok açıdan önemlidir. İlk olarak bireyin bilgiye bakışı öğretim stilini ve öğrenmeye bakışını etkilemektedir. İkinci olarak benzer şekilde bireyin bilgiye ve öğrenmeye bakışı öğrenciye bakışını da etkilemektedir. Bu sebeple programa ilişkin görüşlerin ve bireyin epistemolojik inançlarının birlikte değerlendirilmesinin program değerlendirmeye farklı bir bakış açısı katacağını söyleyebiliriz.

Günümüzde teknoloji ve bilimin gelişimi ile bilgi kaynaklarının artması ve bilginin paylaşımının kolaylaşması bireylerin çok fazla sayıda uyarıcı ile karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu ve yukarıda bahsedilen değişimler ile sunulan bilginin olduğu gibi alınması ve depolanması yerine, bireyin bilgiyi zihninde yapılandırmasını sağlayan çoklu öğrenme ortamları oluşturulması önem kazanmıştır. Bu değişimler ışığında programlar da yenilenmiştir. Sosyal Bilgiler programındaki değişimin amacı, şu şekilde açıklanmıştır: Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim

sistemimize ve programlarımıza yansıtma bir zorunluluk haline gelmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Temelinde nitelikli vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersi yaşamla iç içe olan bir derstir. Bu nedenle öğrencinin ön bilgilerinden hareket eden; yaparak yaşayarak öğrenmeye, araştırma ve inceleme yapma becerisini geliştirmeye, eleştirel bakış açısı kazanmaya, aktif ve anlamlı ve kalıcı öğrenmeye önem veren yapılandırmacılık yaklaşımı bu ders için çok uygun bir yaklaşımdır (Yanpar, 2007).

Bilgi çağındaki gelişmeler, bireyin bilgiye ve öğrenmeye olan bakış açısının yeniden ele alınmasına neden olmuştur. Bireylerin bilgiyi tek doğru olarak mı yoksa sürekli değişim içerisinde olan ve gelişen bir yapı olarak mı algıladığı; öğrenmeyi sadece yeteneğe ya da çabaya mı bağladığı yoksa bir anlam yaratma süreci mi olarak gördüğü oldukça önem kazanmıştır. Eğitim programlarındaki kazanımlara öğrenciler tarafından ulaşılması, öğretmenin bilgiye ve öğrenmeye ilişkin inançları ve algılarıyla yakından ilişkilidir. Öğretmen programın uygulayıcısıdır, bu sebeple öğretim sürecinde en önemli paydaşlardan biridir. Program yeni gelişmelere çok uygun hazırlanmış olsa bile öğretmenin programa, öğrenmeye ve bilgiye bakış açısı programın kazanımlarının öğrenci tarafından tam olarak yapılandırılmasını etkileyecektir. Bu durum, epistemolojik inançlarla doğrudan ilgilidir.

Bilginin doğası ve bilmeye ilişkin kabuller olarak tanımlanan epistemolojik inançlar (Hofer, Pintrich, 1997); bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve ölçütlerine ilişkin görüşleri (Perry, 1981, Akt. Muis, 2005) içermektedir. Kuşkusuz, eğitim çalışanlarının epistemolojik inançları, eğitim programlarına ilişkin reform hareketlerinin gerçekleşmesi ve yenilenen programların başarıyla uygulanmasında merkezi bir role sahiptir. Uygulamadaki Sosyal Bilgiler Programının; bireyin var olan deneyimlerini, yaşama etkin katılımını, sorun çözme becerisini geliştirmeyi, bireysel farklılıklarını, çevreyle etkileşime olanak sağlayan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini temele alan bir yaklaşımla oluşturulduğu ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Programın özellikle yapılandırmacılığa dayandığının MEB (2005) tarafından sıklıkla ifade edilmesi yüzeysel epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerce tam anlamıyla uygulanamayacağına işaret etmektedir. Ancak uygulayıcı öğretmenlerin epistemolojik inançları programı başarıya taşımada önemli bir belirleyici olduğu gibi, programın iddia edilen niteliklere sahip olup olmadığını ortaya koyan bir gösterge de olabilir. Bilginin “tek bir doğru” olduğuna ilişkin inançların sahipleri, yapılandırmacı bir öğrenme

ortamının gereği olan öğrencilerin ulaşacakları farklı sonuç ve çıkarımları kabul etmekte zorlanacak; farklı öğrenme sonuçlarının oluşmasını engellemeye çalışacaktır şeklinde bir yorum yapılabilir.

Öğretmenin rehber, gerekirse öğrencisi ile öğrenen olduğu yapılandırmacı öğretimi gerçek anlamda uygulayabilmesi için öğrenmeye ve bilgiye bakış açısını geliştirmesi gerekmektedir. Arredondo ve Terrance (1996) eğitimde reform uygulamalarının başarısında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının önemli ölçüde etkili olduğunu vurgularken, Beck (2001), eğitimde yenilik hareketlerinde öğretmenleri kilit noktada görmektedir. Dikkatler Fullan'ın (1991, 117) "Eğitimde değişim, öğretmenlerin ne yaptığına ve ne düşündüğüne bağlıdır." ifadesine çekilmektedir (Akt. Eren, 2007). Fullan'ın ifadesinden de anlaşılacağı üzere çağın gereği olan değişimlerin programı etkilemesi ve değiştirmesi yeterli olmamaktadır. Öğretmenlerin ne yaptığını ve ne düşündüğünü ortaya çıkaramazsak, programın amacına uygun olarak uygulanıp uygulanmadığı bilgisine de ulaşamayız. Bu noktada öğretmenlerin düşüncelerini ortaya çıkarmak oldukça önemlidir.

Eğitim konusunda gerçekleştirilecek reformlara engel oluşturan sebeplerin temelinde de büyük oranda öğretmenlerin değişime ne derece eğilimli olduklarını belirleyen inançları yatmaktadır ve bu nedenle, gerek öğretmen eğitimindeki programların düzenlenmesinde gerekse uygulanmasında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bilinmesi önemli görünmektedir (Eroğlu ve Güven, 2006). Öğretmenlerin değişime direnip direnmediğini ortaya çıkarmak için epistemolojik inançları incelenmelidir. Bireylerin davranışlarını açıklamada oldukça etkili oldukları görülen epistemolojik inancın, yaşam boyu öğrenmenin önemini giderek daha çok hissettiğimiz bir dönemde özellikle öğretmenler üzerinden tartışılması da anlamlı görünmektedir. Zira öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri hem kendi öğrenmeleri hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyici olacaktır (Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008). Öğrenciyle doğrudan iletişim içerisinde olan öğretmenler ile çalışılırsa öğrencilerin de bu noktadaki öğrenmeleri ortaya çıkarılabilir.

Epistemolojik inançlar öğrenme üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin ya da öğrencilerin bilgiye ilişkin inançları eğitim ortamını ve mevcut öğretim programlarının uygulanışını etkilemektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan programlarda öğretmenlerden beklenen nitelikler farklılaşmıştır. Programın felsefesiyle birlikte bilgiye bakış açısı değişince, öğretmenlerin de bu niteliğe uygun davranması beklenmektedir. Sosyal Bilgiler dersi programı çağın gereği olan toplumsal değişimlere

ve değerlere değinen bir öğretim programıdır. Bu noktada bilgi çağının gerektirdiği bireye kazandırması beklenen bilgiyi edinebilme, bilgiyi yorumlama, bilgiyi kullanabilme gibi beceriler Sosyal Bilgiler programında da yer almaktadır. Bu noktada bireyin bu becerileri kazanabilmesinin epistemolojik inançları ile de yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Epistemolojik inançlar ile Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşlerin beraber incelenmesi bu noktada anlamlı görülmüştür. Bu düşünceden yola çıkarak bu araştırmada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri ile epistemolojik inançları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin “Kazanım”, “İçerik”, “Eğitim Durumları” ve “Değerlendirme” alt boyutlarındaki görüşlerini belirlemek; öğretmenlerin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç”, “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” ve “Tek Bir Doğru Olduğuna Dair İnanç” alt boyutlarından oluşan epistemolojik inançlarını belirlemek; öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçlar çerçevesinde aşığıda verilen problem ve alt problemlere cevap aranacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler programını uygulamaya koyan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri ile epistemolojik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri genel olarak ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri mesleki deneyim yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri aldıkları hizmet içi eğitimlere göre farklılaşmakta mıdır?

- d. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin epistemolojik inançları genel olarak ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin epistemolojik inançları demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Öğretmenlerin epistemolojik inançları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin epistemolojik inançları mesleki deneyim yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin epistemolojik inançları aldıkları hizmet içi eğitimlere göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğretmenlerin epistemolojik inançları branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri ile epistemolojik inançlarının alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - a. Öğretmenlerin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” boyutuyla Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - b. Öğretmenlerin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” boyutuyla Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - c. Öğretmenlerin “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç” boyutuyla Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma birkaç açıdan önemlidir. İlk olarak, Türkiye’de öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşlerini epistemolojik inançları bağlamında inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. İkinci olarak, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması programın öğretmen görüşlerine göre tekrar değerlendirmesini sağlayacak ve hangi boyutlarda sorunlar olduğunun belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Üçüncü olarak, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının alt boyutlar ile değerlendirilmesi, öğretmenlerin inançlarının ayrıntılı resmini görmeyi sağlayacaktır. Bunun saptanması programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin; programa

ve çağdaş eğitimin gerektirdiklerine bakış açılarını epistemolojik inançları ile ele alarak değerlendirmeyi sağlayacağından önemlidir. Son olarak ise, öğretmenlerin inançları ile programa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, ilgili alan yazına getireceği katkıdan ve uygulamadaki öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin, epistemolojik inançlarıyla ilişkili olup olmadığını ortaya çıkaracağından dolayı önemli görülmüştür.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine sunulan ölçekteki sorulara alınan tüm önlemlerden sonra içten ve yansız olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

- Araştırma, Denizli ili merkezinde bulunan ilköğretim devlet okulları;
- Denizli ili merkezinde bulunan 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan 4.-5. Sınıf öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri;
- 2005-2006 yılında uygulamaya konan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- **Epistemolojik inanç:** “İnsanların bilgiye ve bilginin doğasına ilişkin inançlarıdır” (Hofer ve Pintrich, 1997, 89).
- **Sosyal Bilgiler:** “Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri 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 dersidir” (MEB, 2005, 51)
- **Öğretim Programı:** “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2005, 6).
- **Program Geliştirme:** “Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir.” (Erden, 1998, 4).

Öğretmenlerin öğrenmeye, bilgiye bakış açılarını ve programa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak; mevcut durumu görmek ve çağın gereği yenilecek olan programlara katkı sağlayacağından dolayı önemli görülmüştür. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemine değinilmiştir. Bununla beraber araştırma sürecinde kullanılacak gerekli tanımlara yer verilmiştir. Bir sonraki bölümle kavramsal ve kuramsal bilgileri içeren literatür taramasına yer verilecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL/ KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Epistemoloji

Epistemoloji sözcüğü Grekçe “episteme” (doğru bilgi) sözcüğünden türetilmiştir. Türkçe karşılığı “bilgi bilim”dir (Çelik, 2010). Farklı bir tanımla bilginin doğası, kaynağı, ölçütleri, geçerliliği bağlamındaki soruları bütün yönleriyle yanıtlamaya çalışan geleneksel felsefe dalıdır ve epistemoloji, “Bilgi nedir? Bilginin karşıtı nedir? Bir bilginin doğru olması ne demektir?” gibi sorulara cevap aramaya çalışan felsefi bir süreçtir (Pears, 2004).

2.2. Epistemolojik İnançlar

Bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları genel olarak epistemolojik inançlar olarak ifade edilmektedir. Epistemolojik inançlar, “Bilgi nedir?”, “Bilgi nasıl kazanılır?”, “Bilginin kesinlik derecesi nedir?”, “Bilgi için sınırlar ve ölçüt nelerdir?”, “Bilgi, öğrencinin dışında gerçekleşen ve disiplin alanlarının otorite figürleri (uzmanlar) tarafından öğrenciye yüklenmesi sonucu kazanılan bir şey midir yoksa disiplin alanlarının ışığında etkileşim ile elde edilen bir şey midir?” şeklindeki bireysel görüşleri yansıtmaktadır (Hofer ve Pintrich, 1997, Özden, 2003, Pears, 2004, Ravindran, Grene ve Debacker, 2005, Çelik, 2010).

Bilgi, zihinde kavranarak temellendirilmiş doğru inanç olarak tanımlanabilir ve Platon’dan bu yana bütün batılı felsefeciler, bu bilgi tanımını benimsemişlerdir (Pears, 2004). Her inancın doğru olduğu iddia edilebilir ve insanlar da genelde böyle bir yönelim içerisindedir. İnançlar doğru oldukları düşünülerek öne sürülür ama çeşitli nedenlerle doğru olmayabilirler (Çelik, 2010). Bir bilgi parçası asla onu üreten kişiden ve onun üretildiği bağlamdan bütünüyle kopartılamaz. Bilgiyi bir somut ürüne benzetmek istersek daha çok sanat yapıtına benzetebiliriz (Pears, 2004). Sanat yapıtı nasıl onu yapan sanatçıdan ayrı düşünülemez ise, bilgi de onu üreten, yorumlayan zihinden ayrı düşünülemez. Kişi bilgi ile karşılaştığı zaman deneyimlerini, inançlarını, düşüncelerini, önyargılarını bir kenara bırakıp bilgiyi ele almaz, tam tersi bütün bunlarla birleştirip yorumlayarak bilgiyi kazanır veya oluşturur.

Epistemolojik inançlara ilişkin farklı tanımlar yer alsada, bu tanımların genel anlamda birbirine çok yakın oldukları dikkatleri çekmektedir. Örneğin, Hofer ve

Pintrich (1997), epistemolojik inançları bilginin doğası ve bilmeye ilişkin olan inançlar olarak tanımlarken, Perry (1981) kişinin bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve ölçütleri üzerindeki görüşleri olarak tanımlamaktadır (Akt. Muis, 2004). Epistemolojik inançlar en genel biçimde, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanmaktadır (Schommer, 1990).

Epistemoloji; bilgiyi bir akıl süreciyle mi yoksa doğaüstü güçlerle mi elde ettiğimiz ya da gerçekliği kavramaya yarayan aklın, yetenek mi yoksa doğuştan gelen düşünceleri saklayan bir depo mu olduğu yönündeki sorularıyla nasıl bildiğimizi aydınlatmaya çalışır. Bu bağlamda “epistemolojik inanç” kavramı, bireyin, gerçekliği yansıttığını kabul ettiği edinilmiş bilgi ve düşüncelerinin temelini, bir başka deyişle “bilen özne” olarak “bilinen nesne” ile kurduğu ilişki içindeki inançlarını ifade etmektedir (Oksal, Şenşekerci ve Bilgin, 2006). Perry (1981), epistemolojik inançların, bir kişinin bilginin ne olduğu, nasıl kazanıldığı, kesinlik derecesi, sınırları ve bilgi için karar verme ölçütlerini yansıttığını belirtmekte ve bireyin “öğrenme, öğretme ve zekâ” hakkındaki inançlarının bu inançlara bağlı olarak geliştiğini vurgulamaktadır (Akt. Muis, 2004). Epistemolojik inançlar görüldüğü gibi sadece bilgiye bakışı yansıtmaz, bireyin öğrenmeyi, öğretmeyi ve zekayı da nasıl algıladığını etkiler.

Bir insan etkinliği olarak inanç, başkaları ile etkileşim yoluyla yürütülen bir var olma ve bilme biçimidir (Dykstra, 1986, Oksal vd., 2006). İnsan, bilgisinin temel kaynaklarından biri olan algıları aracılığıyla dış dünyadaki nesnelere nasıl olduğu hakkında bir inanç geliştirir ve geliştirdiği bu inanç onu belli bir davranışa eğilimli hale getirir (Günday, 2003). İnançlar, bireyin yaşamda karşılaştığı her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl yaklaştığını belirleyen ve bireyin kuşku duymadan doğru olduğunu varsaydığı içsel kabuller ya da önermeler şeklinde açıklanabilir (Deryakulu, 2004). İnançlar, insanların yaşamları boyunca aldıkları tüm kararlarda, yaptıkları tüm seçimlerde ve gösterdikleri tüm davranışlarda bilgidен daha güçlü ve daha etkili bir yapıya sahip olabilir. Aslında hem inançlar hem de bilgi, bilişsel ve duyuşsal bileşenlerden oluşan birer zihinsel yapıdır; fakat aralarındaki temel fark, bu bilişsel ve duyuşsal bileşenlerin ediniliş biçimindedir. Bilgi, daha çok doğruluğu ve geçerliliği kanıtlanabilen, herkesçe gözlemlenmesi olanaklı nesnel olgulara; inançlar ise belirli bir kişi, nesne ya da durumun ne olduğuna, nasıl olduğuna ilişkin olarak bireyin “doğru” olarak kabul ettiği kişisel duygu,

değerlendirme ve yargılamalarına dayalıdır (Ernest, 1989, Pajares, 1992, Deryakulu, 2004).

2.2.1. Epistemolojik İnançların Öğretmenlere Yansıması

Bilinç, varlıkları ayırıştırarak fark eden, bütünleştirerek kimliklendiren ve kavramsallaştırarak da bilgi birimi haline getiren bir bilme ve öğrenme düzeneğidir, ancak tüm bu işlevlerini gerçekleştirebilmesi ve bilinçten bağımsız olarak var olan gerçekliği yansıtabilme gücüne ulaşması akılcı bir epistemolojik temele sahip olmasına bağlıdır. Eleştirel bir yansıtma aracı olarak öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin akılcı bir epistemolojik temele sahip olmalarını gerekli kılar. Çünkü öğretmenler toplumların ve insan uygarlığının yeniden üretiminin araçlarındandır, bu rolleri gereğince toplumsal, kültürel ve politik bağlamın farklı bakış açısı noktalarını kavrayabilecek bir bilişsel karmaşıklık ve bilgiye bakış esnekliğe sahip olmak durumundadırlar (Brownlee, 2001).

Eğitimde inançları araştırma konusuna bir eğilim olmasının sebebi, inançların davranışlarımızı yönlendiren bir etmen olmasıdır. Bireylerin aldıkları tüm kararların ve gösterdikleri tüm davranışların gerisinde sahip oldukları inanç sistemlerinin yer aldığı söylenebilir (Pajares, 1992, Hofer ve Pintrich, 1997). Öğretmenlerin sahip oldukları inançlardan bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin olanlar, diğer bir ifadeyle epistemolojik inançlar, hangi öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı, sınıfın nasıl yönetileceği, öğrenmede neye odaklanılacağı gibi öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerini büyük oranda etkilemektedir. Eğitim konusunda gerçekleştirilecek reformlara engel oluşturan sebeplerin temelinde de büyük oranda öğretmenlerin değişime ne derece eğilimli olduklarını belirleyen inançları yatmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimindeki programların düzenlenmesinde ve uygulanmasında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bilinmesi de önemli görülmektedir (Öngen, 2003). Öğretmenlerin sofistike epistemolojik inançlara sahip olmaları uygulamaya koydukları eğitim programına daha eleştirel bir gözle bakarak, öğrencileri için daha etkili bir öğrenme ortamı düzenlemelerini sağlayabilir.

Genel olarak alan yazında öğretmenlerin öğretmeye ilişkin olan inançları olarak geçen iki ayırım vardır: Öğretme, bilgiyi öğrenciye aktarma sürecidir; öğretme öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını kolaylaştırmaktır (Entwistle, 2000, Samuelowicz ve Bian, 2001, Kane, Sandretto ve Heath, 2003). Öğretmenlerin bu iki ayırımdan hangi inanca sahip oldukları, oluşturacakları eğitim ve öğretim süreci üzerinde oldukça etkilidir. Bilgiyi “öğrenciye aktarma süreci” olarak gören bir öğretmen, öğrenciyi daha

pasif bir konumda ele alarak ve öğrenciyi bilgi ile doldurmaya ağırlık verecektir. Bu süreç öğretmenin elindeki öğretim materyalini de daha etkili kullanmasını engelleyebilir. Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması gerektiğine inanan bir öğretmen ise öğrenciyi öğretim sürecinde aktif tutmaya çabalayacak ve bilginin öğrenci tarafından yorumlanıp o şekilde alınmasına öncelik verecektir.

Öğrenmeyi öğrenme, geliştirilebilen bir yetenek olduğundan dolayı, bilgiyi anlamlandırma yollarının edinilmesine yönelik olgunlaşmış epistemolojik inançlar; sadece Sosyal Bilgiler dersini değil, okul dışındaki sosyal yaşamı da doğrudan etkileyecektir (Demir ve Doğanay, 2009). Sofistike epistemolojik inanca sahip bireylerin, karşılaştıkları sosyal olaylara da bakış açıları farklı olabilir. Öğretmenlerin sofistike bir epistemolojik inanca sahip olmaları uyguladıkları programa bakış açılarını, topluma bakış açılarını ve öğrenciyi bakış açılarını etkileyebilir. Programa daha eleştirel bir gözle bakmalarını sağlayarak, programın aksayan ve eksik yönlerinin giderilmesine yönelik daha olumlu katkıları elde edilmesi mümkün olabilir şeklinde yorumlayabiliriz.

Bir öğretmenin öğrenmeye, değerlere, öğretmenin etkinliğine, bilgiye ya da bilginin kazanımına ilişkin pek çok farklı inancı, öğretmeni tanımlama açısından önemli bir yer tutmaktadır (Chan, 2003). Yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemekte ve bir öğretmenin sınıf içi davranış ve etkinliklerinin inanç temelli bir dizi kuramsal çerçeve tarafından belirlendiğini vurgulamaktadır (Richardson, 1997, Chan, 2003).

Schommer-Aikins ve Hutter de (2002) epistemolojik inançların; bilginin kesinliği, organizasyonu ve bireyin bilgi üzerindeki kontrolü konusundaki inançlarına işaret ettiğini vurgular. Geleneksel-deneyci pozitivist bilim anlayışına göre bilimsel bilgi, evrensel yöntemlerle yani gözlem ve deneyle elde edilmiş yanılmaz doğru yanıtları sunan bilgi olarak görülür diğer taraftan yapılandırmacı bilim anlayışına göre bilimsel bilgi, bilim insanlarınca oluşturulmuş bilgidir ve doğası gereğince kendisini oluşturan insanların yanlılıklarını barındırdığı için geçici ya da değişebilir doğrular olarak kabul edilmek durumundadır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Schommer (1990), epistemolojik inançları sofistike olan bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, daha etkili öğrenme alışkanlıklarına sahip olduklarını, yeni karşılaştıkları bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemede daha başarılı olduklarını da belirtmektedir. Görüldüğü gibi epistemolojik inançlar bilgiye bakış ile beraber akademik başarıyı da etkilemektedir.

Daha sofistike inançlara sahip öğrenciyi yetiştirecek olan öğretmenlerin hangi epistemolojik inanca sahip olduklarının belirlenmesi de bu noktada önem taşımaktadır. Tsai'ye (2006) göre öğretmenler, öğrencilerine bilim gibi farklı öğrenme alanlarında bilginin doğasına ilişkin daha iyi bir anlayış kazandırma açısından oldukça önemli bir noktadadır. Brownlee, Tickle ve Nailon'a (2004) göre epistemolojik inançlar bir öğretmenin öğretim yöntemi, sınıf yönetimi gibi boyutlarda vereceği kararları ve seçimleri de etkiler. Bu boyutlarda sınıf içinde öğretmenleriyle sürekli etkileşim içinde olan öğrencilerin bilgiye ilişkin anlayışları da şekillenecektir. Bu nedenle bir öğretmenin sahip olduğu epistemolojik inancın öğrencilerinin sahip oldukları epistemolojik inancın yönünün belirlenmesinde oldukça etkili bir değişken olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Araştırmalar da öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançlar ile öğretim yöntemleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Brownlee, Tickle ve Nailon, 2004, Bernardo, 2008).

Riggs ve Enochs (1990), öğretmen inançlarının incelenmesinin, öğretmen davranışlarını daha eksiksiz anlamada hayati önem taşıdığını bildirmişlerdir (Akt. Izgar ve Dilmaç, 2008). Bilginin mutlak, kesin (ya doğru ya da yanlış), birbiriyle ilişkisiz tekil parçalardan oluşan bir yapıya sahip, bir uzman (otorite) tarafından oluşturulup öğrencilere aktarılan bir şey olduğuna, öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen değişmez bir yetenek olduğuna, bireyin bir konuyu ya hemen anında öğrenmesi gerektiğine ya da asla o konuyu öğrenemeyeceğine inanan bireyler yüzeysel inançlara sahip; bilginin mutlak ya da kesin olamayacağına yani duruma göre doğru ya da yanlış olabileceğine, birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna, akıl yoluyla ya da deneysel kanıtlara dayanarak birey tarafından oluşturulduğuna, öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine, öğrenmenin öğrencinin çabasına bağlı olduğuna inanan bireyler ise sofistike inançlara sahip olarak kabul edilmektedirler (Derayakulu, 2002).

Öğretmenlerin bilgiye ilişkin inançlarının ortaya çıkarılması öğretmenin öğrenciyeye, öğrenmeye, bilgiye bakış açısının ortaya çıkarılması açısından oldukça önemlidir. Bilginin tek, değişmez doğru olduğunu düşünen bir öğretmen öğrencisine de bunu yansıtarak; öğrenciden sunulan bilgileri ezberlemesini önceliğe alabilir. Bilginin birey tarafından oluşturulduğunu düşünen öğretmen ise öğrenciyeye, bilgiye ulaşması ve yorumlaması için ortam hazırlama çabası içine girecektir. Öğrenciden de bilgiyi yorumlamasını isteyecektir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretimin tasarlanması ve uygulaması aşamalarında etkili olduğunu belirten Hanafin ve Hill

(2002), bilginin doğasına ilişkin olarak nesnelci (objektivist) ve yapılandırmacı (constructivist) anlayışa dikkat çekmektedirler; nesnelci anlayışa sahip öğretmenlerin ve eğitim programcılarının eğitimde davranışçı ve bilişsel uygulamalara ağırlıklı yerdiklerini, eğitimde davranışçı ve bilişsel anlayış çok farklı algılansa da, her iki eğitim anlayışı nesnelci epistemoloji açısından bakıldığında gerçekliği bireyin dışında gördüklerini belirtmektedirler. Gerçek ve doğrular vardır. Uyarıcı, tepki, pekiştirme yoluyla (davranışçı), ya da bireyin içsel süreçleri ve çevre ile etkileşimi sonucunda (bilişsel) öğrenme, yani “bireye bilgi aktarımı” gerçekleşir (Hanafin ve Hill, 2002). Schommer’e (1990) 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. Bu görüş eğitimde yapılandırmacı felsefeyi yansıtan, günümüz eğitiminde amaçlanan öğretme-öğrenme etkinliklerinin temelinde yatan görüşleri içermektedir.

Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan programlar gerek felsefesi gerekse kullanılmasını istediği öğretim teknikleri ile öğretmenlerden sofistike epistemolojik inançlara sahip olmasını beklemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin epistemolojik inançlarının incelenmesi oldukça önemlidir.

2.3. Epistemolojik İnanç Kuramları

2.3.1. Perry’nin Epistemolojik İnanç Modeli

Epistemolojik inançlar ile ilgili çalışmalar William Perry’nin yüksek okul öğrencileriyle iki farklı çalışma yapmasıyla başlamıştır (Hofer ve Pintrich, 1997). Öğrencilerin epistemolojik inançlarını belirlemek için Perry gelişim evreleri üzerine odaklanmış ve bireysel epistemolojik inançların sabit bir hızla geliştiğini ileri sürmüştür (Schommer, 1990). William Perry, öğrenciler ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilerle her bahar dönemi görüşmeler yapmış ve zaman içinde öğrencilerin bilgiye ve öğrenmeye ilişkin inançlarının nasıl bir gelişim gösterdiklerini incelemiştir. Perry’nin araştırmasının amacı, öğrencilerin “bilginin doğası” ve “bilginin kaynağı” konusundaki algılarını ve kendilerini (“understanding of themselves as knowers”) “öğrenen, bilen” olarak nasıl gördüklerini saptamak ve bu algıların zaman içinde değişip değişmediğini gözlemlemektir (Schommer, 1990, Hofer ve Pintrich, 1997). Her akademik yıl sonunda

yaptığı görüşmelerde toplam 31 öğrenci ile çalışan Perry, dört yıl boyunca 98 görüşme kaydetmiştir ve öğrencilerin üniversite eğitimleri süresinde zamanla daha sofistike inançlara sahip olduklarını gözlemlemiştir. Sonraki yıllarda, ilk araştırmalarındaki bulguları desteklemek üzere çalışmalarını genişletmiş; bu kez, yine dört yıllık bir dönem için 366 görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırma sürecinde iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır: (1) Öğrencilerin sorulara yanıt verdiği bir ölçek, (2) Açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler. Araştırma sonucunda Perry dokuz evreden oluşan bir inanç gelişim modeli geliştirmiştir bu evreler:

1. Otoriteden elde edilen kesin bilginin kabul edilmesi.
2. Görüş farklılıklarının düşük nitelikli ya da yetersiz otoriteden kaynaklandığının kabul edilmesi.
3. Bilgiye ilişkin belirsizliğin geçici bir durum olduğunun kabul edilmesi.
4. Göreceli bilginin bir kural istisnası olduğunun kabul edilmesi.
5. Kesin bilginin bir kural istisnası olduğunun kabul edilmesi.
6. Göreceli bir dünyada kişisel katılım ihtiyacının anlaşılması.
7. İlk katılımın gerçekleştirilmesi.
8. Katılımın keşfedilmesi.
9. Katılımın karmaşık, aktif ve sürekli evrilen bir süreç olduğunun kabul edilmesi (Moore, 2002).

Çift Kutupluluk (Dualism): 1. ve 2. Evreler: Bu evredeki öğrenciler dünyayı iyi-kötü, doğru yanlış şeklinde iki kutuplu olarak algılamaktadırlar. Bilgi, otorite tarafından bilinen doğru yanıtlardan oluşmaktadır ve bu bilgilerin öğrenene aktarıldığı düşünülmektedir.

Çoklu Görüş (Multiplicity): 3. ve 4. Evreler: Öğrencilerin dünyayı ve gerçeklikleri algılamalarında “doğru, yanlış” yanıtlarının yanına “henüz bilmiyoruz-kimse bilmiyor” şeklindeki bir üçüncüsü eklenmektedir. Doğru yanıtları bulmak için doğru yolların var olduğu, öğrenmenin bu doğru yollarla sistemli metotlu bir şekilde olduğu kabul edilir.

Bağlamsal Görecelilik (Contextual Relativism): 5. ve 6. Evreler: Öğrencilerin ikili fikirleri daha az dile getirdikleri, öğrenmeye ve “bilen, öğrenen” olarak kendisi ile ilgili algılarının önemli bir değişikliğe uğradığı evredir. Kişi artık kendisini “bilgiyi oluşturan” olarak görmeye başlar. “Doğru”, duruma ve bağlama göre değişebilmektedir.

Göreceli Anlayış İçinde Bağlılık (Commitment within Relativism): 7. , 8. ve 9. Evreler: Bireylerin kültür ve toplumdaki bağımsız olarak karşılaştıkları sorunlar ve konular üzerinde kendi kişisel yorumlarını geliştirdikleri evreler oluşturmaktadır. Bireyler bu aşamada kişisel yaşantı ve düşüncelerini otoriteden bağımsız bir biçimde sorgulamakta ve sorumluluklarının sonuçlarını keşfedebilmektedirler (Duell ve Schommer-Aikins, 2001, Hofer, 2001).

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

Perry'nin yaptığı çalışmalar genelde erkek öğrenciler ile yürütülmüştür. Bunun bir eksiklik olabileceği düşünülerek daha sonraki araştırmalarda kız öğrenciler de kullanılmıştır. Kadınların Bilme Yolları Modeli de bu araştırmaların sonucunda oluşmuştur.

Perry'den yoğun bir şekilde etkilenen Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1997) cinsiyet farklılıkları üzerinde yoğunlaşarak akademik geçmişi olan ve olmayan 135 kadın üzerinde yaptıkları görüşmeler ile bir epistemolojik gelişim modeli oluşturmuşlardır. Bu araştırmacılar, kadınlardan “ahlak, bilişsel ve kişisel gelişimlerini” yansıtan pek çok açık uçlu soruları cevaplamalarını istemişlerdir. Sonuçta kadınların epistemolojik gelişimlerini beş temel gelişimsel evreye ayırmışlardır (Hofer ve Pintrich, 1997, Buehl ve Alexander, 2001, Brownlee, Boulton, Lewis, Purdie, 2002).

Bu evreler aşağıda açıklanmaktadır:

- a. **Sessizlik (Silence) Evresi:** Bu evredeki kadınlar, bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve doğru bilgiye yalnızca uzmanların sahip olabileceklerine inanmaktadırlar.
- b. **Alınmış Bilgi (Received Knowledge) Evresi:** İkinci evredeki kadınlar, bilginin dualistik (mutlak) olarak oluştuğuna inanmakta ve kendi yetenekleriyle öğrenmeye eğilimli değildirler. Bilginin sadece pasif bir algılayıcısıdır. Çünkü bilginin kaynağının kendileri dışında olduğuna inanmakta ve öğrenmeyi uzmanlar tarafından miras bırakılmış basitçe algılanan kesin bir bilgi (doğru-yanlış) olarak görmektedirler.
- c. **Öznel Bilgi (Subjective Knowledge) Evresi:** Bu evredeki kadınlar ise, uzmanların bilgisine uzun süreli olarak güven duymamakta ve bilginin kaynağı olarak kendilerini görmektedirler. Öznel bilgi, kadınların düşünme şekilleri göz önünde alındığında, sezgisel bir his olarak tanımlanmaktadır.
- d. **İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge) Evresi:** Bu evredeki kadınlar, düşünmenin sistematik yöntemlerini sıklıkla kullanmakta ve bilginin yoruma

açık olup mutlak olamayacağına inanmaktadırlar. Bu evredeki bireyler, amaçları doğrultusunda mantık yürütme, sistematik çözümleme ve eleştirel düşünme gibi çeşitli işlemleri kullanarak yaşadıkları deneyimleri yorumlamaktadırlar.

- e. **Yapılandırılmış Bilme (Constructed Knowing) Evresi:** Bu evredeki kadınlar ise, “işlemsel ve öznel” veya “mantıksal ve duyuşsal” olarak gruplandırılmış bilgi bütünlerinin her ikisini de kapsamaktadır. Bu evredeki kadınlar, belirsizliğin yüksek düzeyindedirler. Bilgiye ilişkin inançlarında net bir tutarlılık mevcut değildir (Brownlee, Boulton, Lewis, Purdie, 2002).

2.3.3. Yansıtıcı Yargı (Reflective Judgement) Modeli

Perry'nin araştırmaları Kitchener ve King'in gençler ve yetişkinlerin epistemolojik inançlarını irdelemeleri için yol gösterici olmuştur. Kitchener ve King (1994), yaklaşık 15 yıl sürdürdükleri, bazıları üç aydan dört yıla uzanan uzun süreli araştırmalar yapmışlardır. Lise öğrencilerinden yaşlılara uzanan yaş aralığındaki bireylerin sorun çözme sırasındaki düşünce biçimlerini irdelemişler ve bir epistemolojik gelişim modeli ileri sürmüşlerdir. Geliştirdikleri epistemolojik model üç temel evreden ve yedi temel düzeyden oluşmaktadır.

- **Ön-Yansıtıcı Düşünme (1.-3. Düzeyler):** Bu evrede doğru-yanlış cevaplar vardır. Doğru cevapları yalnızca otoriteler bilir. Bilginin otorite tarafından geliştirilebileceğini düşünürler.
 - **Yarı –Yansıtıcı Düşünme (4.-5. Düzeyler):** Sorulara öncelikle varsayımlarla yaklaşırlar ve otoritelerin hatalı ya da yanlı olabileceği, bir problemin birden çok doğru cevabı olabileceğini dikkate alırlar.
 - **Yansıtıcı Düşünme (6.-7. Düzeyler):** Bilgiyi, kökenini aldığı bağlamla ilişkili olarak değerlendirirler. Otoriteye bağlılıkları yoktur.
Düzeyler ise aşağıda verilmiştir;
1. **Düzye:** Otoriteden elde edilen kesin bilgi.
 2. **Düzye:** Kesin bilgi mevcuttur; ancak hemen bilinemez.
 3. **Düzye:** Bazı bilgiler geçici olarak kesin değildirler.
 4. **Düzye:** Tüm bilgiler kesin değildirler. Bundan dolayı, hangi önermenin daha iyi ya da doğru olduğunu belirlemenin bir yolu bulunmamaktadır.
 5. **Düzye:** Bilgi öznedir. Dolayısıyla önermeler, kişisel yorumlar aracılığıyla oluşturulurlar.

6. **Düzyey:** Nesnel bilgi olanaksızdır. Bilen, önermelerin oluşturulmasında aktif bir rol oynar.
7. **Düzyey:** Bilginin oluşturulması kesintisiz bir süreçtir ve bilgi gerçekliğin kendisi olarak değil, gerçekliğe yakınlaşma girişimi olarak ele alınmalıdır (Kitchener ve King, 1994).

2.3.4. Epistemolojik Yansıma (Epistemological Reflection) Modeli

Baxter Magolda, kadın ve erkek katılımcılar üzerinde yaptığı araştırmasını daha çok cinsiyet değişkenine odaklı yürütmüştür. Katılımcıların yarısını erkeklerden, yarısını kadınlardan seçen Magolda 101 kişiyi üniversite öğrenimleri boyunca dört yıl incelemiş, 70 katılımcıyla ise beşinci yılda görüşmeler yapmıştır. Magolda'nın ölçme aracı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmaları sonucunda geliştirdiği epistemolojik gelişim modeli dört evre içermektedir (Akt. Duell ve Schommer-Aikins, 2001):

- a. **Mutlak:** Bilgi mutlak ve kesindir.
- b. **Geçiş:** Bilgi kısmen mutlak ve kesindir.
- c. **Bağımsız:** Bilgi kesin değildir, insanların kendi inançları vardır.
- d. **Bağlamsal-Durumsal:** Bilgi bir bağlam (durum) içinde, kanıta dayalı olarak değerlendirilir.

2.3.5. Schommer'in Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli

Schommer (1990), epistemolojik inançların sadece bilgi ile ilgili tek boyuta ait inançları kapsamasının sınırlayıcı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre epistemolojik inançlar tek başına bilgi ile ilgili inançları değil, bilginin edinilmesi ve kullanılması sürecine ilişkin öğrenme ve öğrenme yeteneği ile ilgili inançları da kapsamalıdır. Schommer, bu iddiasıyla harekete geçerek yaptığı çalışmalarla epistemolojik inanç kavramını tek boyutlu bilgi anlayışından çok boyutlu bir sisteme doğru taşımıştır. Örneğin, bazı öğrenciler bilginin değişmez olduğuna inanabilir; fakat aynı zamanda bilginin oldukça karmaşık olduğuna da inanabilirler. İşte bu sebeple epistemolojik inançların yapısı gereği ölçümü de tek boyutlu olmamalıdır (Schommer, 1998).

Schommer, başlangıçta epistemolojik inançların yapısı ile ilgili beş boyuttan oluşan bir sistem önermiştir (Hofer ve Pintrich, 1997, Muis, 2005). Bu boyutlar:

- a. **Bilginin Yapısı (Bilginin Organizasyonu) Boyutu:** Bilginin oluşturulması ile ilgili inanç boyutudur. Bilginin basit ya da karmaşık bir yapıda olup olmadığıyla ilgilidir.

- b. Bilginin Değişmezliği (Sürekliliği) Boyutu:** Bilginin zaman içindeki değişmezliği ile ilgili inanç boyutudur. Bilginin kesin olup olmadığıyla ilgilidir.
- c. Bilginin Kaynağı Boyutu:** Bilginin hangi kaynaklardan elde edildiği ile ilgili inanç boyutudur.
- d. Öğrenmenin Hızı Boyutu:** Öğrenmenin çabuk ya da kademeli bir şekilde gerçekleşmesi ile ilgili inanç boyutudur.
- e. Öğrenme Yeteneği Boyutu:** Öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek mi yoksa zaman ve deneyimle gerçekleşen bir yetenek mi olduğu ile ilgili inanç boyutudur.

Schommer epistemolojik inançlarla ilgili çok boyutlu modelini geliştirirken Perry'nin (1970) çalışmasının yanı sıra Schoenfeld'in öğrenmeyle, Dweck ve Leggett'in zekâyla ilgili öncü çalışmalarının sonuçlarını da değerlendirmiş ve kuramsal olarak yukarıda da açıklandığı gibi 'bilginin yapısı, kaynağı ve kesinliği ile öğrenme sürecinin hızı ve denetimi' ana çerçevesini belirlemiştir. Ardından bu ana boyutları içeren 63 maddeden oluşan bir "Epistemolojik İnançlar Ölçeği" geliştirmiştir. Schommer'ın bu ölçeği öğrenme ve bilgi ile ilgili çeşitli ifadelerden oluşur. Örneğin; "Bilim insanları kesinlikle gerçeğe ulaşırlar." gibi ifadeleri içeren ölçek, bireylerin bu ifadelere ne kadar katılıp katılmadıklarını belirtecekleri şekilde hazırlanmıştır (Deryakulu, 2004).

Schommer ölçeğini hazırladıktan sonra beş boyutlu yapının geçerliğini sınamak ve öğrenme süreciyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalarda yaptığı faktör analizleri sonucunda epistemolojik inançları;

- a. Basit Bilgi Boyutu
- b. Kesin Bilgi Boyutu
- c. Hızlı Öğrenme Boyutu
- d. Sabit Beceri-Öğrenme Yeteneğinin Doğuştan Gelişi Boyutu

şeklinde ifade etmiştir (Schommer, 1998).

2.4. Eğitim ve Epistemoloji

Eğitimin epistemolojik boyutuna ilişkin var olan yaklaşımlar; her bilginin aynı zamanda bir inanç sistemine, her inancın da aynı zamanda bir bilgi sistemine bağlı olduğunu göstermektedir (Koçuşığı, 1999). Bilgi inançtan, inanç da bilgiden etkilenir ve birbirinden bağımsız değildir yorumunu yapabiliriz. Piaget'nin, bilginin değerlendirilişi konusundaki yaklaşımı oldukça anlamlıdır: pek çok felsefeci ve epistemolog için epistemoloji, bilginin şu anda var olduğu biçiminin bilgisidir; bilginin kendisi için ve gelişmesine bakılmaksızın, kendi çerçevesi içinde çözümlenmesidir.

Öyleyse bilimsel düşünce anlık değildir; durağan bir an değil, bir süreçtir. Daha da özelde sürekli, kesintisiz bir kurulma ve yeniden düzenleme sürecidir. Bilgi de durağan bir şey değildir, sürekli gelişir, değişir. Bu noktada kişilerin epistemolojileri devreye girmektedir. Epistemolojik inanç olarak yüzeysel olan bireyler bilginin değişmesi ya da gelişmesini takip etme ihtiyacı duymayacaklardır ve gerek olaylara gerekse eğitime bakış açılarını etkileyecektir (Piaget, 1980).

Eğitim ve kişisel epistemoloji arasındaki ilişkiyi farklı yönleriyle inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde eğitim ve kişisel epistemoloji ilişkisi üç temel çerçeve aracılığıyla ifade edilebilir (Hofer, 2001):

1. Kişisel Epistemoloji Gelişimseldir: Gelişimin sağlıklı bir biçimde istenilen yönde gerçekleştirilmesi ise eğitimin temel amaçlarından bir tanesidir. Dolayısıyla, eğitimsel uygulamalar öğrencilerin kişisel epistemolojilerinin gelişimlerini farklı biçimlerde etkileyebilirler. Benzer şekilde kişisel epistemolojiler bireylerin eğitimsel uygulamalarını etkileyebilir.

2. Kişisel Epistemoloji İnançlar Formu İçerisinde Mevcuttur: Öğrenme bireylerin sahip olduğu inançlardan etkilenmektedir. Kişinin bilgiye ve öğrenmeye olan inancı kendi öğrenmesini de etkilemektedir.

3. Kişisel Epistemoloji Bireylerin Bilgi ve Bilmeye Dair Düşünceleridir: Öğrenme sürecinde öğrencilerin sahip olduğu epistemolojik inançlar ilgili oldukları bağlamda öğrenme sürecini etkilemektedirler. Kişinin inançları sadece öğrenmelerini değil öğrenme sürecini nasıl algıladıklarını nasıl geçirdiklerini de etkilemektedir.

Hofer (2001) yukarıda belirtilen üç temel çerçevenin, eğitim, dolayısıyla da öğrenme sürecinde farklı sonuçlar ortaya koyma potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Birinci çerçeve kapsamında, epistemolojik gelişim sonuç değişkenidir ve kapsamlı bir entelektüel gelişimin göstergesi olarak değerlendirilmektedir. İkinci çerçeve, akademik performans odaklıdır ve epistemolojik inançlar bu performansı etkileyen unsurlar olarak ele alınmaktadır. Üçüncü çerçeve ise, öğrenmenin ve bilgi oluşturmanın öğrencilerin epistemolojik kaynaklarından etkilenen bir ürün olarak görülmesiyle ilişkilidir. Dolayısıyla, kişisel epistemoloji konusunun gerek kuramsal gerekse uygulama açısından eğitim alanında önemli açılımları olduğunu söylemek mümkündür (Eren, 2007).

Öğretimin türü ve epistemoloji arasında da bir ilişki bulunmaktadır. Sofistike epistemolojik inançlara sahip üniversite öğrencileri, yapılandırmacı bakış açısıyla düzenlenmiş bir öğretim sürecinde daha iyi öğrenirken, yüzeysel epistemolojik

inançlara sahip olan üniversite öğrencileri ise, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı bir öğretim sürecinde daha iyi öğrenmektedirler. Aslında, öğrencilerin epistemolojik inançları ve öğretim arasındaki etkileşim iki yönlüdür. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişmişlik düzeyi (sofistike ya da yüzeysel epistemolojik inançlar) öğretimsel uygulamaların nasıl algılandığını etkilerken, öğretimsel uygulamalar da epistemolojik inançların gelişimini etkilemektedirler (Hofer, 2001).

Bir eğitim programını oluşturan öğeler, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmedir (Ornstein ve Hunkins, 1988, Erden, 1998, Demirel, 2004); eğitim ve öğrenmeyle ilgili olan epistemoloji konusunun kaçınılmaz bir biçimde eğitim programlarıyla da ilgili olduğu ifade edilebilir. Örneğin, Brownlee ve Berthelsen (2006), okulöncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik olarak yaptıkları araştırmalarında, okulöncesi öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenme süreçlerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bundan farklı olarak; Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis (2001) tarafından bir eğitim psikolojisi içeriğiyle ilgili bir yıllık bir bilgilendirme programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Öğretim yılının başında ve sonunda öğrencilerle mülakat yapılmıştır. Bilgilendirme programının uygulandığı gruptaki öğretmen adayı öğrencilerinin kontrol grubundaki öğretmen adayı öğrencilere göre daha sofistike inançlar taşıdığı bulgulanmıştır. Doyle (1997) öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türünün epistemolojik inançlarına anlamlı düzeyde bir etkisinin olup olmadığını incelediği araştırmasında, programın süresi ve içerdiği uygulamaların yoğunluğunun öğretmen adaylarının epistemolojik inançları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi bireylerin epistemolojik inançları ve öğrenim gördükleri eğitim programları arasında iki yönlü bir etkileşim söz konusudur.

2.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Sosyal Bilgiler dersi MEB'e (2005) göre şu şekilde tanımlanmaktadır: Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu 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 fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi. Sosyal Bilgiler Programının Vizyonu; "21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını

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” (MEB, 2005, 66). Sosyal Bilgiler dersinin vizyonunda da yansıtıldığı gibi programın temel amaçlarından biri öğrencilerin bilgiyi yorumlamaları, kullanmaları ve düzenleyebilmeleridir. Bu amaca ulaşılabilmesi için öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sofistike olması tek başına yeterli olamaz, programda yer alan öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin de sofistike inançlarla uyumlu bir yapı sergilemesi beklenir.

Sönmez (1997) ise Sosyal Bilgileri, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamaktadır. “Dirik bilgiler” tanımını biraz açacak olursak, “dirik” sürekli gelişen, değişen, dinamik anlamında kullanılmaktadır. Bilginin sürekli gelişmesi ve değişmesinin Sosyal Bilgilerin tanımında yer alması, alanda çalışanlar için sofistike inançların önemini yansıtmaktadır.

Toplumsal gerçek olarak, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını, kendini gizli güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler tüm sosyal bilimlerin, felsefe ve diğer etkinliklerin kesiştiği bir alan olarak düşünülebilir (Parmaksız ve Yanpar, 2006). Sosyal Bilgiler dersinin birçok alanın kesiştiği ortak bir alan dersi olduğunu söyleyebiliriz. Toplumla ilgili olan her alan Sosyal Bilgilerin konusuna girmektedir.

Barth’a (1991) göre, Sosyal Bilgilerin amaçları arasında, demokratik bir toplumu oluşturacak etkin bireylerin, söz konusu becerilerin yanı sıra, onları kullanmak için gerekli alt yapıyı oluşturacak şu dört hedef beceriye sahip olmaları da gerekmektedir (Öztürk, 2006). Bunlar şu şekilde sıralanmıştır;

- Bilgi edinebilme,
- Bilgiyi analitik olarak kullanabilme,
- Uygun tutum ve değer geliştirme,
- Bilgi ve beceriyle donanmış bir birey olarak toplumda aktif rol alabilmedir.

Yukarıda belirtilen dört hedef becerinin epistemolojik inançlarla ilişkisini görmek mümkündür. Bireyin bilgiyi edinmesi ve kullanması sürecinde epistemolojik inançlarının önemli bir rol oynadığını söyleyebiliriz.

Önceki Sosyal Bilgiler öğretim programında (1988), öğrenciler genellikle aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmekteydi. Öğrencilerin önceki deneyimleri ve öğrenme stillerindeki farklılıklar çok fazla dikkate alınmamaktaydı. Buna karşılık 2005 yılı öğretim programları ise büyük oranda yapılandırmacılık felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefeye göre; öğrenen, bilgiyi zihninde önceki deneyimlerinden yararlanarak yeniden yapılandırır. Lörback ve Tobin'e (1992) göre yapılandırmacılık, bireylerin bilgiyi zihinden yapılandırmasıdır. Bilgi, öğretmenlerin kafasından öğrencilerin kafasına transfer edilemez. Öğrenci, kendi yaşantısı ışığında anlamı kendisi kurmaya çalışır (Banner ve Cannon, 1999). Dolayısıyla öğrencilerin bilgiyi kendi deneyimlerine göre farklı şekilde yapılandırmaları olağandır (Bencze, 2005). Bilginin bireysel bir ürün olarak kabul edildiği bu anlayışta, öğrencilerin hangi ölçme ve değerlendirme yöntemiyle değerlendirileceği de önem kazanmaktadır. Bilginin öğrenilip öğrenilmediğinin yanında bu öğrenme sürecinde öğrencinin neler yaşadığı, nasıl gelişme gösterdiği de göz önünde bulundurulmalıdır (Baykul, 2000, MEB, 2005).

Yapılandırmacı eğitime ilişkin, programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin de programın uygulanmasında, öğretim sürecinin oluşturulmasında nasıl bir uygulama yoluna gidecekleri de önemli bir diğer unsurdur. Bu konuyla ilgili görüşler ortak bir paydada değerlendirilebilir. Örneğin Brooks ve Brooks'a (1993) göre;

- a) Öğretmenler, yapılandırmacı prensipleri kullanır. Öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini kabul eder.
- b) Yapılandırmacı öğretmenler, işletebilen, aktifliği sağlayıcı ve fiziksel materyallerle birlikte ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanır.
- c) Görevler tasarlanırken yapılandırmacı öğretmenler, kavramsal terminolojiyi kullanır.
- d) Yapılandırmacı öğretmenler, konuları işlemek için öğrencilerin yanıtlarını dikkate alır. Öğretim stratejileri ve içeriği değiştirir.
- e) Belli kavramlarla ilgili kendi görüşlerini yansıtmadan önce öğrenenlerin bu kavramlar hakkındaki düşüncelerini sorgular.
- f) Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencileri hem kendileri ile hem de diğer arkadaşları ile diyalog kurmaları için cesaretlendirir.

- g) Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencileri düşünceleri sorgulamaları için cesaretlendirir, açık uçlu sorularla birbirlerine soru sormaları için cesaretlendirir.
- h) Öğrenenlerin gösterdiği ilk tepkileri göz önünde bulundurarak bunların sebeplerini sorgular.
- i) Öğrenenlerin belli kavramlar hakkındaki ilk düşünceleri ile çelişen durumları ortaya koyar, öğrencileri çelişen durumlar üzerinde tartışmaya cesaretlendirir.
- j) Yapılandırmacı öğretmenler, sorular sorduktan sonra zaman tanır.
- k) Öğrenenlerin kavramsal ilişkileri yapılandırmaları ve metafor oluşturmaları için zaman tanır.
- l) Yapılandırmacı öğretmenler, meta bilişselliği içeren öğrenme modelini sıklıkla kullanarak öğrencilerin doğal merakını besler. Görüldüğü gibi programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bilgiye ilişkin inançları, bakış açıları öğretim sürecinin nasıl geçeceğine ilişkin önemli ipuçları vermektedir.

Sosyal Bilgiler programının dayandığı temel anlayış yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacı öğrenmenin özünde öğrenenin bilgiyi uygulama ve yapılandırması vardır. Yapılandırmacılık, öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2005). Öğrenenler, öğrenmeyi öğrenmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünmeyle ilişkilendirilerek bilginin yeniden kurulması esastır. Öğrenenler bilgiyi kendi düşünce ve yorumlarını katarak zihinsel olarak tekrar yapılandırır.

Freire'ye (2008) göre, geleneksel öğretim, öğrencileri içerik ve eğitim sürecinden uzaklaştırmaktadır. Öğretmen bilgileri verirken sunuş yaklaşımını kullanarak bilgiyi verir, tanımlar ve tekrar eder. Öğrenciler de bu süreçte pasif olarak bilgiyi alır, ezberler ve depo eder. Bu tip öğrenme, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirel ve iletişim faaliyetlerini engellemektedir. Duffy ve Jonassen'e (1992) göre yapılandırmacılık, nesnelci geleneğe alternatif epistemolojik bir temel sağlar. Yapılandırmacılıkta da tecrübe ettiğimiz gerçek ve nesnel bir dünyanın varlığı kabul edilir. Fakat asıl tartışma şudur: Anlam bizim tarafımızdan mı oluşturulur yoksa dünyada bizden bağımsız olarak mı yer almaktadır? Dünyayı yapılandırmanın birçok yolu vardır ve herhangi bir olay ya da kavram için birçok anlam ya da görüş açısı vardır. Bu yüzden aradığımız tek bir doğru yoktur. Görüldüğü gibi yapılandırmacılıkla beraber geleneksel eğitime karşı olarak yeni bir epistemolojik temel sağlanmıştır.

Yapılandırmacı öğrenmede bilgi önemli bir unsurdur ancak daha önemli olan, bilgiyi öğrencinin kendisinin yapılandırmasıdır. Böylece öğrenci bilgisini oluştururken

hem yorumlayıp hem de bilgisini geliştirme fırsatı bulur. Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerileri kazandırılması gerektiği görüşünün yanında, eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenme sorumluluklarının bilincinde olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Temelde başkalarının bilgilerini kopya şeklinde bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Yapılandırmacılık öğrenenin bilgiyi nasıl yapılandığına vurguladığı için yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin ne olduğu çok önemlidir. Yapılandırmacı anlayışa sahip bireyler, öğrencinin başarısından daha çok içinde bulunduğu öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl oluşturduyuyla ilgilenmişlerdir.

Hendrey'e (1996) göre bilginin doğası öğretmenler ve öğrenciler için aşağıda belirtilmiştir:

1. Bilgi asla mutlak olamaz. Öğrencilerin ve öğretmenleri bilgisi dahil hiçbir bilgi kesin olamaz; çünkü bilgi tekrar inceleme ve denemeye açıktır,
2. Ortak bilgi aynı evrenin parçaları olan ortak bir beyin ve vücuttan türer. Farklı deneyimleri olan öğretmenler ve öğrenciler sınıf ortamına özgü bilgileri paylaşırlar,
3. Bireylerin bilgileri, var olan bilginin anlamlandırmaları ve yorumlarına bağlıdır. Öğrenciler ve öğretmenler programa ya da öğretim materyallerine var olan bilgi inançlarına göre anlam verirler,
4. Bilgi kişilerin gerçek yaşantılarıyla ilişkilendirilerek yapılandırılır. Öğrenci bilgiyi gerçek yaşantısıyla programın gerektirdiklerini ve sınıftaki diğer öğrencilerle ilişkilendirir,
5. Bilgi algı ve hareket yoluyla yapılandırılır. Öğrenciler yeni bilgiyi sınıfta algılayarak ve hareket ederek yapılandırır. Öğrenciler öğretmenle iletişimde bulunarak algı ve hareket yoluyla bilgiyi yapılandırır. Bilginin yapılandırılması zaman alır ve zor bir iştir. Çok fazla çaba gerektirir fakat memnuniyetle sonuçlandırılır. Öğretmen de bu yapılandırmada öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmak için sürekli üretken bir şekilde çalışır.

Öğrenci, bilgiyle gerçek yaşamda karşılaştığında kendi düşüncelerinden yola çıkarak hareket eder ve öğrenci bilginin öğrenilmesinde gerçek yaşamla ve var olan durumları karşılaştırır. Öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde oluşturmalarını sağlayan rehber

ise öğretmendir. Öğretmenin hazırladığı etkinlikler öğrencinin bilgiyi ne kadar etkin bir şekilde yapılandırdığının belirleyicisidir.

Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim programının içeriği ülke ve toplumlara göre farklılık gösterebilir. Aynı ülkede yaşayan insanların ihtiyaçları, yerel özelliklere ve iklim özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Dolayısıyla her toplum Sosyal Bilgiler programını kendi eğitim felsefesine ve ihtiyaçlarına göre şekillendirmektedir (Yılmaz, 2002). Bu farklılıklarla beraber toplumların ortak gereksinimleri de mevcuttur. Her toplumun demokrasi, insan hakları ve adalete ihtiyacı vardır. Bu kavramları da Sosyal Bilgiler programında görmek mümkündür.

Uygulamadaki programda bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zekâ alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir. Değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencinin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf içi etkinlikler değiştirilir. Öğrencilerin bir konuyu kendi başlarına inceleyip sonuçlarını rapor etmesi, bir problemi kendi başına çözmesi, bir araç geliştirmesi gibi üst düzey beceriler gerektirmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi ve yoklanması çoğu zaman ders saatleri içinde olanaklı olamaz. Çünkü öğrencinin sınıf dışında çalışması ve okul dışındaki kaynaklardan yararlanması gerekir (Kabapınar ve Ataman, 2010).

Sosyal Bilgiler demokratik yönetim ve sosyal yaşamın özünü oluşturan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmeye yönelik en uygun derslerden biridir. Çünkü Sosyal Bilgiler sosyal yaşamın kendisine yönelik bir derstir (Karakuş, 2006, Gömleksiz ve Kan, 2009). Toplumların geçmişte, günümüzde ve gelecekte politik, evrensel, kültürel ve çevresel sorunlar ile bunların çözümüne yönelik eğitimi Sosyal Bilgiler dersinde ön planda yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin içinde yaşadığı yakın çevresinden başlayarak tüm dünyayı içine alacak şekilde fiziksel, sosyo-kültürel, ekonomik, politik boyutlarını içerir. Yani Sosyal Bilgiler dersi sadece bireyin içinde yaşadığı ülke ve komşularının tarihi, sosyal, politik ve fiziksel bilgileriyle değil; tüm dünyayı dengeli bir biçimde tanıtmaya çalışmaktadır (Doğanay, 2004). Bu nedenle toplumsal ihtiyaçlara cevap vermesi bakımından oldukça önemli bir derstir. Millî ve evrensel değerleri benimsemiş, sahip olduğu hak ve sorumlulukların farkında olan, yaşadığı yeri ve dünya coğrafyasını tanıyan, birbirlerine bağlı etkin vatandaş yetiştirmek Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması beklenen toplumsal ihtiyaçlardan bazılarıdır (Gömleksiz ve Cüro, 2011).

Bu anlayışla hazırlanan program, tümüyle davranışçı yaklaşımdan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, daha doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bilgi ancak, işlerlik kazanırsa ve amaçların gerçekleşmesine yardımcı olursa yararlıdır. Bilginin bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2005). Eğitim programları belli bir zaman diliminde kullanıldıktan sonra işlerliklerini kaybedebilir; toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelebilir. Eğitim programlarının güncelliğini korumasının yolu da eğitim programının değerlendirilmesi yoluyla gerçekleşebilir. Programın etkililiği hakkında bilgi toplandıktan sonra programın devamlılığına, yapılacak değişiklik ve düzeltmelere ya da programın sonlandırılmasına karar verilir (Ertürk, 1998).

Sosyal Bilgiler programı önceki yaklaşımlardan farklı olarak, bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır. Bu anlayıştan yola çıkarak Sosyal Bilgiler Programı (MEB, 2005):

- Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi ve öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
- Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
- Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
- Öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
- Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
- Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.

- Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
- Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
- Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

MEB'e (2005) göre Sosyal Bilgiler Programının genel amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır. Öğrenciler bu programın sonunda:

- Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
- Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
- Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
- Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
- Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
- Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgular; insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.

- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
- Bilimsel düşünmeyi temel referans kabul ederek bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
- Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
- Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
- Farklı dönem ve mekanlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
- İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

Yukarıdaki Sosyal Bilgiler dersi programının amaçlarında da görüldüğü gibi bireyin farklı yönlerden gelişimi beklenmektedir. Bunlardan biri de bireyin bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanması ile ilgili olan gelişim boyutudur. Bu ve benzeri amaçlarda kişinin epistemolojik inancının ön plana çıktığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi, sosyal bilimlerin bulgularından yola çıkarak bu bulguları bütünleştirip öğrencilerin seviyelerine göre basitleştiren; öğrencileri toplumsal yaşama hazırlayan ve öğrencileri çözüm üretebilecek düzeye getirmeyi amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Sosyal Bilgiler dersinin; öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını ve demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olmalarını ön planda tuttuğu görülmektedir. Bu bilgi birikimlerini yaşama geçirmeleri beklenmektedir. Bireylerin yaşama dönük beceriler kazanması öğretmenlerin programı amaca uygun olarak uygulamalarıyla mümkündür. Öğretmenlerin programa bakış açısı ve programı olumlu değerlendirmeleri programın uygulamasının amaca uygun olarak yapıldığının göstergesi olabilir. Bu sebeple öğretmenlerin programa bakış açılarını ortaya çıkarmak önemli görülmektedir.

Bu bölümde Sosyal Bilgiler programı ve epistemolojik inançlar ile ilgili kavramsal ve kuramsal çerçeveye değinilmiştir. Bir sonraki bölümde bu alanda yapılmış olan araştırmalardan oluşturulmuş bir sentez sunulacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Epistemolojik İnançlar İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim alanında epistemolojik inançlara ilişkin yürütülen araştırmalar incelenmiş ve sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflandırma epistemolojik inançlar ile ilgili çalışmaların eğitim alanında ne boyutlarda incelendiği konusunda önemli bilgiler vermektedir. Epistemolojik inanç konulu araştırmaları temelde beş ana grupta toplayabiliriz: öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin ya da yetişkinlerin epistemolojik inançlarını saptamaya yönelik araştırmalar ve epistemolojik inançlar ile öğrenmeye ilişkin diğer alanlar arasında ilişkiyi inceleyen araştırmalar. Epistemolojik inançlar ile öğrenmeye ilişkin diğer alanlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar farklı örneklem gruplarında uygulandığı için bu araştırmalar diğer başlıklar altında incelenmiştir.

3.1.1. İlköğretim ve Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları

Örneklem olarak ilköğretim ve lise öğrencilerinin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacılar, öğrencilerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklere göre değişip değişmediğinden ziyade, epistemolojik inançların öğrenme alanlarıyla ya da akademik başarıyla olan ilişkisine bakmışlardır. Cano (2005), Avrupa'da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin epistemolojik inançlarının akademik başarılarına etkisi ile ilgili az sayıda çalışma olduğunu vurgulamıştır. Bu eksikliği göz önünde bulundurarak, araştırmasının ilk amacını öğrencilerin epistemolojik inançlarındaki değişimin incelenmesi; ikinci amacını ise, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin epistemolojik inançlarının akademik başarılarına etkisinin araştırılması olarak belirlemiştir. Çalışma, birkaç ilköğretim ikinci kademe okulu ve liseden yaşları 12 ile 20 arasında değişen ortalama 15 yaşındaki 1600 İspanyol öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçta, öğrencilerin epistemolojik inançlarının yüzeysellikten sofistike yapıya doğru değişim gösterdiği saptanmıştır. Diğer taraftan epistemolojik inançların akademik başarıyı doğrudan ya da öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını dolaylı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Bulgular sonuç olarak iki noktaya işaret etmektedir. Bunlardan birincisi, epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin ileri düzey çalışmalarında değişime uğradığı; ikincisi ise, epistemolojik inançlarla akademik başarı arasındaki ilişkinin öğrenme yöntemlerine rehberlik ettiğidir. İkinci sonuçta anlatılmak istenen bireyin epistemolojik inancı ile akademik başarısı

arasında çıkan ilişki bireyin epistemolojik inançlarına bağlı olarak öğrenmede tercih edeceği öğrenme yöntemlerinin de değişebileceğidir.

Diğer bir çalışmada Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj (1997), lise öğrencilerinin epistemolojik gelişimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin birinci sınıftan son sınıfa doğru ilerledikçe öğrenmenin zaman içinde geliştiğine inandıklarını, daha yüksek akademik not ortalamasına ve daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olduklarını saptamışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin olgunlaştıkça epistemolojik inançlarının da sofistike hale geldiği görülmektedir.

Schommer-Aikins, Duell ve Hutter (2005) yaptıkları çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin epistemolojik inançlarının yapısının ve alan özellikli problem çözme inançlarının, onların akademik başarılarını etkileyip etkilemediğine bakmışlardır. Bu amaçla 1200'ü aşkın yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisine Epistemolojik İnanç Ölçeği, Matematik İnanç ölçeği ve Fennema Sherman Kullanışlılık Ölçeği uygulanmıştır. Regresyon analizleri sonucunda “hızlı öğrenme ve öğrenmenin doğuştan olma yeteneği” inancı ile amaçsız (strateji kullanmadan) çalışma anlayışının önemli ölçüde matematik kavramlarını anlama, matematiği kullanma, matematiği öğrenmek için çabalamayı etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte hem genel hem özel alan epistemolojik inançların öğrencilerin akademik başarılarını kestirmede yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Qian ve Alvermann (2000), ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerle bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin epistemolojik inançları ile kavramsal değişim sağlamayı amaçlayan bir öğrenme durumundaki performansları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuç olarak sofistike epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin yüksek performans; yüzeysel epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin ise daha düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Perry'nin modeli üzerine yapılandırılmış bu araştırma 10. sınıf öğrencilerinin uzman görüşleri ve bir konu ile ilgili gerçekler ile ilgili düşünceleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu amaçla su baskınlarının nedenlerine ilişkin açık uçlu sorular ve epistemolojik inançları belirlemek üzere “Learning Environment Preference Questionnaire” (LEPQ) kullanılan çalışmada ölçümler, öğrencilerin Perry'nin epistemolojik inanç gelişim modeline uyumlu bir biçimde çoklu (multiplicist) evrede olduklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin su baskını ile ilgili açık uçlu soruları yanıtlarken daha çok uzman görüşlerini olduğu gibi kullandıkları ve sayısal kanıtlara fazlaca başvurdukları saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkan araştırmacı, kanıt ve uzman ile ilgili görüşlerin epistemolojik inançla yakından ilintili olduğunu savunmaktadır.

Yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü gibi araştırmacılar akademik başarı, performans, problem çözme inancı gibi değişkenler ile epistemolojik inançları beraber değerlendirmişlerdir. Bu araştırmaların ortak sonucu, öğrencilerin epistemolojik inançlarının sofistike olmasıyla akademik başarılarının arttığı, daha karmaşık düşünme becerilerine sahip oldukları yönündedir.

Bunlardan farklı bir araştırma ise Doyle'nin (1988), yedinci ve sekizinci sınıftan 56 öğrenci ile yürüttüğü, öğretmenlerin verdiği ödevin öğrencilerin inançları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmadır. Bu çalışmada ödevleri “Benzer çalışmalar” ve “Orijinal çalışmalar (Novel work)” olarak ikiye ayırmıştır. Yapılan görüşmede öğretmenlerin genellikle benzer çalışmaları ödev olarak verdikleri görülmüştür. Öğrenciler ise, bunları derste öğrendikleri süreçleri kullanarak kısa zamanda çözmekte, üzerinde zaman harcayarak çalışmaktadırlar. Çözemediklerini ise öğretmenlere sorarak çözüm yolunu öğrenmektedirler. Bu süreçte yeni bir araştırma yapma, analiz etme, bilgi üretme yoktur; sadece öğrenilen çözüm yollarını uygulama vardır. Böylece öğrenciler, soruların kısa zamanda çözülmesi gerektiğine ve öğretmenin öğrenme için tek otorite olduğuna inanmaktadırlar. Bu araştırma iki yönlü olarak değerlendirilebilir. Öğrenci açısından değerlendirecek olursak öğretmenin verdiği ödev, öğrencinin bilişsel becerilerini ne yönde geliştireceğini belirlemektedir. Yaratıcılık gerektiren bir ödev ise öğrenciyi daha çok çalıştırmakta ve bu sayede yaratıcı düşünme eleştirel düşünme gibi bilişsel becerilerini geliştirmektedir; böylece epistemolojik inançları da sofistike olmaya doğru kaymaktadır. Öğretmen açısından düşünecek olursak, öğretmenin sahip olduğu inancın vereceği ödevin niteliğine yansıdığı düşünülebilir.

3.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarına ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Aşağıda bu araştırmalardan sadece bir kısmına yer verilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar genellikle üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile öğrenme süreçleri arasındaki ilişki ya da akademik başarıları arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Bunun dışında öğrencilerin epistemolojik inançlarının algı, denetim odağı gibi konularla ilişkisine bakan çalışmalar da yoğun olarak görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile seçtikleri akademik alanlar arasındaki ilişkiye göre inceleyen araştırmalar ve üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Jehng, Johnson ve Anderson'un (1993) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile eğitim seviyesini ve seçtikleri akademik çalışma alanlarını inceledikleri çalışma, bu konuda yapılmış ilk araştırmalardan biridir. Örneklem 146 erkek, 252 kadın olmak üzere toplam 386 kişiden oluşmaktadır. Öğrenciler beş farklı eğitim seviyesine ve dört farklı akademik çalışma alanına (mühendislik, insan bilimleri, sosyal bilimler, iktisat gibi) ayrılmışlardır. Veri toplama sürecinde Schommer'ın epistemolojik inanç ölçeği kullanılmış, elde edilen veriler *Manova* ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda mezun durumda olan öğrencilerin henüz mezun olmamış öğrencilere göre puanları daha yüksek çıkmıştır. Buna göre, mezun durumda olan öğrenciler henüz mezun olmamış öğrencilere göre bilgiye ilişkin daha sofistike inançlara sahiptirler. Bu öğrenciler bilginin değişebileceğini öğrenmenin kişisel bir süreç olduğunu düşünmektedirler. Seçtikleri akademik çalışma alanlarına göre yapılan analizde ise sosyal bilimler ve insan bilimlerini seçen kişilerin, mühendislik ve iktisat alanını seçen kişilere göre daha sofistike inançlara sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Hofer (1997) ise, epistemolojik kuramların boyutları, epistemolojik inançların disiplinden disipline değişip değişmediği, üniversite öğrencilerinin derslerdeki eğitimi epistemolojik açıdan nasıl değerlendirdikleri üzerinde çalışmıştır. Araştırma iki evreli olarak yürütülmüştür. Birinci evrede 326 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile ikinci evrede ise üniversite birinci sınıfta okuyan ve hem Kimya, hem de Psikoloji derslerine devam etmekte olan 25 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, epistemolojik inançların disipline bağlı olarak değişmediğini, öğretmenlerin epistemolojik inançları etkileyebildiklerini göstermektedir. Jeng, Johanson ve Anderson'un (1993) çalışmasından farklı olarak Hofer epistemolojik inançların disipline göre değişmediğini bulgulamıştır. Fakat burada örneklem olarak seçilen öğrencilerin birinci sınıf olması da göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer bulgu ise öğrencilerin epistemolojik inançlarında öğretmenlerin etkili olduğudur. Bu bulgu da, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını inceleme çabasının önemli gerekçelerinden biridir.

Diğer bir çalışma ise üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının demografik özelliklere göre değişip değişmediğine ilişkindir. Shinn (2003), araştırmasında farklı öğrencilerin epistemolojik inançlarını karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, lise öğreniminden sonra ara vermeden üniversiteye başlamış öğrenciler (24 yaş ve altı ile) ile eğitimine ara vererek üniversiteye devam eden öğrenciler (25 yaş ve üzeri) arasında yapılmıştır. Ayrıca üniversite öğreniminden sonra hemen işe başlayacak şekilde mesleki eğitim gören öğrenciler ile normal dört yıllık üniversite

eğitimi alan öğrenciler ve son olarak da kız ve erkek öğrenciler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir (n= 400). Öğrencilere demografik bilgilerin elde edildiği bir form ile birlikte Schommer'ın inanç ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları Schommer'ın modelini desteklemiştir. Ölçeğin beş alt boyutunun dördünde anlamlı fark çıkmamış ancak “Öğrenme Yeteneğinin Doğuştan Oluşu” (Fixed Ability) boyutunda yüzeysel inanca sahip öğrencilerin düşük not ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Mesleki eğitim alan erkek öğrencilerin mesleki eğitim alan kız öğrencilerden ve dört yıllık normal üniversite öğrencilerinden daha az sofistike inançlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin seçtikleri öğrenme stratejileri, öğrenme süreçleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiler de birçok araştırmanın konusu olmuştur. Schommer, Crouse ve Rhodes (1992), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının seçip kullandıkları ders çalışma stratejileri ve ellerindeki yazılı öğretim materyalini ne düzeyde kavradıklarına ilişkin kullandıkları denetim ölçütleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmaya göre, bilginin basit, kolay anlaşılır ve birbiriyle ilişkisiz olgular koleksiyonu olduğuna güçlü biçimde inanan öğrenciler ezberleme gibi basit çalışma stratejileri kullanmışlar, öğretim materyalini kavramakta zorlanmışlar, materyali ne düzeyde öğrendiklerine dair geçerli değerlendirmeler yapamamışlardır.

Howell ve Kardash (2000), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ve basılı bir öğretim materyaliyle çalışırken kullandıkları bilişsel bilgiyi işleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Buna göre, öğrencilerin öğrenmenin anında değil, zaman içinde gerçekleşeceğine inandıkları oranda farklı türde bilişsel bilgi işleme stratejisi kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Boden (2005), 394 üniversite öğrencisinin epistemolojik inançlar ve kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin epistemolojik inançları ile kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Schreiber ve Shinn'in (2003), 43 erkek ve 73 kadından oluşan toplam 116 öğrencinin epistemolojik inançları ve öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin epistemolojik inançlarının onların performansını, akademik başarılarını ve öğrenme süreçlerini etkilediklerini bulmuşlardır. Epistemolojik inançlar ve öğrenme süreçleri arasındaki ilişkinin en önemli yönü, öğrencinin çabalama

seviyesinin performansı etkileyeceği ve epistemolojik inançların bilgiyi işleme sürecinde ilerletici bir etkiye olanak sağladığıdır.

Tsai (2000), öğrencilerin epistemolojik inançları ile yapılandırmacı öğrenme ortamını algılayışları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğrencilerin gerçek öğrenme çevrelerinin kendi tercihleri doğrultusunda değil, yapılandırmacı bir yönlendirmeye oluşturulduğunu algılamaya eğilimli olduklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler kendi istekleriyle oluşturulan öğrenme ortamlarından ziyade yapılandırmacı bir yönlendirme ile oluşturulan öğrenme ortamlarında öğrenilecek materyali daha iyi algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Tsai'nin bu araştırmasından çıkarılan bulguların ana düşüncesi, öğretmenlerin bilimsel bilgiye epistemolojik yönelimi söz konusu olan öğrencilere karşı daha dikkatli davranmaları ve onların öğrenme deneyimlerini şekillendiren tercihlerini yönlendirmeye çalışmaları gerektiğidir.

Aksan da (2006) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, epistemolojik inançlar problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olmuştur. Araştırmaya göre öğrenmenin zaman içerisinde çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine inanan öğrenciler, problem çözme sürecinde daha düşünen ve değerlendirci bir yaklaşım içerisine girmektedirler. Bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar biçimde kabul edilmesi gerektiğine inanan öğrenciler ise problem çözme sürecinde değerlendirci yaklaşımı daha fazla sergilemektedirler

Öngen (2003), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 155 öğrencinin (87 kız, 68 erkek) epistemolojik inançları ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve epistemolojik inançların sınıf düzeyine bağlı olarak gelişim göstermediğini, kız öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olduğunu ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunun problem çözme stratejilerinin yordanmasında önemli bir değişken olduğunu saptamıştır.

Yukarıdaki araştırmaların (Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992, Kardash ve Howell, 2000, Tsai, 2000, Schreiber ve Shinn, 2003, Öngen, 2003, Boden, 2005 ve Aksan, 2006) araştırmalarının bulguları ortak bir paydada değerlendirildiğinde; epistemolojik inançları ile ders çalışma stratejileri, problem çözme stratejileri, öğrenme süreçleri, kendilerini öğrenmeye hazır bulma durumları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin epistemolojik inançları sofistike hale geldikçe, seçtikleri

strateji ya da öğrenme süreci de daha çok bilişsel becerileri kullanmayı gerektiren bir süreç haline gelmektedir.

Üniversite öğrencileri ile ilgili yapılan diğer bir araştırma ise Marrs'ın (2005), meslek yüksek okulundaki 340 öğrencinin kişisel epistemolojik inançları, bilme yolları ve akademik çalışmaları üzerinde kültürel yapının olası etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin bağımlı benlik yapılarıyla ilişkisel bilme yolları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu bulgularken; epistemolojik inançlar ve bilme yolları üzerinde etnik unsurun herhangi bir etkisi olmadığı, ancak kültürleşmenin (veya kültürel yapının içselleştirilmesinin) bilme yolları üzerinde doğrudan ve dolaylı önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şöyle ki, kültürel yapıyı daha az içselleştirmiş öğrencilerin bağımlı benlik yapısına sahip olduğu ve ilişkisel bilme yollarını daha fazla onayladıkları görülmüştür. Marrs'ın bu araştırmasının sonucu, benlik kavramının bireysel epistemoloji üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir.

Youn (2000), Koreli üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubunun epistemolojik inançları ile kendi benlik yapılarını algılayışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre, bireyci kültürde bireylerin bağımsız benlik yapılarına, dolayısıyla daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olduklarına ulaşılmıştır. Diğer bir yandan ortaklaşacı kültürde ise bağımlı benlik yapısına, dolayısıyla yüzeysel epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar Youn, Yang ve Choi'nin (2001), 455 Güney Koreli lise öğrencinin öğrenmeye ilişkin epistemolojik inançlarını inceleyen araştırmanın sonuçlarıyla yeniden doğrulanmıştır. Marrs'ın ve Youn'un araştırmasında da görüldüğü gibi bireyin yetiştiği kültür de epistemolojik inançlarında etkilidir.

Diğer bir araştırma ise Deryakulu (2002), Ankara Üniversitesi'ndeki 136 öğrencinin (68 kız, 68 erkek) denetim odakları ve epistemolojik inançlarının basılı bir öğretim materyalindeki bilgileri kavramalarını denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisini incelemiş olduğu araştırmadır. Bu çalışma sonunda araştırmacı, denetim odağının kavramayı denetleme düzeyi üzerinde, epistemolojik inançların ve sınıf düzeyinin ise kavramayı denetleme türü üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu tespit etmiştir.

Johnson ise (2002) ilginç bir şekilde üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile üniversite eğitimi sırasında yaşadıkları stres ve bu strese verdikleri yanıt arasında bir ilişki 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 olduğu yönündedir.

3.1.3. Yetişkinlerin Epistemolojik İnançları

Schommer yetişkinlerin epistemolojik inançlarını belirlemek için birçok farklı çalışma yapmıştır. Schommer (1998), yetişkinlerin epistemolojik inançları üzerinde yaşın ve eğitim düzeyinin belirleyici etkileri olduğunu saptamıştır. Yetişkinler, yaşları ilerledikçe öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen sabit bir yetenek olmadığına ve zamanla geliştirilebileceğine daha güçlü biçimde inanmaktadırlar. Benzer biçimde, eğitim düzeyi yükseldikçe bilginin basit değil, karmaşık bir yapıda olduğuna ve kesin yani değişmez değil, duruma göre değişebilen bir yapıda olduğuna daha güçlü biçimde inanmaktadırlar. Bir diğer ifadeyle, yaşın öğrenme ile ilgili inançlar, eğitim düzeyinin ise bilgi ile ilgili inançlar üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Schommer-Aikins ve Hutter (2002), 174 yetişkin ile yürüttükleri çalışmalarında bilgiye ve öğrenmeye ilişkin inançları ile bazı tartışmalı konulara ilişkin düşünce biçimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bilginin karmaşık bir yapıda bulunduğuna inananların farklı bakış açılarını daha çok benimsediklerini ve daha esnek düşündüklerini tespit etmişlerdir. Buna karşın, bilginin bağlama göre değişebilir olduğuna inananların ise, tartışmalı konularla ilgili kesin yargılar oluşturmaktan kaçındıklarını, konuya çok yönlü bir açıdan baktıklarını ve bugünkü bakış açılarının ya da görüşlerinin yarı geçerli olamayabileceğinin farkında olduklarını tespit etmişlerdir.

3.1.4. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları

Epistemolojik inançların öğretmen adaylarında gerek demografik özellikler olarak gerekse farklı bir değişkenle beraber incelendiği birçok çalışma vardır. Epistemolojik inançların Türkiye’de en çok incelendiği örneklem, öğretmen adaylarıdır. Aşağıda Türkiye’den ve yurtdışından bazı örneklerle yer verilmiştir.

Chan ve Elliott (2000), öğretmen yetiştirme programında okuyan Hong Konglu 352 öğrenciden oluşan bir örneklem gurubu üzerinde epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Buna göre, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin öğrenmeyle ilgili daha derin yaklaşımlara, yüzeysel epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin ise ezber gibi daha yüzeysel yaklaşımlara yöneldikleri görülmüştür. Hong Konglu öğrencilerin bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve uzmanların her şeyi bildiklerine inandıkları, dolayısıyla onların bilgi ve düşüncelerini

sorgulamadan doğru olarak kabul etmeye eğilimli oldukları saptanmıştır. Ayrıca, Hong Konglu öğrencilerin epistemolojik inançlarının, Kuzey Amerikalı öğrencilerin epistemolojik inançlarından yapısal ve kültürel olarak farklılıklar gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır. Chan'ın (2002), Hong Konglu üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışması da epistemolojik inançların öğrenme yaklaşımları, güdülenme ve stratejiler gibi üst biliş etkinlikler ile ilişkili olduğunu gösteren deliller sağlamaktadır.

Chan (2003) Hong Kong'ta 292 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin epistemolojik inançları ile ders çalışma yaklaşımlarının birbirleriyle ilişkili olup olmadığına bakmıştır. Öğrencilerin epistemolojik inançları ve ders çalışma yaklaşımları yaş, cinsiyet ve aldıkları seçmeli dersler gibi özelliklere bağlı olarak da incelenmiştir. Araştırma bulguları epistemolojik inançların ve ders çalışma yaklaşımlarının yaş, cinsiyet ve alınan seçmeli derslerden bağımsız olduğu yönündedir. Ancak epistemolojik inançlar ile ders çalışma yaklaşımları arasında ilişki saptanmıştır. Öğrenme yeteneğinin doğuştan ve değişmez olduğu (Innate/ fixed ability), uzmanın bilgili olduğu (Authority/ Expert knowledge) ve bilginin kesin olduğu (Certain knowledge) inançları ile yüzeysel ders çalışma yaklaşımı (surface approach), yüzeysel güdü (surface motive), yüzeysel strateji (surface strategy) arasında pozitif yönde bir korelasyon; uzman bilgisi (authority/expert knowledge) inancı ile derinlemesine yaklaşım (Deep approach), derin güdü (Deep motive) ve derin strateji (Deep Strategy) arasında negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Araştırmacı bu bulgulardan yola çıkarak epistemolojik inançların “metacognitive” (meta bilişsel) etkinliklerle yakından ilişkili olduğu sonucuna varmakta ve bu olgunun öğretme ve öğrenme için önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu iki çalışmada da öğretmen adaylarının ders çalışma yöntemlerinin öğrenme yaklaşımlarının epistemolojik inançları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Sinatra ve Kardash (2004), 182 öğretmen adayı ile yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenmeye ve yeni fikirlere direnmeleri ile epistemolojik inanç puanlarına bakmışlardır. Araştırmanın sonuçları bilginin yavaş yavaş geliştiğini düşünen öğretmen adaylarının inançlarının değiştiğini/geliştiğini göstermiştir. Ayrıca bu adayların yapılandırmacı öğrenmeye daha açık oldukları görülmüştür.

Hofer (2001), öğretmenlerin epistemolojik bakış açıları adlı çalışmasında, bireylerin eğitimleri ile epistemolojik anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun sonucunda iki tür yaklaşım olduğuna ulaşmıştır. Buna göre, eğitim psikologları,

epistemolojik inançların öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırırken; gelişim psikologları ve eğitim araştırmacıları, epistemolojik inançları gelişimsel bir seyir olarak tanımlamaya ve eğitimsel yaşantıların epistemolojik sonuçlar doğrultusunda nasıl arttırılacağını araştırmışlardır. Sonuçta Hofer, eğitimcilerin bu iki perspektifi birleştiren dinamik bir modelden yararlandıklarını bulgulamıştır. Avustralya'nın Brisbane şehrindeki Queensland Teknoloji Üniversitesi'ndeki 29 öğretmen adayı öğrencinin epistemolojik inançlarını daha sofistike bir düzeye getirmek amacıyla, Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis (2001) tarafından bir eğitim psikolojisi içeriğiyle ilgili bir yıllık bir bilgilendirme programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Öğretim yılının başında ve sonunda öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Bilgilendirme programının uygulandığı gruptaki öğretmen adayı öğrencilerinin kontrol grubundaki öğretmen adayı öğrencilere göre daha sofistike inançlar taşıdığı bulgulanmıştır.

Yılmaz ve Delice (2007) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada epistemolojik ve matematik hakkındaki inançlarının problem çözme sürecine etkisini araştırmışlardır. Sonuçta öğretmen adaylarının problem çözme sürecinde epistemolojik ve matematik hakkındaki inançlardan etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Braten ve Stromso (2004) epistemolojik inançların öğretmen adaylarının internet tabanlı etkinliklerdeki etkiyi cinsiyete bağlı olarak incelemek amacıyla 80 Norveçli öğrenciyle çalışmışlardır. Bu çalışmada; epistemolojik inançları yüzeysel olanların, internet etkinliklerinde daha basit kullanımları seçtiği, tartışmaya ya da iletişime geçmekten kaçındıkları sonucu çıkmıştır. Çalışmalarında öğrenmenin çabuk bir süreç olduğuna inanan öğrenciler internetteki bir yığın bilgi dizesini düzenlenmeyi ve web temelli kaynakları değerlendirmeyi zaman alıcı ve zor bulmuşlardır.

3.1.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları

Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle fen-matematik alanına kaymaktadır. Bunun dışında demografik özelliklerin farklı değişkenlerle incelendiği araştırmalar da yapılmıştır.

Hashweh (1996), sofistike epistemolojik inançlara sahip fen (fizik, kimya, biyoloji) öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında daha çok sayıda ve türde öğretim stratejisini daha etkili biçimde kullandıklarını saptamıştır. Buna göre, sofistike epistemolojik inançlara sahip öğretmenler, öğrencilerinin konuyla ilgili farklı bakış açılarına karşı daha duyarlı ve açıktırlar. Buna karşın, yüzeysel epistemolojik inançlara sahip öğretmenler böyle bir durumda öğrencilerin görüşlerini “yanlış” ya da

“yetersiz” olarak değerlendirmekte ve hemen ya doğru yanıtı açıklamakta ya da öğrencileri ikna etmeye çalışmaktadırlar. Oysa sofistike epistemolojik inançlara sahip öğretmenler, öğrencilerin farklı kavramsallaştırmaları karşısında ya o düşüncenin yanlışlığını kanıtlamaya ya da öğrencilere yeni kanıtlar sunarak bilgiyi yeniden yapılandırmalarına yardımcı olmaya çalışmaktadırlar.

Bir diğer araştırma ise Wismer’ın (1996) matematik öğretmenleri üzerinde yürüttüğü araştırmasıdır. Araştırma, yenilik amaçlı hizmet içi eğitime katılan bir grup matematik öğretmenin etkin matematik öğretmenliği konusundaki görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel epistemolojileri ile etkin matematik öğretmenliği arasında bir ilişki olup olmadığını saptama amacı da güdülmüştür. Örnek olay modelini kullanan araştırmanın katılımcıları kursa katılan üç ortaokul matematik öğretmenidir. Katılımcıların kişisel epistemolojileri Belenky modeli kullanılarak belirlenmiş, her katılımcı ile beş görüşme ve sınıf gözlemi yapılarak veri toplanmıştır. Araştırmacılar sonuçta; öğretmenlerin etkin matematik öğretmenliği konusundaki görüşleri, kendi öğrenme ve öğretme deneyimlerinin yanı sıra katıldıkları hizmet içi eğitimden de etkilendiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri ile kişisel epistemolojileri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Taylor ve Maor’un (1995) yürüttüğü çalışmada Avustralya’da aynı okulda görev yapan, farklı inançlara sahip iki öğretmenin 11. sınıflarda “Birds of Antarctica” veri tabanını 10 hafta boyunca nasıl kullandıkları gözlemlenmiştir. Araştırma verileri, sınıf gözlemleri, öğrenci görüşmeleri ile toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Aynı dersi alan aynı okuldaki iki sınıfın öğrencilerinin aynı teknoloji ve zengin ortamda ders yapmalarına rağmen öğretmenlerin farklı inançları sebebiyle farklı öğrenmeler sergilemeleri araştırmanın ilginç bulgusudur. Bir sınıf veri tabanını daha yaratıcı şekilde kullanırken, diğer sınıf öğretmenin yönergelerine bağımlı kalmıştır ve herhangi bir farklılık yapmamışlardır. Araştırmacılar tek başına teknolojinin yapılandırmacı öğrenmeleri gerçekleştirmeye yetmediğini bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretimi etkileyen birincil etmen olduğu sonucuna varmışlardır.

Bolden ve Newton’un (2008) ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının matematik öğretirken araştırmaları önündeki algı engelleri ile ilgili yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin epistemolojik inançlarının belirli bir düzey göstermediği ve karışık olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik

oldukça fazla çalışma olmasına rağmen öğretmenlere yönelik olan çalışmalar sınırlı sayıdadır.

Verilen örneklerde görüldüğü gibi epistemolojik inançlar ile ilgili yapılan çalışmalar fen ve matematik alanına kaymıştır. Araştırmaların sonuçlarında ortak olan bulgu öğretmenlerin epistemolojik inançlarının gerek görüşlerinde, gerek öğretimde, gerekse öğrenci öğrenmelerinde etkili olduğudur.

Bu araştırmalardan farklı olarak Howard, McGee, Purcell ve Schwartz (2000) öğretmen inançlarının değişebilir olup olmadığı üzerine bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın amacı yoğun bir eğitim sonucunda öğretmen inançlarında değişiklik olup olmayacağını belirlemektir. Bu amaçla, katılımcıların bir yerleşke içinde kaldıkları ve akşamları da bir araya gelerek çalıştıkları dört haftalık yoğun bir eğitim düzenlenmiştir. Eğitim öncesinde ve sonunda olmak üzere katılımcılara Schommer'in epistemolojik inanç ölçeği uygulanmıştır. Verilen eğitimde yapılandırmacı yaklaşım izlenmiş, eğitim alan öğretmenlerin de yapılandırmacı yaklaşımı ve eğitimde bilgisayar kullanımını geliştirecekleri bir eğitim ortamı hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda alınan eğitim katılımcılarda epistemolojik inançların dört alt boyutundan üçünde “basit bilgi” (simple knowledge), “hızlı öğrenme” (quick learning) ve “kesin bilgi” (certain knowledge) anlamlı farklılık belirlenmiştir. “Fixed Ability” alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmacılar, öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımların öğretmen inançlarını değiştirebildiğini ve inançların değişmesinin ileri sürüldüğü gibi zor ve uzun zaman alıcı olmayacağını öne sürmüşlerdir. Öğretmenlere yapılan bu hizmet içi eğitimin niteliğinin de bu sonucun çıkmasındaki rolü göz ardı edilmemelidir.

Karhan'ın (2007) öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklere ve bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerine göre incelediği çalışmasında, öğretmenlerin bireylerin bilgiyi oluşturabileceklerine, öğrenme yeteneklerinin gelişebileceğine, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine inanırlarken, bilginin kesin ve mutlak olduğuna da inandıkları sonucu çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inançların anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Kıdeme göre ele alındığında ise 1-5 yıl arası öğretmenler ile 26-30 yıl arası öğretmenler arasında epistemolojik inançların 1-5 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

3.2. Sosyal Bilgiler Programı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Sosyal Bilgiler programı ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin görüşlerini alarak programın değerlendirilmesi ve eski program ile karşılaştırılmasının yapılması yönünde yapılmış araştırmalardır. Bunların dışında farklı değişkenler ile programın incelendiği araştırmalar da mevcuttur.

Ece (2007), “İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” isimli çalışmasında, ilköğretim kurumlarında uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler programını öğretmen görüşlerinden yararlanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Afyonkarahisar il merkezinde 44 ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıflarında görev yapan 184 öğretmene uygulanan anket ile veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun ilköğretim Sosyal Bilgiler programını; kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarında uygun ve yararlı buldukları, kazanımların öğrenci özelliklerine uygun olduğu, içerikte yer alan konuların önemli ve ilgi çekici olduğu görüşünde oldukları belirtilmiştir.

Bulut (2006) “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim birinci kademe yeni programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla, 2004-2005 Öğretim Yılında yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme okullarında görev yapan toplam 982 sınıf öğretmenine veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmanın Sosyal Bilgiler programına yönelik kısmında elde edilen bulgularda; Sosyal Bilgiler öğretim programında öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretim programının kazanımlarına, kapsamına, eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre fark ortaya çıkmamıştır.

Öztürk ve Tuncel (2006) “Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri” isimli bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerini alıp, bunlar ışığında öğrencilerin sahip olması amaçlanan bilgi, beceri ve tutumları gerçekleştirmek

üzere önerilen kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmenin niteliğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli tarama olarak belirlenmiş, araştırmanın evreni İstanbul ili ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan 316 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeninden toplanan veriler sonucunda programın uygulanabilmesi için yeterli fiziki koşul ve donanıma sahip olunmadığı ve öğretmenlerin içeriği yeterli bulmadıkları sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca bu çalışmada yeni programın değerlendirme kısmının yeterli açıklık ve bütünsellikten yoksun olduğu belirtilmiş, ancak genel olarak programın genel özellikleri ile olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Korkmaz (2006) “Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” isimli çalışması ile 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya geçecek olan ilköğretim programlarına dair yapılan tanıtım seminerleri sonrasında öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Veriler öğretmenlerin katıldığı beş günlük yeni programın tanıtılmasına yönelik seminer çalışmasında yer alan 313 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak 10 adet açık uçlu sorunun bulunduğu formlar kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, yeni öğretim programı ile öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alacaklarını ve daha aktif olacaklarını düşündükleri bu süreçte öğretmenlerin rollerinde farklılık olacağına inandıkları sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca bu çalışmaya göre öğretmenler yeni ilköğretim programının uygulanmasında değerlendirme süreci konusunda endişe taşımış ve araç gereç donanımının yetersiz olması durumunda güçlükler yaşanacağını düşünmüşlerdir.

Sağlam’ın (2006) “Türkiye’deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışmasının amacı, Türkiye’de ilköğretim okullarında davranışçı ve yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarını öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde karşılaştırarak, ortaya çıkan görüşler ışığında Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi konusunda çözüm önerileri sunmaktır. 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Taslağı’nın pilot olarak uygulandığı sekiz ildeki 105 ilköğretim okulu ile aynı illerdeki okullardan pilot okullarla benzer sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri taşıdığı düşünülen çevrelerdeki 105 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 210 ilköğretim okulunda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle bu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrende yer alan sekiz pilot ilin her birinde ikisi davranışçı, ikisi yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretiminin

uygulandığı 32 ilköğretim okulunda görev yapan 230 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 1071 öğrenci olmak üzere toplam 1301 kişi bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrenci görüşleri bakımından yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarının isteklendirme, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarından; öğretmen görüşleri bakımından yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretiminin değerlendirme boyutu dışında davranışçı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu görülmüştür.

Bu araştırmalardan farklı olarak Kandemir ve Kurt (2006) “Öğretmelerin Epistemolojik İnançlarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye ve bu inançlarını yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirmeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bilimin ne olduğu, nasıl öğrenileceği özellikleri ve yöntemlerine bakış açılarının geleneksel bilim anlayışına yakın olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar epistemolojik açıdan bilgiyi kesin ve değişmez doğru olarak görmeyen yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan programın geleneksel bilim anlayışını benimseyen öğretmenlerce uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunları gidermek için seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde epistemolojik inançlar ile ilgili araştırmaların genelde üniversite öğrencilerine yönelik yapıldığını görmekteyiz. Bireylen epistemolojik inançlarını genel olarak inceleyen araştırmalar olduğu gibi farklı bir değişkenle ele alan araştırmalar da mevcuttur. Bu noktada değişkenlerin genellikle fen alanından bir konu olarak seçilmesi dikkat çekicidir. Sosyal Bilgiler programını değerlendirmeye yönelik araştırmaların çoğunda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden görüşler alındığı görülmektedir. Araştırmalara bakıldığında genelde Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerin (tek bir değişkenin) demografik özelliklere bağlı olarak incelendiği araştırmalar olduğu görülmektedir. Araştırmaların çoğu nicel araştırma şeklinde yapılmıştır, farklı bir değişken ile Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşler arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Bu noktalar göz önünde bulundurulursa program değerlendirmenin farklı bir değişken ile ele alınması alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir sonraki bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın modeline ilişkin bilgiler sunulmuştur. Daha sonra evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi sürecinde yapılan işlemlerle ilgili ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin epistemolojik inançları ile Sosyal Bilgiler dersi programına ilişkin görüşlerini inceleyen betimsel bir araştırmadır. Eğitim sorunlarının çoğu betimsel niteliktedir ve iyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalara ilerlemenin mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu nedenle bu tür araştırmaların yapılması daha ayrıntılı araştırmaların yapılması için gerekli görülmektedir. Bu tür betimsel araştırmalar, belirli bir grubun, herhangi bir zamanda ve yerde araştırma problemiyle ilgili var olan durumlarını ortaya koymak, yorumlamak, analiz etmek, sınıflandırmak, karşılaştırmak ve tanımlamak amacıyla tasarlanır (Balcı, 2001). Bu amaçla araştırmanın modeli olarak ilişkiisel tarama modeli seçilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007). Seçilen örnek birimin ana kitleyi (evreni) temsil kabiliyeti olması gerekmektedir. Bu tür araştırmada önce veriler toplanır, daha sonra bunların analizi ve açıklanması ile yoruma, değerlendirmeye ve genellemeye varma gibi işlemlere yer verilir (Baloğlu, 2002). Bu araştırma da bu bağlamda ortama her hangi bir müdahale olmadan var olan durumu betimlemeyi amaçlamıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Denizli il merkezinde bulunan devlete bağlı 75 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 1654 sınıf öğretmeni ve 155 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada belirlenen evreni temsil edecek bir örneklem seçimine gidilmiştir. Evren kapsamındaki her bir okul bir “küme” olarak kabul edilmiş ve “küme örneklem” yoluyla çalışma kapsamına alınacak okullar belirlenmiştir. Küme örneklem seçiminde örnekleme birimi; birden fazla evren biriminden oluşan kümeler olarak da

tanımlanabilir. Bu durumda evrenden örneklem alma işi, grup temelinde yapılır ve bu süreç küme örneklemedir. Örnekleme biriminin ne olacağına karar verilmesinde örnekleme maliyetinin düşürülmesi temel rol oynar. Zaman sorunu yaşanan bir araştırmada örnekleme biriminin gruplar olarak kararlaştırılması uygulamayı ve sürecin kontrolünü kolaylaştıracaktır (Büyüköztürk, 2009). Örnekleme birimi tek kişi ya da aile değil bir grup, demet ya da kümedir. Araştırma yapılacak bireyler geniş bir alana dağılmış durumda iseler, basit rastgele ve tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle yapılan seçimle örnekleme çıkan bireylere ulaşmak pratik olmayabilir (Karasar, 2003). Fiziki olarak birbirinden çok uzakta olan katılımcılarla görüşme yapmak hem zor hem de aşırı masraflı olabilir. Bu nedenle bazı durumlarda küme örnekleme tekniği kullanılabilir (Arıkan, 2000).

Çalışmanın örneklemini rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 42 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan öğretmen sayısı 332'dir. Büyüköztürk'ün (2009) aktardığı örneklem büyüklüğü tablosuna göre evreni 2000 olan araştırmalarda 0.5 sapma ile örneklem sayısının 322 olması gerekir (Çıngı, 1994). Bu araştırmada da evren sayısının 1809 olduğu göz önünde bulundurulursa seçilen örneklem sayısının uygun olduğu görülür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir (Tablo 4.2).

Tablo 4.2 Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri

Brans	Kişisel Bilgiler	F	%	
Sınıf Öğretmenliği	Cinsiyet	Kadın	157	56.1
		Erkek	123	43.9
Sosyal Bilgiler	Cinsiyet	Kadın	25	48.1
		Erkek	27	51.9
		1-5 yıl	12	4.3
		6-10 yıl	42	15.0
Sınıf Öğretmenliği	Mesleki Deneyim Yılı	11-15 yıl	36	12.9
		16-20 yıl	36	12.9
		21-25 yıl	72	27.5
		25 yıl üstü	72	27.5

Branş	Kişisel Bilgiler	F	%	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Mesleki Deneyim Yılı	1-5 yıl	13	25.0
		6-10 yıl	16	30.8
		11-15 yıl	11	21.2
		16-20 yıl	6	11.5
		21-25 yıl	5	9.6
		25 yıl üstü	1	1.9
Sınıf Öğretmenliği	Hizmet İçi Eğitim	Evet	249	88.9
		Hayır	31	11.1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Hizmet İçi Eğitim	Evet	38	73.1
		Hayır	14	26.9

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri başlıca üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile toplanmıştır. Bu veri toplama aracı Kişisel Bilgi Formu, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüş Ölçeğini içermektedir.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi formu ölçme aracının hemen başında yer almaktadır. Öğretmenlerin demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, verilerin nasıl kullanılacağı, isim yazılmaması gerektiği ve verilerin sadece bilimsel araştırma amacı için kullanılacağı gibi bilgilere yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve hizmet içi eğitim alıp almadıklarını saptamaya yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcılara verilen seçeneklerden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri söylenmiştir. Örnek bir soru aşağıda verilmiştir:

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
1-5 yıl arası 6-10 yıl arası 11-15 yıl arası
16 ile 20 yıl arası 21-25 yıl arası 25 yıl üstü

4.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Görüş Ölçeği

Diğer veri toplama aracı ise Bulut ve Gömleksiz (2006) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Görüş Ölçeği olarak belirlenmiştir. Ölçek

‘Kazanımlar’, ‘İçerik’, ‘Eğitim Durumları’ ve ‘Değerlendirme’ olmak üzere dört alt boyuta yönelik öğretmen görüşlerini yansıtan ifadelerden oluşmaktadır.

Ölçek (1) Hiç, (2) Az, (3) Orta, (4) Çok, (5) Tamamen şeklinde beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek toplam 31 maddeden oluşmaktadır. 1.-10. sorular ‘Kazanımlar’ boyutu, 11.-18. sorular ‘İçerik’ boyutu, 19.-25. sorular ‘Eğitim Durumları’ boyutu ve 26.-31. sorular ‘Değerlendirme’ boyutuna ilişkindir. “Kazanım” alt boyutuna ilişkin örnek soru şöyledir: “Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derecede uygundur?” ; “İçerik” alt boyutuna ilişkin örnek soru şöyledir: “Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?”; “Eğitim Durumları” alt boyutuna ilişkin örnek madde şöyledir: “Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?” ve “Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin örnek madde şu şekildedir: “Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?”. Ölçeğin tamamı Ek-1’de görülmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan kişinin Sosyal Bilgiler Programına ilişkin olumlu bir görüş sahibi olduğunu, alınan düşük puan ise Sosyal Bilgiler Programına ilişkin görüşünün olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Faktör analizi yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci alt boyut için 0.97, ikinci alt boyut için 0.97, üçüncü alt boyut için 0.94 ve dördüncü alt boyut için 0.86 olarak saptanmıştır. Araştırmacı tarafından tekrar yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci alt boyut için 0.89, ikinci alt boyut için 0.90, üçüncü alt boyut için 0.82 ve dördüncü alt boyut için 0.81 olarak, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı ise 0.95 olarak tespit edilmiştir.

4.3.3. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Epistemolojik İnanç Ölçeği Schommer (1993) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye çeviri ve uyarlaması ile geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Schommer’in (1990) kendinden önceki araştırmacıların, özellikle de Perry’nin görüşme yöntemi ile yürüttüğü çalışmalarından yola çıkarak geliştirdiği Epistemolojik İnanç Ölçeği, 27’si ters kodlamayı gerektiren toplam 63 önermeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5’tir. Ölçek maddelerine verilebilecek yanıtlardan “Kesinlikle katılmıyorum” ifadesinin karşılığı “1” dir ve bireyin ölçek maddesine katılma derecesi arttıkça verilen puan da artmaktadır. Katılımcılardan, ölçek maddesine kesinlikle katılıyorlarsa “5”i işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekteki önermeler yüzeysel (naive) inançlara sahip bireylerin katılacağı ifadelerdir (Schommer, 1990). Bu

yüzden ölçekten alınan düşük puanlar bireyin inançlarının daha sofistike olduğunu göstermektedir.

Schommer'ın ölçeği beş ana boyuttan oluşmaktadır:

1. Bilginin kaynağı (uzman, kitaplar veya kişinin kendisinin de bir kaynak olarak görülüp görülmediği),
2. Bilginin yapısı (basit mi karmaşık mı olduğu),
3. Bilginin kesinliği (kesin ve değişmez mi yoksa değişebilir mi olduğu),
4. Öğrenme yeteneği (doğuştan veya sonradan geliştirilebilir olup olmadığı),
5. Bilginin (edinilme) hızı (bilgi edinmenin ya da öğrenmenin hızlı mı yoksa zamanla mı gerçekleştiği)

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) bu ölçeği Türkçeye uyarlamış; geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Türkçe uyarlaması ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek üç ana boyuttan oluşmuştur.

1. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Yönelik İnanç
2. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Yönelik İnanç
3. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna Yönelik İnanç

Ölçek, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen beşli Likert tipi olup 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutunda hepsi olumsuz toplam 17 madde (1-17. maddeler) bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: "Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi ellerindedir." Ölçeğin 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' boyutunda hepsi olumlu toplam sekiz madde (18-25. maddeler) yer almaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: "Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur." Ölçeğin 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutunda ise hepsi olumlu toplam dokuz madde (26-35. maddeler) bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: "Doğru (gerçek) değişmezdir." Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin yüzeysel inançlara sahip oldukları, düşük puanlar ise sofistike inançlara sahip oldukları anlamına gelmektedir. Değerlendirme yapılırken bire yaklaşan (1 ile 2.49 arası) ortalamalar sofistike inançların, beşe yaklaşan (3.50 ile 5 arası) ortalamalar ise yüzeysel inançların göstergesi olarak kabul edilmişlerdir. Tam ortada 2.50 ile 3.50 arasında kalan ortalamaların ise bireylerin ölçek maddelerine katılıp katılmadıkları konusunda güçlü bir inanç taşımadıklarının göstergesi olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçeğin

Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci alt boyut için 0.84, ikinci alt boyut için 0.69, üçüncü alt boyut için 0.64 ve ölçeğin bütünü için ise 0.81 olarak hesaplanmıştır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002). Araştırmacı tarafından tekrar yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları birinci alt boyut için 0.91, ikinci alt boyut için 0.66, üçüncü alt boyut için ise 0.66 ve ölçeğin bütünü için ise 0.89 olarak saptanmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması

Ölçme aracına son şekli verildikten sonra, 2010 Eylül ayında Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçme aracının öğretmenlere uygulanabilmesi için gerekli olan izin alınmıştır. İzine Ek-2' de yer verilmiştir. Ölçme aracının uygulanması için okullara gidilerek önce yöneticilerle temas kurulmuştur. Bazı okullarda yöneticilerin yardımıyla öğretmenlere ulaşılırken bazı okullarda ise doğrudan öğretmenler ile temas kurulmuştur. Ölçme aracı öğretmenlere bizzat dağıtılmış ve uygulanmadan önce kendilerine araştırmanın amacı açıklanmıştır. Anketlerin isimsiz olarak doldurulacağı, verilerin sadece araştırma için kullanılacağı ve her hangi bir kurum ya da kişiye verilmeyeceği bilgilendirilmesi yapılmıştır. Konu ile ilgili sorular yanıtlanmış, katılımcıların araştırmanın amacını doğru algılaması sağlanmıştır. Ölçme aracı gönüllü öğretmenlere dağıtılmış ve rahatlıkla yanıtlayabilecekleri uygun bir süre sonunda toplanmıştır. Bu süreç sonucunda 332 katılımcı kendilerine verilen formları doldurarak araştırmacıya teslim etmişlerdir. Katılımcılara desteklerinden dolayı teşekkür edilmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi bölümünde kişisel bilgilere ilişkin veriler, Sosyal Bilgiler ve epistemolojik inanç ölçeğine ilişkin verilerin çözümlenmesi için izlenen adımlar ifade edilmiştir. Veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 17.0 programı ile çözümlenmiştir.

4.5.1. Kişisel Bilgilerin Analizi

Kişisel bilgiler ile ilgili veriler SPSS programına öncelikle her bir ölçme aracı için kaydedilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre epistemolojik inançlarının ve Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin karşılaştırılmasında *Mann Whitney-U* ve *Kruskal Wallis-H testi* teknikleri kullanılmıştır.

4.5.2. Sosyal Bilgiler Programına İlişkin ve Epistemolojik İnançlara İlişkin Verilerin Analizi

Ölçme araçları beşli Likert ölçeği şeklinde düzenlendiğinden, çözümlemenin yapılabilmesi amacıyla her cevap için bir sayı değeri belirlenmiştir. Buna göre seçenekler için kullanılacak sayı değerleri “Tamamen Katılıyorum” seçeneği için ‘5’, katılıyorum seçeneği için ‘4’, “Kısmen Katılıyorum” seçeneği için ‘3’, “Katılmıyorum” seçeneği için ‘2’ ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği için ‘1’ olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin genel görüşlerinin ortaya konulmasında frekans, ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Anket beşli derecelendirme biçiminde olduğu için ortalamalardan hareket edilmiş, ortalama puanların derecelenmesi ve yorumlanması için 1-1.79 arası “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 arası “Kısmen Katılıyorum”, 3.40-4.19 arası “Katılıyorum” ve 4.20-5 arası “Kesinlikle Katılıyorum” puan aralıkları kullanılmıştır. Bu aralıklar $5-1=4$ ve $4/5=0.80$ formülünden yola çıkılarak hesaplanmıştır. Analizlere ilişkin bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir

1. Öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşlerinin genel düzeyini belirlemek için; araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans (η) ve yüzde (%) değerleri çıkarılarak ölçeklerin tüm boyut puanları için ortalama (X) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır.
2. Öğretmenlerinin epistemolojik inanç puanları ve Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüş puanlarının öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlerine göre test etmeden önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları *Kolmogorov-Smirnov Testi* ile tespit edilmiştir. Tablo 4.5.2’de sunulduğu üzere, örneklem grubundan elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *Kolmogorov-Smirnov Testi* sonucunda dağılımların normal olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.5.2. Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçekler	<i>H</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1. Epistemolojik İnanç Ölçeği Puanları	332	0.122	0.000
2. Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüş Ölçeği Puanları	332	0.107	0.000

($p < 0.05$)

Analizde istatistiksel (null) hipotez, “puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez” şeklinde kurulduğu için hesaplanan *p* değerinin $\alpha=0.05$ 'den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımından anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2009). Yapılan analizler sonucu tabloda da görüldüğü gibi hesaplanan *p* değeri 0.05'den küçük çıkmıştır ($z = 0.12, 0.10; p < 0.05$). Bu sebepten dolayı puanlar normal dağılım göstermemektedir.

3. *Kolmogorov-Smirnov Testi* sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermemesinden dolayı non-parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, epistemolojik inançları ve Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüş puanlarının;
 - a) *Cinsiyet, branş, hizmet içi eğitim* değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Mann Whitney-U*;
 - b) *Mesleki deneyim* değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H testi*;
 - c) *Kruskal Wallis-H testi* sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için *Mann Whitney-U testi*;
 - d) *Epistemolojik inançlar ile Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşler* arasındaki ilişkiyi belirlemek için *Pearson Çarpım Momentler Analizi Kendall ve Spearman testleri* kullanılmıştır.

Bu bölümde araştırma sürecinin nasıl oluşturulduğu, kullanılan ölçeklerin ayrıntılı bilgisi, ölçeklerden elde edilen puanların nasıl çözümlendiğine ilişkin bilgilere

yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde araştırmanın bulgularına ve yoruma yer verilecektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

5.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerine bakılarak belirlenmiştir. Genel düzeye ilişkin görüşler alt boyutları ile ele alınarak incelenmiştir.

5.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Kazanım” Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının “Kazanım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının “Kazanım” boyutu ile ilgili olarak belirlenen maddelere verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı aşağıda verilen Tablo 5.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 5.1.1. “Kazanım” alt boyutunda ilişkin görüşlerin genel düzeyi

Madde	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Ortalama \bar{x}
	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	
1. Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?	0	0	27	8.1	183	55.1	102	30.7	20	6.0	3.34
2. Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derecede uygundur?	0	0	62	18.7	175	52.7	84	25.3	11	3.3	3.13
3. Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?	5	1.5	45	13.6	179	53.9	91	27.4	12	3.6	3.18
4. Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?	2	0.6	65	19.6	176	53.0	75	22.6	14	4.2	3.10

Madde	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	\bar{x}
6. Kazanım ifadeleri, ne derecede açık ve anlaşılırdır?	3	0.9	64	19.3	141	42.5	104	31.3	20	6.0	3.22
7. Kazanımlar, birbirleriyle ne derecede tutarlıdır?	2	0.6	55	16.6	159	47.9	97	29.2	19	5.7	3.22
8. Kazanımlar, mevcut koşullarda ne derecede gerçekleştirilebilir?	6	1.8	91	27.4	171	51.5	52	15.7	12	3.6	2.91
9. Kazanımlar, öğrencilerin istedik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını ne derecede geliştirmektedir?	4	1.2	74	22.3	170	51.2	77	23.2	7	2.1	3.02
10. Kazanımlar, öğrencilerin fiziksel (güvenlik, barınma, vb. gibi) ve sosyal (saygı, değer verme, başarılı olma, vb. gibi) ihtiyaçlarını ne derecede karşılar?	5	1.5	62	18.7	172	51.8	84	25.3	9	2.7	3.09

Tablo 5.1.1’de görüldüğü gibi “1. Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?” maddesine öğretmenlerin % 8.1’i “Az”, %55.1’i “Orta”, %30.7’si “Çok” ve %6.0’ı ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.34 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlara, programın genel amaçlarıyla tutarlı olup olmadığı sorusuna öğretmenlerin orta düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “2. Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derecede uygundur?” maddesine öğretmenlerin % 18.7’si “Az”, %52.7’si “Orta”, %25.3’ü “Çok” ve %3.3’ü ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.13 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin kazanımları, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine orta düzeyde uygun buldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

“3. Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?” maddesine öğretmenlerin % 1.5’i “Hiç”, %13.6’sı “Az”, %53.9’u “Orta”, %27.4’ü “Çok” ve %3.6’sı ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddenin

aritmetik ortalaması 3.18'dir. Öğretmenlerin kazanımları öğrencilerin bilişsel düzeyine orta düzeyde uygun buldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

“4. Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?” maddesine öğretmenlerin % 0.6'sı “Hiç”, %19.6'sı “Az”, %53.0'ı “Orta”, %22.6'sı “Çok” ve %4.2'si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 3.10'dır. Bu sonuca göre öğretmenlerin %53' ünün kazanımları öğrencilerin psiko-motor gelişimlerine uygun buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun bu görüşe orta düzeyde katıldıklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin %1.5'inin “5. Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ne derecede uygundur?” maddesine “Hiç” yanıtını verirken, %22.0'ı “Az”, %47.9'u “Orta”, %24.4'ü “Çok” ve %4.2'si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 3.07'dir. Bu veriden öğretmenlerin kazanımları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine orta düzeyde uygun buldukları bulgusuna ulaşılabilir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “6. Kazanım ifadeleri, ne derecede açık ve anlaşılabilir?” maddesine öğretmenlerin %0.9'u “Hiç”, % 19.3'ü “Az”, %42.5'i “Orta”, %31.3'ü “Çok” ve %6.0'ı ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.22 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin kazanımları, orta düzeyde açık ve anlaşılır buldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “7. Kazanımlar, birbirleriyle ne derecede tutarlıdır?” maddesine öğretmenlerin %0.6'sı “Hiç”, % 16.6'sı “Az”, %47.9'u “Orta”, %29.2'si “Çok” ve %5.7'si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.22 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin kazanımları, orta düzeyde birbirleriyle tutarlı buldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Programın kazanımlarına yönelik olarak “8. Kazanımlar, mevcut koşullarda ne derecede gerçekleştirilebilir?” maddesine öğretmenlerin %1.8'i “Hiç”, % 27.4'ü “Az”, %51.1'i “Orta”, %15.7'si “Çok” ve %3.6'sı ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 2.91 olarak hesaplanmıştır. Bu verilerden öğretmenlerin kazanımları mevcut koşullarla orta düzeyde uygulayabildikleri ortaya

çıkılmaktadır. Bu durumu koşulların iyileştirilmesi gerektiği şeklinde yorumlayabiliriz.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “9. Kazanımlar, öğrencilerin istedik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını ne derecede geliştirmektedir?” maddesine öğretmenlerin %1.2’si “Hiç”, % 22.3’ü “Az”, %51.2’si “Orta”, %23.2’si “Çok” ve %2.1’i ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.02 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin kazanımları, öğrencilerin istedik davranışlarını geliştirmede orta düzeyde yeterli buldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “10. Kazanımlar, öğrencilerin fiziksel (güvenlik, barınma, vb. gibi) ve sosyal (saygı, değer verme, başarılı olma, vb. gibi) ihtiyaçlarını ne derecede karşılar?” maddesine öğretmenlerin %1.5’i “Hiç”, % 18.7’si “Az”, %51.8’i “Orta”, %25.3’ü “Çok” ve %2.7’si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.09 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin, kazanımların öğrencilerin fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada orta düzeyde yeterli olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “İçerik” Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının “İçerik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının “İçerik” boyutu ile ilgili olarak belirlenen maddelere verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı aşağıda verilen Tablo 5.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 5.1.2. “Kapsam” alt boyutuna ilişkin görüşlerin genel düzeyi

Madde	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Ortalama \bar{X}
	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	
11. Kapsam, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?	2	0.6	39	11.7	172	51.8	110	33.1	9	2.7	3.25
12. Kapsam, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) ne derecede içermektedir?	1	0.3	64	19.3	162	48.8	90	27.1	15	4.5	3.16
13. Kapsam, çağdaş bilimsel bilgilere ne derecede uygundur?	4	1.2	48	14.5	149	44.9	111	33.4	20	6.0	3.28
14. Kapsamda yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine ne derecede uygundur?	4	1.2	48	14.5	133	40.1	125	37.7	22	6.6	3.34
15. Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?	5	1.5	61	18.4	155	46.7	93	28.0	18	5.4	3.17
16. Kapsam, diğer derslerin kapsamı ile ne derecede tutarlıdır?	4	1.2	55	16.6	173	52.1	85	25.6	15	4.5	3.15
17. Kapsamdaki bilgiler, ne derecede kalıcı ve dayanıklıdır?	6	1.8	70	21.1	168	50.6	80	24.1	8	2.4	3.04
18. Kapsam, ne derecede anlamlıdır?	4	1.2	67	20.2	167	50.3	85	25.6	9	2.7	3.08

Tablo 5.1.2’ de görüldüğü gibi “11. Kapsam, programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?” maddesine öğretmenlerin %0.6’sı “Hiç”, % 11.7’si “Az”, %51.8’i “Orta”, %33.1’i “Çok” ve %2.7’si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.25 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan öğretmenlerin kapsamı genel amaçlarda orta düzeyde tutarlı gördükleri sonucu çıkarılmaktadır.

“12. Kapsam, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) ne derecede içermektedir?” maddesine öğretmenlerin %0.3’ü “Hiç”, % 19.3’ü “Az”, %48.8’i “Orta”, %27.1’i “Çok” ve %4.5’i ise “Tamamen”

yanıtını vermiş ve maddenin aritmetik ortalaması 3.16 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin belirtilen maddeye orta düzeyde katıldıkları görülmüştür.

Yine “13. Kapsam, çağdaş bilimsel bilgilere ne derecede uygundur?” maddesine öğretmenlerin %1.2’si “Hiç”, % 14.5’i “Az”, %44.9’u “Orta”, %33.4’ü “Çok” ve %6.0’ı ise “Tamamen” yanıtını vermiş maddenin aritmetik ortalaması 3.28 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin belirtilen görüşe katıldıkları gözlenmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “14. Kapsamda yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine ne derecede uygundur?” maddesine öğretmenlerin %1.2’si “Hiç”, % 14.5’i “Az”, %44.9’u “Orta”, %33.4’ü “Çok” ve %6.0’ı ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.34 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin, kapsamda yer alan konuların sırasını öğrenme ilkelerine orta düzeyde uygun gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

“15. Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?” maddesine öğretmenlerin %1.5’i “Hiç” yanıtını verirken, % 18.4’ü “Az”, %46.7’si “Orta”, %28.0’ı “Çok” ve %5.4’ü ise “Tamamen” yanıtını vermiş, maddenin aritmetik ortalaması 3.17 olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan öğretmenlerin kapsamı öğrenci seviyesine orta düzeyde uygun buldukları görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “16. Kapsam, diğer derslerin kapsamı ile ne derecede tutarlıdır?” maddesine öğretmenlerin %1.2’si “Hiç”, % 16.6’sı “Az”, %52.1’i “Orta”, %26.62’si “Çok” ve %4.5’i ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.15 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin, kapsamda yer alan konuların sırasını öğrenme ilkelerine orta düzeyde uygun gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

“17. Kapsamdaki bilgiler, ne derecede kalıcı ve dayanıklıdır?” maddesine öğretmenlerin %1.8’i “Hiç” yanıtını verirken, % 21.1’i “Az”, %50.6’sı “Orta”, %24.1’i “Çok” ve %2.4’ü ise “Tamamen” yanıtını vermiş, maddenin aritmetik ortalaması 3.06 olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan öğretmenlerin kapsamı öğrenci seviyesine orta düzeyde uygun buldukları görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “18. Kapsam, ne derecede anlamlıdır?” maddesine öğretmenlerin %1.2’si “Hiç”, % 20.2’si “Az”, %50.3’ü “Orta”, %25.6’sı “Çok” ve %2.7’si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.08 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin, kapsamı orta düzeyde anlamlı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Eğitim Durumları” Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının “Eğitim durumları” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla maddelere verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı aşağıda verilen Tablo 5.1.3’de sunulmuştur.

Tablo 5.1.3. “Eğitim Durumları” alt boyutuna ilişkin görüşlerin genel düzeyi

Madde	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Ortalama \bar{x}
	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	
19. Programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derecede motive eder?	4	1.2	75	22.6	160	48.2	81	24.4	12	3.6	3.06
20. Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, araştırma, vb. gibi) ne derecede kazanırlar?	4	1.2	61	18.4	175	52.7	77	23.2	15	4.5	3.11
21. Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?	0	0	36	10.8	162	48.8	118	35.5	16	4.8	3.34

Madde	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	\bar{x}
22. Etkinliklerde çoklu zeka kuramına ne derecede yer verirsiniz?	2	0.6	25	7.5	139	41.9	143	43.1	23	6.9	3.48
23. Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (araştırma, tartışma, drama, vb. gibi) ne derecede yer verirsiniz?	0	0	32	9.6	117	35.2	159	47.9	24	7.2	3.52
24. Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini ne derecede kazandırır?	6	1.8	35	10.5	192	57.8	79	23.8	20	6.0	3.21
25. Programın ön gördüğü etkinlikleri uygulamada ne derecede gerçekleştirirsiniz?	1	0.3	47	14.2	151	45.5	119	35.8	14	4.2	3.29

Tablo 5.1.3' de görüldüğü gibi "19. Programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derecede motive eder?" maddesine öğretmenlerin %1.2'si "Hiç", % 22.6'sı "Az", %48.2'si "Orta", %24.4'ü "Çok" ve %3.6'sı ise "Tamamen" yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.06 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan öğretmenlerin, etkinliklerin öğrencileri orta düzeyde derse motive ettiğini düşündüklerini çıkarabiliriz.

"20. Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, araştırma, vb. gibi) ne derecede kazanırlar?" maddesine öğretmenlerin %1.2'si "Hiç", % 18.4'ü "Az", %52.7'si "Orta", %23.2'si "Çok" ve %4.5'i ise "Tamamen" yanıtını vermiştir ve maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.11 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin dersin işleniş sürecinde programda öngörülen becerileri öğrencilerin orta düzeyde kazandıklarını düşündükleri sonuca ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin "21. Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?" maddesine öğretmenlerin % 10.8'i "Az", %48.8'i "Orta", %35.5'i "Çok" ve %4.8'i ise "Tamamen" yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.34 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden öğrencilerin derste öğrenme sürecine aktif olarak orta düzeyde katıldıkları ortaya

çıkılmaktadır. Bu düzeyin yüksek çıkmamasının sebebinin öğretmen, öğrenci ya da programdan kaynaklanıp kaynaklanmadığının ortaya çıkarılmasının önemli olduğunu söyleyebiliriz.

“22. Etkinliklerde çoklu zeka kuramına ne derecede yer verirsiniz?” maddesine öğretmenlerin %0.6’sı “Hiç”, % 7.5’i “Az”, %41.9’u “Orta”, %43.1’i “Çok” ve %6.9’u ise “Tamamen” yanıtını vermiştir ve maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.48 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin dersin işleniş sürecinde çoklu zeka kuramına ilişkin etkinliklere çok yer verdikleri sonucunu çıkarabiliriz.

“23. Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (araştırma, tartışma, drama, vb. gibi) ne derecede yer verirsiniz?” maddesine öğretmenlerin % 9.6’sı “Az”, %35.2’si “Orta”, %47.9’u “Çok” ve %7.2’si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.52 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin dersin işleniş sürecinde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine çok yer verdikleri sonucunu çıkarabiliriz.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “24. Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini ne derecede kazandırır?” maddesine öğretmenlerin %1.8’i “Hiç” yanıtını verirken, % 10.5’i “Az”, %57.8’i “Orta”, %23.8’i “Çok” ve %6.0’ı ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.21 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan programın öğrenme bilincini öğrencilere orta düzeyde kazandırdığı sonucuna ulaşılmaktadır.

“25. Programın ön gördüğü etkinlikleri uygulamada ne derecede gerçekleştirirsiniz?” maddesine öğretmenlerin %0.3’ü “Hiç” yanıtını verirken, % 14.2’si “Az”, %45.5’i “Orta”, %35.8’i “Çok” ve %4.2’si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.29 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan öğretmenlerin programın öngördüğü etkinlikleri orta düzeyde gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Değerlendirme” Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının “Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla maddelere verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı aşağıda verilen Tablo 5.1.4’de sunulmuştur.

Tablo 5.1.4. “Değerlendirme” alt boyutuna ilişkin görüşlerin genel düzeyi

Madde	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Ortalama \bar{X}
	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	
26. Programın öğrenme alanları (birey ve kimlik, kültür ve miras, vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede ne derecede etkilidir (uygundur)?	2	0.6	47	14.2	137	41.3	131	39.5	15	4.5	3.33
27. Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?	2	0.6	42	12.7	173	52.1	96	28.9	19	5.7	3.26
28. Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (performans sınavları, projeler, tartışma, vb. gibi) kazanımları ölçmede ne derecede etkilidir?	14	4.2	69	20.8	140	42.2	89	26.8	20	6.0	3.09
29. Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini (portfolyo, gösteri, sözlü sunum, tartışma, vb. gibi) ne derecede uygularsınız?	2	0.6	56	16.9	159	47.9	91	27.4	24	7.2	3.23
30. Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?	4	1.2	46	13.9	173	52.1	98	29.5	11	3.3	3.19

Madde	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	\bar{x}
31. Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsınız?	5	1.5	47	14.2	164	49.4	97	29.2	19	5.7	3.23

Tablo 5.1.4’ de görüldüğü gibi “26. Programın öğrenme alanları (birey ve kimlik, kültür ve miras, vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede ne derecede etkilidir (uygundur)?” maddesine öğretmenlerin %0.6’sı “Hiç”, % 14.2’si “Az”, %41.3’ü “Orta”, %39.5’i “Çok” ve %4.5’i ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.33 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan öğretmenlerin, Programın öğrenme alanları (birey ve kimlik, kültür ve miras, vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede orta düzeyde etkili olduğunu düşündükleri sonuca ulaşılır.

“27. Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?” maddesine öğretmenlerin %0.6’sı “Hiç”, % 12.7’si “Az”, %52.1’i “Orta”, %28.9’u “Çok” ve %5.7’si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir ve maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.26 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin programın kazanımlar açısından öğrencilere orta düzeyde fırsat eşitliği sağladığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “28. Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (performans sınavları, projeler, tartışma, vb. gibi) kazanımları ölçmede ne derecede etkilidir?” maddesine öğretmenlerin %4.2’si “Hiç” yanıtını verirken, % 20.8’i “Az”, %42.2’si “Orta”, %26.8’i “Çok” ve %6.0’ı ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.09 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan öğretmenlerin Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (performans sınavları, projeler, tartışma, vb. gibi) kazanımları ölçmede orta düzeyde etkili olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“29. Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini (portfolyo, gösteri, sözlü sunum, tartışma, vb. gibi) ne derecede uygularsınız?”

maddesine öğretmenlerin %0.6'sı “Hiç”, % 16.9'u “Az”, %47.9'u “Orta”, %27.4'ü “Çok” ve %7.2'si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir ve maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.23 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin programın kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini orta düzeyde uyguladıkları sonucuna ulaşırız.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin “30. Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?” maddesine öğretmenlerin %1.2'si “Hiç” yanıtını verirken, % 13.9'u “Az”, %52.1'i “Orta”, %29.5'i “Çok” ve %3.3'ü ise “Tamamen” yanıtını vermiştir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.19 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan öğretmenlerin Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme tekniklerini, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerine orta düzeyde etkili olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılır.

“31. Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsınız?” maddesine öğretmenlerin %1.5'i “Hiç” yanıtını verirken % 14.2'si “Az”, %49.4'ü “Orta”, 29.2'si “Çok” ve %5.7'si ise “Tamamen” yanıtını vermiştir ve maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3.23 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin öğrenci portfolyolarını orta düzeyde tuttıkları sonucuna ulaşılır.

5.1.5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşlerinin Alt Boyutlarının Genel Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin alt boyutlarının genel düzeyi incelenecektir. Tablo 5.1.5'de öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri alt boyutlarında incelenerek verilmiştir.

Tablo 5.1.5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri

Alt boyutlar	n	\bar{x}	SS	Katılım Değeri
Kazanım	332	3.13	.56	Kısmen Katılıyorum
İçerik	332	3.18	.61	Kısmen katılıyorum
Eğitim Durumları	332	3.29	.54	Kısmen katılıyorum
Değerlendirme	332	3.22	.58	Kısmen katılıyorum
Genel	332	3.20	.50	Kısmen Katılıyorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programına yönelik puanları incelendiğinde (Tablo 5.1.1.), katılımcıların en düşük düzeyde “Kazanım” alt boyutuna 3.13 ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” şeklinde cevap verirken; en yüksek ortalama ile “Eğitim Durumları” alt boyutuna 3.29 ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Alt boyutlara verilen cevaplar arasında bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puanlar incelendiğine programı ortalama düzeyde yeterli gördükleri yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin programı orta düzeyde yeterli görmeleri programa ilişkin belirgin bir olumsuz düşüncelerinin olmadığına göstergesidir. Fakat puan ortalamasının yüksek çıkmaması program ile ilgili küçük de olsa aksaklıkların mevcut olduğu yönünde bir izlenim vermektedir.

5.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşlerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

5.2.1. Cinsiyete Göre Farklılıklar

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non parametrik testlerden olan *Mann Whitney-U* testi kullanılmıştır. *Mann Whitney-U* testi iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından benzer dağılımlara sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım göstermeyen gruplarda kullanılır (Büyüköztürk, 2009). Tablo 5.2.1’de

öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren puanlar verilmiştir.

Tablo 5.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı

Alt boyutlar	Kadın		Erkek		U	z	p
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS			
Kazanım	3.11	.52	3.15	.62	13157	-.567	.57
İçerik	3.18	.60	3.18	.63	13467	-.210	.83
Eğitim Durumları	3.32	.54	3.25	.54	12801	-.97	.32
Değerlendirme	3.25	.58	3.19	.59	12982	-.77	.44
Genel	3.21	.48	3.19	.53	13049	-.69	.49

*($p < .05$)

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri ölçeğinden aldıkları toplam puan ve alt boyutlara ilişkin puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=13$, $p > .05$). Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği bulgusu öğretmenlerin cinsiyetlerinin programa ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermektedir.

5.2.2. Mesleki Deneyim Yılına Göre farklılıklar

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin mesleki deneyim yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis* ve *Mann Whitney-U* testi kullanılmıştır. *Kruskal Wallis* tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan alternatifidir. İki'den fazla grup karşılaştırması yapılmak istendiğinde bu test uygulanır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Elde edilen bulgular Tablo 5.2.2.'de verilmiştir.

Tablo 5.2.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin mesleki deneyim yılına göre dağılımı

Alt boyutlar	Grup	<i>H</i>	<i>Xsıra</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>
Kazanım	1-5 yıl	25	100.30	5	37.39	.00
	6-10 yıl	58	124.13			
	11-15 yıl	47	153.12			
	16-20 yıl	42	177.01			
	21-25 yıl	82	195.72			
	25 yıl ve üstü	78	190.91			
İçerik	1-5 yıl	25	120.20	5	24.68	.00
	6-10 yıl	58	137.50			
	11-15 yıl	47	139.59			
	16-20 yıl	42	177.38			
	21-25 yıl	82	192.49			
	25 yıl ve üstü	78	185.94			
Eğitim Durumları	1-5 yıl	25	150.84	5	20.06	.001
	6-10 yıl	58	134.48			
	11-15 yıl	47	147.86			
	16-20 yıl	42	150.37			
	21-25 yıl	82	192.49			
	25 yıl ve üstü	78	185.94			

Alt boyutlar	Grup	H	Xsıra	sd	X ²	P
Değerlendirme	1-5 yıl	25	132.02	5	31.18	.00
	6-10 yıl	58	132.59			
	11-15 yıl	47	153.86			
	16-20 yıl	42	137.50			
	21-25 yıl	82	203.59			
	25 yıl ve üstü	78	187.01			
Genel	1-5 yıl	25	111.88	5	34.98	.00
	6-10 yıl	58	127.78			
	11-15 yıl	47	143.66			
	16-20 yıl	42	167.70			
	21-25 yıl	82	198.63			
	25 yıl ve üstü	78	192.13			

*(p<.05)

Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden kıdem olarak 21-25 yılı arası öğretmenlerin en yüksek orana sahip oldukları görülmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$X^2(5) = 34.98, p < .05$]. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin “Kazanım” boyutundan aldıkları puanların kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$X^2(5) = 37.39, p < .05$]. “İçerik” boyutu, “Eğitim Durumları” boyutu ve “Değerlendirme” boyutundan aldıkları puanların da benzer şekilde kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$X^2 = 24.68, p < .05$; $X^2 = 20.061, p < .05$; $X^2 = 31.18, p < .05$]. Bu bulgu, öğretmen görüşleri üzerinde kıdem etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlerin meslekte deneyim kazanmaları programa ilişkin görüşlerini de

etkilemektedir. Kıdem arttıkça öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin olumluya daha çok yaklaştığını görmekteyiz.

Tabloda kıdeme göre sıra ortalamalara bakıldığında, kıdemi 25 yıl ve üstünde olan öğretmenler 192.13 değerine sahipken, diğer kıdemdeki öğretmenlerden en düşük ortalama olarak 111.88 ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. İki grubun ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Aradaki bu anlamlı farktan dolayı, kıdemi 21- 25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin 1-5 kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu yorumu yapılabilir. Burada dikkat çeken nokta kıdem artması ile birlikte programa ilişkin görüşlerin de olumluya doğru kaymasıdır. 25 yıl ve üstü öğretmenlerin görüşlerinde görülen biraz düşme, öğretmenlerin emeklilik havasına girmesiyle oluşmuştur yorumu yapılabilir. 21-25 kıdeme sahip öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin daha olumlu olması farklı şekillerde yorumlanabilir. İlk olarak 25 yıl ve üstü çalışan öğretmenler mesleki olarak doyuma ulaşmıştır diyebiliriz, bu sebeple programı da olumlu değerlendiriyor olabilirler. Bir başka bakış açısıyla bu bulguyu; meslek deneyimi kazanan öğretmenin, mevcut programı önceki programlar ile karşılaştırması; programa olan görüşünün olumlu olmasını sağlamıştır şeklinde yorumlayabiliriz. Ayrıca epistemolojik inancın yaş arttıkça sofistikeleştiği bulgusunu göz önünde bulunduracak olursak, sofistike epistemolojik inanca sahip bireyin programa karşı daha olumlu görüş bildirmesi beklenen bir bulgudur. Bir başka bakış açısıyla, programın yapılandırılma dayanağına dayanması yüzeysel inanca sahip bireyler tarafından olumlu görülmecektir yorumunu yapabiliriz.

5.2.3. Hizmet İçi Eğitime Göre Farklılıklar

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin aldıkları hizmet içi eğitime göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non parametrik testlerden olan *Mann Whitney-U* testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.2.3.'de verilmiştir.

Tablo 5.2.3. Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerin hizmet içi eğitime göre dağılımı

Alt boyutlar	Evet		Hayır		U	Z	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
Kazanım	3.13	.57	3.10	.56	6249	-.34	.72
İçerik	3.18	.63	3.20	.49	6121	-.56	.573
Eğitim Durumları	3.30	.53	3.20	.49	5612	-1.41	.156
Değerlendirme	3.23	.58	3.18	.63	6075	-.641	.522
Genel	3.20	.50	3.20	.52	6364	-.156	.876

*($p < .05$)

Öğretmenlerin genel Sosyal Bilgiler programına yönelik görüş puanlarına ve alt boyutlarından aldıkları puanlara bakılacak olursa aldıkları hizmet içi eğitime göre programa ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($U=6, p > .05$). Bu bulgu ile öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimlerin programa yönelik görüşlerinin farklılaşmasına, programı daha farklı bir perspektifle okumalarına katkı sağlamadığı yorumu yapılabilir. Bu noktada yapılan hizmet içi eğitimlerin amaçları ve öğretmenlere sağladıkları katkının ne kadar olduğunun tartışmalı olduğu söylenebilir. Bu bulgular aracılığıyla şunu söyleyebiliriz ki, öğretmenlere hazırlanan hizmet içi eğitimlerin niteliği gözden geçirilmelidir.

5.2.4. Branşlarına Göre Farklılıklar

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non parametrik testlerden olan *Mann Whitney-U* testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.2.4. de verilmiştir.

Tablo 5.2.4. Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerin branşa göre dağılımı

Alt boyutlar	Sınıf Öğret.		Sosyal Bilgiler Öğrt.		U	Z	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
Kazanım	3.16	.57	2.98	.49	5921	-2.14	.03
İçerik	3.20	.61	3.07	.60	6355	-1.45	.16
Eğitim Durumları	3.31	.53	3.17	.56	6313	-1.52	.09
Değerlendirme	3.25	.57	3.09	.63	6110	-1.84	.07
Genel	3.22	.50	3.09	.50	5913	-2.15	.07

*($p < .05$)

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin branşlarına göre değişip değişmediğini incelediğimizde, Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerin branşlara göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır ($U=5, p < .05$). Alt boyutlardan alınan puanlar incelendiğinde “Kazanım” boyutunda anlamlı fark olduğu görülmektedir ($U=5, p < .05$). Standart sapma puanlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler programının kazanımlarını Sosyal Bilgiler programına göre daha çok beğendikleri sonucuna ulaşılır. Sınıf öğretmenleri, branşı Sosyal Bilgiler olan öğretmenlere göre program hakkında daha olumlu görüşler bildirmektedirler. Bu bulguyu uygulanan programın farklı olmasına veya branşı Sosyal Bilgiler olan öğretmenlerin sınıf öğretmenlerine göre SBS odaklı düşüncelerinden dolayı programa ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olduğu şeklinde yorumlayabiliriz. Diğer alt boyut puanları incelendiğinde, “İçerik”, “Eğitim Durumları”, “Değerlendirme” alt boyutlarında branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ilişkin veriler yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalarına bakılarak incelenmiştir. Epistemolojik inanç ölçeğinde düşük ortalama sofistike inançları, yüksek ortalama yüzeysel inançları ifade etmektedir. Düşük ortalama öğrenme yeteneğinin gelişebileceğine, kişinin kendisinin bilgiyi oluşturarak bilgi üretebileceğine, gerçeklerin zamanla değişebileceğine olan inancı ifade eder. Yüksek ortalama ise tam tersi öğrenme yeteneğinin kalıtsal olduğuna, dolayısıyla zeki öğrencilerin pek de çaba harcamadan ve çabuk kavradıklarına, diğerlerinin ise kısıtlı öğrenme yeteneklerinden dolayı zor problemleri ne kadar uğraşsalar da çözemeyeceklerine, gerçeklerin kesin ve değişmezliğine olan inancı ifade eder. Bu bilgiler ışığında elde edilen bulgular incelenecektir.

5.3.1. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen İnançları

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Epistemolojik inançlarından “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile ilgili inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin maddelere verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı aşağıda verilen Tablo 5.3.1. sunulmuştur.

Tablo 5.3.1. Öğretmenlerin” Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair” İnançlarının genel düzeyi

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama \bar{x}
	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	
1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	52	15.7	160	48.2	23	6.9	20	6.0	1	0.3	2.61
2. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	34	10.2	139	41.9	51	15.4	85	25.6	23	6.9	2.77

Madde	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	\bar{x}
3. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	121	36.4	125	37.7	19	5.7	36	10.8	31	9.3	2.18
4. Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.	91	27.4	137	41.3	31	9.3	49	14.8	24	7.2	2.33
5. Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	110	33.1	126	38.0	33	9.9	45	13.6	18	5.4	2.20
6. Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim bir çok şeyi öğrenirim.	48	14.5	157	47.3	46	13.9	67	20.2	14	4.2	2.52
7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi ellerindedir.	41	12.3	146	44.0	52	15.7	78	23.5	15	4.5	2.63
8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	29	8.7	150	45.2	77	23.2	58	17.5	18	5.4	2.65
9. Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	62	18.7	155	46.7	42	12.7	54	16.3	19	5.7	2.43
10. Bu gün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	30	9	81	24.4	51	15.4	133	40.1	37	11.1	3.19
11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir	108	32.5	140	42.2	26	7.8	38	11.4	20	6	2.16
12. Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	101	30.4	144	43.4	25	7.5	45	13.6	17	5.1	2.21
13. Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	51	15.4	161	48.5	33	9.9	65	19.6	22	6.6	2.53

Madde	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	\bar{x}
14. Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	53	16.0	168	50.6	35	10.5	54	16.3	22	6.6	2.46
15. Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerine yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	56	16.9	169	50.9	41	12.3	49	14.8	17	5.1	2.40
16. Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	39	11.7	138	41.9	73	22.0	67	20.2	15	4.5	2.64
17. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	50	15.1	163	49.1	46	13.9	62	18.7	11	3.3	2.46

Öğretmenlerin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutundan aldıkları yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde “15. Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerine yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.” Maddesine en yüksek değer olan %50.9 ile “Kısmen Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. En düşük düzeyde %0.3 ile “1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.” Maddesine “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile ilgili 17 madde incelendiğinde hiçbir maddenin 3.50 ve üstü bir ortalamaya sahip olmadığı görülmektedir. Maddelerin standart sapmaları incelendiğinde “11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.” maddesinin 2. 16 ortalama ile en düşük ortalamaya sahip olduğunu görülür. En yüksek ortalama ise 3.19 ortalama ile “10. Bu gün doğru olan, yarın yanlış olabilir” maddesine aittir. Puanların genel dağılımına baktığımızda hiçbir maddenin 3.50 ortalama ve üzeri sahip olmaması öğretmenlerin inançlarının yüzeysel olmadığını göstergesi olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Bu bulgu öğretmenlerin öğrenmeyi çabaya bağladıklarının ve kişi kendi isterse öğrenmenin gerçekleşebileceğine inandıklarının göstergesidir. Bu da öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme ortamları yaratılabilme yatkınlığına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.3.2. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen İnançları

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin Epistemolojik inançlarından “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile ilgili inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin maddelere verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı aşağıda verilen Tablo 5.3.2. sunulmuştur.

Tablo 5.3.2. Öğretmenlerin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair” İnançlarının genel düzeyi

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama \bar{x}
	n	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
18. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	36	10.8	60	18.1	22	6.6	138	41.6	76	22.9	3.47
19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınız.	56	16.9	126	38.0	48	14.5	84	25.3	18	5.4	2.64
20. Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	47	14.2	127	38.3	50	15.1	89	26.8	19	5.7	2.71
21. Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	44	13.3	142	42.8	48	14.5	80	24.1	18	5.4	2.67

Madde	n	%	N	%	N	%	N	%	N	%	\bar{x}
22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar	38	11.4	155	46.7	59	17.8	63	19.0	17	5.1	2.59
23. Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	36	10.8	148	44.6	68	20.5	67	20.2	13	3.9	2.61
24. Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.	17	5.1	122	36.7	80	24.1	103	31.0	10	3.0	2.90
25. Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar	34	10.2	126	38.0	88	26.5	69	20.8	15	4.5	2.71

Öğretmenlerin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutundan aldıkları yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde “22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.” Maddesine en yüksek değer olan %46.7 ile “Katılmıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. En düşük düzeyde %3.0 ile “24. Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim” maddesine “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile ilgili 8 madde incelendiğinde hiçbir maddenin 3.50 ve üstü bir ortalamaya sahip olmadığı görülmektedir. Maddelerin standart sapmaları incelendiğinde “22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.” maddesinin 2.59 ortalama ile en düşük ortalamaya sahip olduğunu görülür. En yüksek ortalama ise 3.47 ortalama ile “18. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir” maddesine aittir. Maddelerden alınan puanların dağılımına baktığımızda çok yüksek puanların olmaması öğretmenlerin inançlarının sofistike uca daha yakın olduğunun göstergesidir. Öğretmenlerin öğrenmenin doğuştan gelen bir

yetenek olmadığına, kişinin zaman içerisinde bu yeteneğini geliştirebileceğine inandıkları ve “öğrenmenin öğrenilebileceği” inancı taşıdıkları söylenebilir.

5.3.3. Tek Bir Doğru Olduğuna Dair İnanç Alt Boyutu İle İlgili Öğretmen İnançları

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin epistemolojik inançlarından “Tek Bir Doğru Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile ilgili inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin maddelere verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve dağılımı aşağıda verilen Tablo 5.3.3. sunulmuştur.

Tablo 5.3.3. Öğretmenlerin “Tek Bir Doğru Olduğuna Dair” inançlarının genel düzeyi

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum		Ortalama \bar{X}
	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	
26. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.	33	9.9	168	50.6	56	16.9	64	19.3	11	3.3	2.55
27. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “Tek bir doğru düşünceye” sevk etmektir.	86	25.9	117	35.2	34	10.2	55	16.6	40	12.0	2.53
28. Bilim adamları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	16	4.8	108	32.5	76	22.9	105	31.6	27	8.1	3.05
29. Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	23	6.9	136	41.0	64	19.3	87	26.2	22	6.6	2.84

Madde	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%	\bar{x}
30. Doğru (gerçek) değişmezdir.	36	10.8	108	32.5	51	15.4	91	27.4	46	13.9	3.00
31. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşırsam anneme ve babama danışırım.	9	2.7	75	22.6	61	18.4	158	47.6	29	8.7	3.37
32. Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	9	2.7	94	28.3	73	22.0	128	38.6	28	8.4	3.21
33. Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır	20	6.0	138	41.6	75	22.6	87	26.2	12	3.6	2.79
34. Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	17	5.1	99	29.8	32	9.6	131	39.5	53	16.0	3.31
35. Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır	11	3.3	112	33.7	69	20.8	131	39.5	9	2.7	3.04

Öğretmenlerin “Tek Bir Doğru Olduğuna Dair İnanç” alt boyutundan aldıkları yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde “22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.” maddesine en yüksek değer olan %46.7 ile “Katılmıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. En düşük düzeyde %3.0 ile “24. Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim” maddesine “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.

“Tek Bir Doğru Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile ilgili 10 madde incelendiğinde hiçbir maddenin 3.50 ve üstü bir ortalamaya sahip olmadığı görülmektedir. Bu da öğretmenlerin inançlarının yüzeysel olmadığını göstergesi olarak yorumlanabilir. Maddelerin standart sapmaları incelendiğinde “27. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “Tek bir doğru düşünceye” sevk etmektir.” maddesinin 2.53 ortalama ile en düşük ortalamaya sahip olduğunu görülür. Öğretmenlerin bu konuda inançlarının sofistikeye yakın olduğunu söylemek

mümkündür. En yüksek ortalama ise 3.37 ortalama ile “31. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.” maddesine aittir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarıyla ilgili maddelerin dağılımı incelendiğinde (Tablo 5.3.3.); öğretmenlerin epistemolojik inanç ölçeğinde yer alan 35 maddeden 29 tanesine katılmadıkları, 6 tanesine katıldıkları görülmektedir.

5.3.4. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Alt Boyutlarının Genel Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin epistemolojik inançlarının alt boyutlarının genel düzeyi incelenecektir. Tablo 5.3.4. 'de öğretmenlerin epistemolojik inançlarına yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri alt boyutlarında incelenerek verilmiştir.

Tablo 5.3.4. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Alt boyutlar	n	\bar{X}	SS	<i>Katılım Değeri</i>
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	332	2.55	.69	Katılmıyorum
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç	332	2.67	.78	Kısmen katılıyorum
Tek bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç	332	3.02	.56	Kısmen katılıyorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin epistemolojik inançlarına dair puanları incelendiğinde, katılımcıların en düşük düzeyde “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutuna 2.55 ortalama ile “Katılmıyorum” şeklinde cevap verirken; en yüksek ortalama ile “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç” alt boyutuna 3.02 ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabildiklerine, bilgi üretebildiklerine ve çaba ile (zamanla) bu yeteneklerini ve becerilerini geliştirebildiklerine inanmalarına (bu konularda sofistike inançlara sahip olmalarına) karşın tek ve kesin doğru olduğu ve uzmanların bu bilgilere ulaştıkları konusunda ise daha yüzeysel inançlar taşıdıkları söylenebilir.

5.4. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

5.4.1. Cinsiyete Göre Farklılıklar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non parametrik testlerden olan *Mann Whitney-U* testi kullanılmıştır. *Mann Whitney-U* testi iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından benzer dağılımlara sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım göstermeyen gruplarda kullanılır (Büyüköztürk, 2009). Tablo 5.4.1’de öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgular verilmiştir.

Tablo 5.4.1. Epistemolojik inançların cinsiyete göre dağılımı

Alt boyutlar	Kadın		Erkek		U	z	p
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS			
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	2.48	.68	2.63	.69	11661	-2.28	.02
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç	2.55	.72	2.82	.82	11190	-2.83	.00
Tek bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç	2.91	.51	3.14	.50	10306	-3.84	.00

*($p < .05$)

Öğretmenlerin epistemolojik inançlara ilişkin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutundan aldıkları puanlarda cinsiyetleri açısından rakamsal anlamda erkekler lehine, fakat anlamsal boyutta erkekler aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=11$, $p < .05$). Benzer şekilde “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair” inanç boyutu ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna Dair” inanç boyutunda da cinsiyetleri açısından kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=10$, $p < .05$). Epistemolojik inançlardan alınan puanların yükseldikçe inançların yüzeyselleştiği göz önünde bulundurulacak olursa, kadınların aldıkları puanlara dayanarak, inançlarının erkeklere göre daha sofistike olduğu söylenebilir.

5.4.2. Mesleki Deneyim Yılına Göre Farklılıklar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mesleki deneyim yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis* testi kullanılmıştır. *Kruskal Wallis* tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan alternatifidir. İki'den fazla grup karşılaştırması yapılmak istendiğinde bu test uygulanır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Elde edilen bulgular Tablo 5.4.2. de verilmiştir.

Tablo 5.4.2. Epistemolojik inançların mesleki deneyim yılına göre dağılımı

Alt boyutlar	Grup	n	$\bar{X}_{sıra}$	sd	χ^2	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	1-5 yıl	25	243.74	5	33.70	.00
	6-10 yıl	58	202.71			
	11-15 yıl	47	168.64			
	16-20 yıl	42	146.00			
	21-25 yıl	82	145.32			
	25 yıl ve üstü	78	146.83			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç	1-5 yıl	25	237.94	5	27.70	.00
	6-10 yıl	58	195.97			
	11-15 yıl	47	174.05			
	16-20 yıl	42	146.31			
	21-25 yıl	82	148.88			
Tek bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç	1-5 yıl	25	205.56	5	8.96	.11
	6-10 yıl	58	160.07			
	11-15 yıl	47	141.57			

16-20 yıl	42	162.43
21-25 yıl	82	164.03
25 yıl ve üstü	78	178.57

*(p<.05)

Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden kıdem olarak 21-25 yılı arası öğretmenlerin en yüksek orana sahip oldukları görülmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [χ^2 (5) = 21.19, p<.05]. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin “Tek Bir Doğru Olduğuna Dair İnanç” boyutundan aldıkları puanların kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [χ^2 (5) = 8.96, p>.05]. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç” boyutu ile “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç” boyutundan aldıkları puanlar ise kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [χ^2 = 33.70, p<.05; χ^2 = 27.70, p<.05]. Bu bulgu, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç” boyutları üzerinde kıdem etkisi olduğu biçiminde ifade edilebilir.

Tabloda kıdeme göre sıra ortalamalara bakıldığında, kıdemi 25 yıl ve üstünde olan öğretmenler 154.91 değerine sahipken, diğer kıdemdeki öğretmenlerden en yüksek ortalama 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. İki grubun ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Aradaki bu anlamlı farktan dolayı, kıdemi 25 ve üzeri öğretmenlerin epistemolojik inançlarının 1-5 kıdeme sahip öğretmenlere göre daha sofistike olduğu söylenebilir.

5.4.3. Hizmet İçi Eğitime Göre Farklılıklar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının aldıkları hizmet içi eğitime göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non parametrik testlerden olan *Mann Whitney-U* testi kullanılmıştır. *Mann Whitney-U* testi t- testinin nonparametrik testlerde karşılığı olarak kullanılır (Baştürk, 2010). Elde edilen bulgular Tablo 5.4.3’de verilmiştir.

Tablo 5.4.3. Epistemolojik inançların hizmet içi eğitime göre dağılımı

Alt boyutlar	Evet		Hayır		U	z	p
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS			
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	2.56	.70	2.43	.58	5938	-.86	.38
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç	2.70	.78	2.50	.74	5511	-1.58	.113
Tek bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç	3.03	.56	2.93	.57	5795	-1.10	.268

*($p < .05$)

Öğretmenlerin genel epistemolojik inanç puanlarına ve alt boyutlarından aldıkları puanlara bakılacak olursa, aldıkları hizmet içi eğitime göre epistemolojik inançlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($U=5$, $p > .05$). Bu bulgu ile öğretmenlere yönelik yapılan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığı ya da hazırlanan hizmet içi eğitimlerin böyle bir hedefe sahip olmadığı yorumu yapılabilir. Hizmet içi eğitimlerle ilgili yapılan araştırmalarda da çoğunlukla bu yapılan hizmet içi eğitimlerin değişkenler üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Birçok araştırmada araştırmacılar (Kalaycıoğlu, 2007, Hürsen ve Uzunboylu, 2009, Narin, 2009) öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitime bağlı olarak programa ilişkin görüşlerinin ve eleştirel düşünme biçimlerinin değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu da bizi Türkiye’de öğretmenlere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını geliştirmeye yönelik bir etkisinin olmadığı yönünde düşündürmektedir. Bunun yanında hizmet içi eğitimlerin epistemolojik inançları değiştirdiği araştırma bulguları da mevcut olsa da (Wisner, 1996, Howard, McGee, Purcell ve Schwartz 2000), bu araştırmalar incelendiğinde öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimin doğrudan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını geliştirmek amacı ile uygulamaya konulduğu görülmektedir. Türkiye’de böyle bir hizmet içi eğitim henüz verilmediğinden mevcut bulguların ortaya çıktığı düşünülebilir.

5.4.4. Branşa Göre Farklılıklar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non parametrik testlerden olan *Mann Whitney-U* testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.4.4. de verilmiştir.

Tablo 5.4.4. Epistemolojik inançların branşa göre dağılımı

Alt boyutlar	Sınıf		Sosyal Bilgiler		U	Z	p
	Öğret.	Öğrt.	Öğret.	Öğrt.			
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS			
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	2.54	.66	2.60	.83	7073	-.32	.74
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç	2.67	.72	2.68	1.03	7130	-.23	.81
Tek bir Doğrunun Var Olduğuna Dair İnanç	3.02	.53	3.01	.67	7238	-.06	.94

*($p < .05$)

Öğretmenlerin epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlara bakılacak olursa branşlara göre epistemolojik inançlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($U=7$, $p > .05$). Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları arasında bir fark olmadığı bulgusuyla öğretmenlerin bilgiyi yorumlayışlarının ya da öğrenmeye bakış açılarının branşlarına göre değişmediği yorumunu yapabiliriz.

5.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Puanlarının Alt Boyutları İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular

Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi hesaplamak amacı ile Kendall ve Spearman testleri kullanılmıştır. Kendall ve Spearman testleri Parametrik Pearson Korelasyon testinin

uygulanmadığı durumlarda, yani non parametrik analizlerde kullanılır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010).

5.5.1. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Kendall ve Spearman testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.5.1.’de sunulmaktadır.

Tablo 5.5.1. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

	Boyutlar	t	P
Kendall	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	-.194	.000
	Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşler		
Spearman	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç	-.290	.000
	Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşler		

*(p<.05)

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (t= -.194, p<.05). İlişkinin yönüne bakmak amacıyla t değeri incelendiğinde ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça programa ilişkin görüş puanları azalmaktadır. Epistemolojik inanç ölçeği yorumlanırken, ölçekten alınan puanlar arttıkça inançların yüzeyselleştiği belirtilmişti. Bu durumda ortaya çıkan negatif ilişki bireylerin inançları yüzeyselleştikçe programı beğenmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrenmenin sadece çabaya bağlı olduğuna dair daha yüzeysel inanca sahip olan bireylerin mevcut programı daha az beğenmesi

programın değerini ortaya koyan bir gösterge olabilir. Bu da aynı şekilde programın sadece öğrencinin çabasına bağlı olan etkinliklere değil daha farklı etkinliklere de yer verdiği şeklinde yorumlanabilir.

5.5.2. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla *Kendall ve Spearman* testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.5.2. de sunulmaktadır.

Tablo 5.5.2. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

	Boyutlar	t	p
Kendall	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç	-.140	.000
	Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşler		
Spearman	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç	-.199	.000
	Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşler		

*(p<.05)

“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (t= -.140, p<.05). İlişkinin yönüne bakmak amacıyla t değeri incelendiğinde ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu bulguyu öğretmenlerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu fikirleri arttıkça, yani epistemolojik inançları yüzeyselleştikçe programa ilişkin görüşlerinin olumsuzlaştığı şeklinde yorumlayabiliriz. Bu bulgudan çıkarabileceğimiz bir nokta, programda öğrencinin sadece yeteneği ile ulaşacağı kazanımlara ya da sadece yetenek ile yapabileceği etkinliklere yer verilmemektedir. Öğrencilerin bir tek yeteneklerini ortaya çıkaran etkinliklere yer veren bir eğitim durumu yapılandırmacı öğrenme olarak hazırlanamaz. Yüzeysel

epistemolojik inanca daha fazla sahip olan öğretmenlerin yani öğrenmeyi yeteneğe daha fazla bağlayan öğretmenlerin programa ilişkin daha olumsuz görüş ifade etmeleri bu yorumu desteklemektedir. Diğer bir deyişle, eğer bir öğretmen öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanıyorsa, programa karşı olumsuz görüş bildirmektedir; eğer sofistike bir inanca sahipse programa karşı daha olumlu görüş bildirmektedir.

5.5.3. “Tek Bir Doğrunun Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

“Tek Bir Doğrunun Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Kendall ve Spearman testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.5.3.’de sunulmaktadır.

Tablo 5.5.3. “Tek Bir Doğrunun Olduğuna Dair İnanç” Alt Boyutu İle Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki

	Boyutlar	t	p
Kendall	Tek Bir Doğrunun Olduğuna Dair İnanç	-.025	.505
	Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşler		
Spearman	Tek Bir Doğrunun Olduğuna Dair İnanç	-.037	.497
	Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşler		

*(p<.05)

“Tek Bir Doğrunun Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (t= -.025, p>.05). Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin tek bir doğru olduğuna inanmaları ya da inanmamaları programa ilişkin görüşleriyle ilişkili değildir.

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak araştırma bulgularına ve bulguların yorumuna yer verilmiştir. Epistemolojik inançlar ile Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair

İnanç” ve “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutunda, inançları sofistike hale geldikçe programı daha çok beğendikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bir sonraki bölümde bulgular literatürle birleştirilerek tartışmaya yer verilecektir.

TARTIŞMA

Bu araştırma öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerini değerlendirmek, epistemolojik inanç düzeylerini belirlemek ve Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşler ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, elde edilen verilerle gerek öğretmen yetiştirme sürecine gerekse mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi sürecine katkı sağlamak ve mevcut programın değerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç ile dört temel boyutta dikkat çekici bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular birçok noktaya dikkat çekmektedir.

İlk olarak öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri ile ilgili anket verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin düşüncelerinin ne olumlu ne de olumsuz olduğunu görüyoruz. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri alt boyutlara inilerek incelendiğinde, “Eğitim Durumları” alt boyutunda olumlu görüşlerin daha yoğun olduğunu görmekteyiz. Elde edilen bulgular, Sosyal Bilgiler programı ile ilgili yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Bulut, 2006, Sağlam, 2006, Ece, 2007, Taş 2007, Karabacak ve Turan 2007, Kalaycıoğlu 2007, Dikmen, 2008, Gömleksiz ve Kan 2009). Bununla beraber programın aksayan yönünü gösteren araştırmalar da mevcuttur (Öztürk ve Tuncer, 2006, Yağcı 2008, Uçar, 2009, İncekara ve Karatepe 2010).

Yapılan bazı araştırmalar (Bulut, 2006, Sağlam, 2006), bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde, yapılandırmacı eğitim felsefesine dayanan Sosyal Bilgiler programını öğretmenlerin her bir alt boyutta beğendiklerine dair bulgular göstermiştir. Bununla beraber öğretmenlerin kazanımları yetersiz gördüğü araştırma bulguları da mevcuttur (Uçar, 2009). Kazanımların yetersiz görüldüğü araştırmalarda kazanımlar irdelenerek incelenmiş ve “değer” konusuna kazanımlarda yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Bu araştırmada kazanım alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kazanımları kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere uygulanan ölçeğin kazanım alt boyutunda değerlere ilişkin bir madde olmamasından dolayı bu farkın oluştuğu düşünülebilir. Ece'nin (2007) araştırması ise bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler programının kazanımlarını, okulun ve öğrencilerin sosyo ekonomik durumuna bağlı kalmadan gerçekleştirebilecekleri düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da kazanımların yeterli olduğunun bir göstergesi olabilir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içerik olarak yetersiz görüldüğü bulgusuna ulaşan araştırmalar (İncekara ve Karatepe, 2010), içeriğin anlatım ve konu işleyiş tarzı açısından öğretmenler tarafından yeterli görülmediği, öğretmenleri yeni kaynaklara yönlendirme konusunda yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada (Karabacak ve Turan, 2007) ise içeriğin öğretmen adayları tarafından tamamen yeterli görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin programın uygulayıcısı olduğu ve eğitimin merkezinde olduğu düşünülürse ve bu araştırma bulgusunun da öğretmenlerin içeriği kısmen yeterli gördükleri sonucu olduğu düşünülürse, programın içerik açısından aksayan yönlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Daha derinlemesine bilgi elde etmek, kuşkusuz nitel araştırmalarla sorunu incelemeyi gerektirmektedir.

“Eğitim durumları” boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarını kısmen yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yağcı (2008), araştırmasında Sosyal Bilgiler programının etkinliklerinin eleştirel düşünmeye olan katkısını incelemiştir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerin gerek zaman yetersizliğinden gerek araç gereç yetersizliğinden tam olarak uygulanamadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat Kalaycıoğlu'nun (2007) araştırmasında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi için araç gerece kısmen de olsa sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar da öğretmenlerin eğitim durumlarını kısmen beğenmeleri bulgusunu destekler niteliktedir.

İkinci olarak öğretmenlerin epistemolojik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde puanların orta bir düzey gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” boyutuna “Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” boyutuna ise “Kısmen Katılıyorum” cevabını vermiş olmaları, öğretmenlerin öğrenmeyi yetenekten çok çabaya bağlı gördüklerinin bir göstergesi olabilir. Tek Bir Doğruya Dair İnanç” boyutuna verdikleri “Kısmen Katılıyorum” cevabı da puanların orta bir düzey gösterdiğini; fakat tek bir doğruya olan inançlarının kısmen sofistike olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi öğretmenlerin epistemolojik inançlarını sofistike ya da yüzeysel diyerek sınırlamak mümkün değildir. Bu bulgunun birçok sebebi olabilir. Öğretmenlerin programı yetiştirmek için daha az pratik ve araştırmacı çalışmalar yapmaları (Askew vd., 1993) ya da programı yetiştirmeyi, anlamadan

öncelikli görmeleri (Dadds, 1994, 2001), gerek araştırmaya bakış açılarını gerekse öğrenmeye bakış açılarını etkilediği söylenebilir. Bolden ve Newton (2008) tarafından nitel olarak yapılan bir araştırma da öğretmenlerin epistemolojik inançlarının belirli bir düzey göstermediği bulgusunu desteklemektedir.

Üçüncü olarak öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin ve epistemolojik inançlarının demografik değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği bulgulanmıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim yılına göre farklılaştığı, cinsiyet, branş ve hizmet içi eğitime bağlı olarak değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerin cinsiyete göre değişip değişmediği incelendiğinde, görüşlerin cinsiyet faktörüne göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki cinsiyet, eğitim ve öğretmenlik mesleği açısından en önemli değişkenlerden bir tanesidir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007) , mesleği tercih etme (Foster ve Newman, 2005, Çermik, Doğan ve Şahin, 2010) açılarından bakıldığında kadınlarla erkekler arasında önemli farklılıkların göze çarptığını gösteren araştırmalar çoktur. Ancak Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerde böyle bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durum farklı açılardan tartışılabilir. Gibson ve Schwartz'ın (1998) araştırmasına göre; kadınlar ve erkekler; genel olarak, aynı dili konuşan bir toplumda sosyalleşirler, amaçları için edindikleri kavramlar muhtemelen benzer anlamlara sahiptir. Bu açıdan bakacak olursak bireylerin cinsiyetleri kendi edindikleri kavramlarda etkili olmamaktadır, aynı toplumda yaşayan kadın ve erkek gerek mesleklerindeki kavramlara gerek günlük hayatta kullandıkları kavramlara benzer anlamlar yüklemektedirler. Cinsiyet faktörüne göre farklılıklar oluştuğunu bulgulayan araştırmaların öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığını görmekteyiz. Öğretmen adayının mesleki deneyimi olmadan kadın ve erkek olarak mesleğe farklı bakmaları mümkün olabilir, lakin iş hayatına girince gerek çalışma ortamı, gerekse okul iklimi kişilerin mesleklerine ve dolayısıyla uyguladıkları programlara benzer bakış açılarına sahip olmalarını sağlamış olabilir. Bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte diğer araştırmalarda da (Bulut, 2006, Kalaycıoğlu, 2007, Narin, 2009, Uçar, 2009, İncekara, 2010) cinsiyet faktörü açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini incelediğimizde; epistemolojik inancın kadınlar lehinde anlamlı bir fark oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Önceki bazı çalışmaların (Shinn, 2003, Öngen, 2003)

epistemolojik inanç puanlarında kadınlar lehinde anlamlı bir fark olduğunu gösterdiği bilinmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, diğer bazı araştırmaların (Hofer, 2001, Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005) gösterdiği kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olduğu yönündeki bulgularla tutarlıdır. Eren (2006), yaptığı araştırmasında öğrenim görülen alanlardan bağımsız olarak gerçekleştirilen analizlerde cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehinde anlamlı farklılıklar elde etmiştir. Yukarıda belirtildiği gibi birçok araştırmanın bulgusu bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Kadınların epistemolojik inanç ölçeğinin her bir alt boyutunda erkeklere göre daha sofistike bir görünüm sergilemesine ilişkin bu bulgu, sosyo-kültürel bir bakışla irdelenebilir. Buna göre, toplumsal yaşamda başarılı olabilmek için kadınların erkeklere kıyasla daha fazla çaba harcamak durumunda olmaları (Öngen, 2003), kadınların öğrenmenin daha çok çaba gerektirdiğine yönelik inanç geliştirmelerini sağlamış olabilir. Bununla beraber epistemolojik inançlar ile cinsiyet arasında ilişki bulmayan araştırmalar da mevcuttur (Rakıcıoğlu, 2005, Çetin, 2010). Bu da dikkatleri yine çevre faktörüne çekmektedir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri ile mesleki deneyim yılı fazla olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bulguya uygun olmayarak mesleki deneyim yılına göre fark bulmayan araştırmalar olduğu gibi (Bulut, 2006, Yağcı 2008, Ağlagül, 2009), bu bulguyu destekler nitelikte benzer bulgulara ulaşan birçok araştırma (Karhan 2007, Narin, 2009, Uçar, 2009, İncekara 2010) mevcuttur. Bulut (2006) araştırmasında Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerin kıdeme bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Narin (2009) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini incelediği araştırmasında, kıdem arttıkça öğretmenlerin gerek eleştirel düşünme becerilerinin gerekse kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak Sosyal Bilgiler programının birçok öğretim yöntem ve tekniği kullanmayı gerektirmesi, mesleki deneyim yılı fazla olan öğretmenlerin program hakkında olumlu görüş bildirmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Mesleki deneyim yılı fazla olan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programı hakkında olumlu görüş bildirmesi sonucundan yola çıkacak olursak; öğretmenlerin meslek hayatları süresinde gördükleri farklı programlar hakkında oluşturdukları yaşantıların, mevcut programı artıları ve eksileriyle daha iyi değerlendirmelerini ve programı deneyimlerinin de etkisiyle nasıl uygulayacaklarını daha iyi tespit etmelerini sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Uçar'ın (2009) Sosyal Bilgiler programındaki değerlere yönelik kazanımlar ile ilgili yaptığı

araştırmasında, mesleki deneyim yılı fazla olan öğretmenlerin değerlere yönelik kazanımları yeterli gördükleri, mesleki deneyim yılı az olan öğretmenlerin ise değerlere yönelik kazanımların arttırılması gerektiğini düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguda mesleki deneyim yılı fazla olan öğretmenlerin programı daha çok beğendikleri bulgusunu desteklemektedir. Belki de mesleki deneyim yılı fazla olan öğretmenler eski programları da uygulamış olduklarından mevcut programın olumlu yönlerini daha iyi görebilmektedirler.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının kıdem değişkenine göre değişip değişmediği incelendiğinde ise, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 20-25 kıdeme sahip öğretmenler arasında bir fark olduğu görülmüştür. Kıdem arttıkça epistemolojik inançların yüzeyselden sofistike hale doğru kaydığı görülmüştür. Bunun yanında Karhan (2007) yaptığı araştırmasında 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin epistemolojik inançlarında anlamlı bir fark bulmuştur. Schommer 1998 yılında yetişkinler üzerinde yaptığı araştırmasında yaş ilerledikçe epistemolojik inançlarından öğrenme ile ilgili inançların sofistike hale geldiğini bulgulamıştır. Benzer şekilde diğer bazı çalışmalarda da araştırmacılar (Eren, 2006, Erdamar ve Bangir Alpar, 2011) üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları araştırmalarında son sınıf öğrencilerin birinci sınıf öğrencilere göre daha sofistike inançlara sahip olduklarını bulgulamışlardır. Bu bulgu öğretmenlerden elde edilmemesine rağmen gerek yaşın ilerlemesi gerekse alınan eğitimin bu duruma etkisi olduğu düşünüldüğünde, eldeki çalışmanın bulgularını destekleyen bir sonuç olduğu söylenebilir. Ayrıca Çetin (2010) öğretmenlere ilişkin yaptığı araştırmasında bilimsel epistemolojik inançların yaş ve kıdemle sofistike yöne doğru kaydığını bulgulamıştır. Piaget (1980) öğrencilerin sınıf düzeylerinde ilerledikçe, eğitim yaşantıları zenginleştirdiğinden bilginin durum olmaktan çok süreç olduğunu fark ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenler için de bu durum mesleki deneyim yılının artmasıyla sağlanmış olabilir. Öğretmenlerin kıdem yılları başka bir bakış açısıyla deneyimleri arttıkça inançları da sofistikeleşmektedir.

Hizmet içi eğitim faktörüne ilişkin olarak elde edilen araştırma bulguları Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşlerin hizmet içi eğitime bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Benzer şekilde önceki çoğu çalışmada yazarlar (Kalaycıoğlu, 2007, Hürsen ve Uzunboylu, 2007, Narin, 2009) öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitime bağlı olarak programa ilişkin görüşlerinin ve eleştirel düşünme biçimlerinin değişmediği

sonucuna ulaşmışlardır. Narin (2009) araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi seminerlerin zaman açısından sınırlı bir zamanda yapıldığını, kalabalık gruplar halinde ve çoğu zaman konu alanında uzman kişilerce verilmediğini belirttiklerini dile getirmiştir. Bu durumda öğretmenlerimizin hizmet içi seminerlerden yeterince faydalanmadığını ya da hizmet içi seminerlerin amacına ulaşamadığını söyleyebiliriz. Kalaycıoğlu (2007), araştırmasında öğretmenlerin birçoğunun Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim veya kursa katılmadığını belirtmiştir. Metin (2010), araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinimlerinin yöntem ve teknik belirleme, değerlendirme ölçütlerini oluşturabilme, farklı zeka düzeyindeki öğrenciler için farklı etkinlikleri planlamak, araç-gereç ve materyal seçmek ve hazırlamak şeklinde olduğunu bulgulamıştır. Gültekin ve Çubukçu (2008) araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmelerini gerekli gördükleri öğretmenlerin başında, öğretmenlerin üst görevlere hazırlanma istekleri ile hizmet öncesi eğitimden doğan eksikliklerin olduğu görmüştür. Sarıgöz (2011), araştırmasında öğretmenlerin büyük bir kısmının hizmet içi eğitimi önemsedikleri ve belirli aralıklarla hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğunu, hizmet öncesi eğitimdeki eksikliklerini veya daha sonra öğretim programının değişmesiyle meydana gelen eksikliklerini hizmet içi eğitimle kapatabileceklerini belirtmektedirler. Bu bulguların bize öğretmenlerin hizmet içi eğitime önem verdiklerini ve ihtiyaç duyduklarını fakat hizmet içi eğitimleri nitelik olarak yeterli bulmadıklarını gösterdiğini söyleyebiliriz. Bümen (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin ihtiyaç analizi ile planlanmasının ve çalıştay şeklinde düzenlenmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ulaşılan bulguyu destekler nitelikte birçok araştırmaya ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının aldıkları hizmet içi eğitime göre değişip değişmediğini incelediğimizde; alınan hizmet içi eğitimlerin epistemolojik inançları etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi yapılan hizmet içi eğitimlerin niteliğinin bu bulgunun ortaya çıkmasında başlıca etkenlerden biri olduğu düşünülebilir. Gül ve Aslan (2009) yaptıkları araştırmada küreselleşme sürecinin toplumsal gelişmeler açısından olumlu yönleriyle ilgili farkındalık uyandırması ve öğretmenlerin toplumsal gelişmelere uyum sağlayabilmelerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının günün değişen koşullarından kaynaklanan gereksinimler de göz önüne alınarak düzenlenmesi önermektedirler. Bununla beraber hizmet içi eğitimlerin

epistemolojik inançları değiştirdiği araştırma bulguları mevcut olsa da (Wisner, 1996, Howard, McGee, Purcell ve Schwartz 2000), bu araştırmalar incelendiğine hazırlanan hizmet içi eğitimin doğrudan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını geliştirmek amacı ile hazırlandığını görüyoruz. Türkiye’de böyle bir hizmet içi eğitim henüz verilmediğinden dolayı mevcut bulguların ortaya çıktığı düşünülebilir.

Branş değişkenine bağlı olarak Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenleri ile Sosyal Bilgiler branş öğretmenleri arasında bir fark görülmemiştir. Ancak “Kazanım” alt boyutunda sınıf öğretmenleri Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre programa ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Diğer alt boyutlara bakıldığında hem Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hem sınıf öğretmenlerinin programı kısmen beğendikleri sonucuna ulaşmaktayız. Branşlar arasında fark olmaması, programın sınıf düzeyinde çok büyük farklılıklar göstermediğinin göstergesi olabilir. Bunun beklendiği bir sonuç olduğunu söyleyebiliriz, çünkü incelenen program sınıf bazında farklılık olsa da diğer özellikler bakımından aynı programdır. Eğitim-öğretim sürecine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerin amaçlarının, ortamlarının, deneyimlerinin ortak olduğu düşünüldüğünde bu benzerliğin normal olduğu yorumu yapılabilir. Uçar (2009) yaptığı araştırmada da benzer sonuca ulaşmıştır. Öğretmenlerin benzer çevrede, benzer sürede, benzer kazanımları öğrencilere kazandırıyor olması benzer görüş bildirmelerinin başlıca sebeplerinden biri olabilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının da branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Karahan’da (2007) yaptığı araştırmasında epistemolojik inançların öğretmenlerin branşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalardan sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin, fen bilimleri alanlarında öğrenim gören öğrencilerden daha sofistike inançlara sahip olduklarını ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi, (Jeng, Johnson ve Anderson, 1993, Enman ve Lupart, 2000, Strobel, Jernusca ve Jonassen, 2004) farklı akademik disiplinlerde öğrenim gören öğrencilerde fark saptanmadığı araştırma sonuçları da mevcuttur (Schommer-Aikins, Duell ve Barker, 2003, Aksan, 2006). Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile ilgili çok fazla bir araştırma bulunmadığından branş değişkenine bağlı olarak birebir bu araştırma ile örtüşen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yukarıda belirtilen araştırmalarda görülüşü gibi epistemolojik inançlar genelde fen bilimleri, sosyal bilimler ya da eğitim bilimlerinde okuyan öğrenciler arasındaki farka bakarak değerlendirilmiştir. Sosyal Bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin aynı bilim dalında olduğu göz önünde bulundurulursa, epistemolojik

inançlar açısından aralarında fark olmayışı şaşılacak bir durum değildir. Çetin (2010) yaptığı araştırmasında bu bulguyu destekler nitelikte bilimsel epistemolojik inançların branşa bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Son olarak Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşler ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiye baktığımızda “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile görüşler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Farkın negatif yönde olması bize kişinin öğrenmenin sadece çabaya bağlı olduğuna dair inancının artmasıyla yani bireyin bu alt boyuttaki epistemolojik inancının yüzeyselleşmesiyle, programa yönelik görüşlerinin olumsuz doğru gittiğini göstermektedir. Kişinin inancı yüzeyselle doğru gittikçe, programı daha çok eleştirmesi ve beğenmemesi söz konusudur. Sosyal Bilgiler öğretim programının yapılandırmacılık temelinde oluşturulduğu düşünüldüğünde, yüzeysel inançlara sahip bireylerin düşüncelerinin programla örtüşmesi veya olumlu ilişki göstermesi beklenemez.

Benzer şekilde “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu ile Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşler arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Epistemolojik inançları daha yüzeysel olan öğretmenlerin programa karşı daha olumsuz bir görüş sergiledikleri söylenebilir. Bu da araştırma açısından beklenen bir sonuçtur. Sosyal Bilgiler Öğretim programının çoğu kazanım ve etkinliklerinin yüzeysel epistemolojik inançlarla bağdaşmayan unsurlar içerdiği düşünülebilir. Kazanımlardan farklı sınıf düzeylerinde bir kaç örnek verecek olursak, “*Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır*”, “*Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.*” “*Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.*”, “*Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder*” ve “*Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.*” gibi kazanımlar öğrencilerin analiz ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağladığı için sofistike inançlara sahip öğretmenler tarafından olumlu algılanacaktır. Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan bir öğretim programının yüzeysel inançlar ile bağdaşması zaten düşünülemez. Diğer taraftan programın bu özelliği önemlidir çünkü araştırmacılar (Doyle, 1997, Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001, Brownlee ve Berthelsen, 2006) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin öğrenim gördükleri programların

epistemolojik inançlarını etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgulardan yola çıkarak yaptığımız araştırmada programın sofistike inançlara sahip öğretmenlere daha çok hitap etmesi bulgusu, öğretmenlerin de uyguladıkları programa ilişkin görüşlerinin epistemolojik inançlarından etkilendiğinin göstergesi olmuştur. Gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin epistemolojik inançları ve gördükleri eğitim programlarının birbirinden etkilendiğini söylemek mümkün olduğu gibi, programların değerlendirilmesinde öğretmenlerin inançları önemli bir faktör olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşlerinin genel düzeyi “Kısmen Katılıyorum” şeklindedir.
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri mesleki deneyim yıllarına göre 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinde farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri aldıkları hizmet içi eğitime göre farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri “Kazanım” alt boyutunda branşlarına göre sınıf öğretmenleri lehinde farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutunda epistemolojik inançları “Katılmıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bu boyutta sofistike olduğunu söyleyebiliriz.
- Öğretmenlerin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutunda epistemolojik inançları “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ne yüzeysel ne de sofistike olduğunu söyleyebiliriz.
- Öğretmenlerin “Tek Bir Doğru Olduğuna Dair İnanç” alt boyutunda epistemolojik inançları “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ne yüzeysel ne de sofistike olduğunu söyleyebiliriz.
- Öğretmenlerin epistemolojik inançları cinsiyete göre incelendiğinde her bir alt boyutta kadınlar lehine farklılaşmaktadır.

- Öğretmenlerin epistemolojik inançları mesleki deneyim yılına göre incelendiğinde “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Dair İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutunda 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin epistemolojik inançları aldıkları hizmet içi eğitime göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda her hangi bir farklılaşma görülmemektedir.
- Öğretmenlerin epistemolojik inançları branşlarına göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda bir fark görülmemiştir.
- Sosyal bilgiler programına yönelik görüşler ile epistemolojik inançların “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Dair İnanç” alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bunun anlamı, öğretmenlerin inançları yüzeyselleştikçe programa ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri ya da öğretmenlerin inançları sofistikeleştikçe programa ilişkin olumlu görüş bildirdikleridir.

ÖNERİLER

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenler epistemolojik inançların ne olduğu ve önemi hakkında bilgilendirilmelidirler.
- Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ne sofistike ne de yüzeysel olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenlere epistemolojik inançlarını değiştirecek ve sofistike hale getirecek nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin gerek epistemolojik inançları gerekse oluşturdukları sınıf iklimi, öğrenciyi etkilemektedir, bu durum öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmalı ve epistemolojik inançlarını sofistike hale getirmek için kişisel gelişimlerine önem vermelerini sağlamalıdır.

- Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerini geliştirecek eğitimlere yer verilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Sosyal Bilgiler programı öğretmenler tarafından kısmen yeterli görülmüştür. Bu bağlamda programda düzenlemeler yapılabilmesi için derinlemesine bilgiye ihtiyaç vardır. Bu da ancak programa yönelik olumsuz izlenimleri ortaya çıkaracak nitel çalışmalarla elde edilebilir.
- Öğretmen görüşleri derinlemesine incelenmeli ve programa ilişkin olumsuz izlenimlerin sebepleri ortaya çıkarılmalıdır.
- Sosyal bilgiler programı nitel olarak derinlemesine çözümlenerek, yüzeysel epistemolojik inançlarla örtüşen yapı ve ifadeler ortaya çıkarılmalıdır. Programda yer verilen “dil” çok önemli bir faktördür.
- Epistemolojik inançların diğer eğitim programları ile ilişkisine bakılabilir.
- Epistemolojik inançları sofistike olan bireylerden bir grup oluşturularak, onların sosyal bilgiler programına ilişkin görüşlerinin nitel olarak alınması daha ayrıntılı bilgi verebilir.
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin epistemolojik inançları birlikte ele alınarak incelenebilir.
- Araştırmanın evreni Denizli’dir. Bu evren genişletilerek benzer bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, (Yüksek lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Arıkan, R. (2000). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Askew, B.J., Kaye, E., Frasier, D.F., Mobasher, M., Anderson, N. ve Rodriguez, Y.G. (2002) Making A Case For Prevention in Education, *Literacy Teaching and Learning*, Sayı: 2, s. 43-73.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*, (3. baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Baloğlu, B. (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi*, Der Yayınları, İstanbul.
- Banner, J., Cannon, H. (1999). *The Element of Teaching*, Yale University Press.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün Yönleriyle Spss Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, Ösym Yayınları, Ankara.
- Bencze, J. L. (2005). *Constructivist learning theory*, University of Toronto.
- Bernardo, A. (2008). Exploring epistemological beliefs of bilingual preservice teachers in the Filipino and English languages. *The Journal of Psychology*, Sayı: 142(2), s. 193-208.
- Boden, C. (2005). An Exploratory Study of The Relationship Between Epistemological Beliefs and Self-Directed Learning Readiness. *Kansas State University*. <http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/2097/76/1/CarrieBoden.pdf> (10.11.2011)
- Bolden, D., Newton, L. (2008). Primary Teachers' Epistemological Beliefs: Some Perceived Barriers To Investigative Teaching in Primary Mathematics. *Educational Studies*, Sayı: 34 (5), s. 419-432.
- Brooks, J. G. , Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Brownlee, J. (2001). Beliefs About Knowing In Pre Service Teacher Education Students, *Higher Education Research Development* , Sayı: 20(3), s. 281-291.

- Brownlee, J. , Purdie, N. ve Lewis, G. (2002). Core Beliefs About Knowing and Peripheral Beliefs About Learning: Developing an Holistic Conceptualisation of Epistemological Beliefs, *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, Sayı:2, s. 1-16.
- Brownlee, J., Tickle, E. ve Nailon, D. (2004). Epistemological Beliefs And Transformational-Transactional Leadership Behaviours of Directors in Child Care Centres, *School of Early Childhood Education*, <http://eprints.qut.edu.au/1248/1/1248.pdf> (12.03.2011)
- Brownlee, J., Berthelsen, D. (2006). Personal Epistemology and Relational Pedagogy in Early Childhood Teacher Education Programs, *Early Years*, Sayı: 26, s.17–29
- Buehl, M. M., Alexander, P. A. (2001). Beliefs About Academic Knowledge, *Educational Psychology Review*, Sayı: 13 , s. 385-418
- Bulut, İ. (2006). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkiliğinin Değerlendirilmesi*, (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bümen, N. (2005). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmet İçi Eğitim Çalışması Örneği, *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı: 6(2), s. 21-57.
- Büyüköztürk, Ş., Deryakulu D. (2002). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:18, s. 111-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamalar ve Yorum*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and Approaches to Learning: Their Change Through Secondary School and Their Influence on Academic Performance, *British Journal of Educational Psychology*, Sayı:75, s. 203-221.
- Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2000). Exploratory Study of Epistemological Beliefs of Hong Kong Teacher Education Students: Resolving Conceptual And Empirical Issues, *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, Sayı: 28(3), s. 225-234.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. *Research in Education*, Sayı: 16(2), s. 36-50. <http://www.dlsu.edu.ph/research/journals/taper/pdf/200712/chan.pdf> (13.10.2010)
- Chan, K. W. (2003). Preservice Teachers' Epistemological beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural, Implications for research in Teacher Education, *The Australian Journal of Teacher Education*, Sayı: 29(1), s. 1-13.
- Chan, K. W. (2002). Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. Conference at the University of Queensland Australia. <http://www.aare.edu.au/02pap/cha02007.htm>. (17.03.2011)

- Çelik, S. (2010). *Bilgi Felsefesi (İlkçağ'dan Yeniçağ'a)*, Doruk Yayınları, İstanbul.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A., (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:28(2), s.201-212.
- Çetin, T. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mizaç ve Karakter Özelliklerinin Bilimsel Epistemolojik İnançlarını Yordama Gücü*, (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*, H.Ü. Fen Fakültesi Basımevi, Beytepe.
- Dadds, M. (2001) *Continuing Professional Development: Nurturing The Expert Within, Exploring Our Own Practice*, Paul Chapman, Buckingham.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Deryakulu, D., Bıkmaz, F.H. (2003). Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* , Sayı: 2(4), s. 243-257.
- Deryakulu, D. (2002). Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi İle İlişkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , Sayı: 22, s. 55-61.
- Deryakulu, D. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Tekrar İncelenmesi, *Eğitim Araştırmaları* , Sayı: 5(18), s. 57-70.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 10(38), s. 230-249.
- Dikmen, F. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Programının Değerlendirme Boyutuna Dair 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerin Görüşleri*, (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A., Demir, Ö. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel Koçluk Yoluyla Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Epistemolojik İnançlara ve Kalıcılığa Etkisi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 3(37), s. 54-68.
- Doğanay, A. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Cemil Öztürk, Dursun Dilek (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, (s.16- 44). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Doyle, M. (1997). Beyond Life History As a Student: Preservice Teachers' Beliefs about Teaching and Learning, *College Student Journal* , Sayı:31, s. 519-532.
- Doyle, W. (1988). Work in Mathematics Classes: The Context of Students' Thinking during Instruction, *Educational Psychologist*, Sayı:23(2), s.167-180.

- Duffy, T. M., Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New Implications for Instructional Technology, *Constructivism And The Technology Of Instruction*, s. 1-16.
- Duell, O.K., Schommer Aikins, M. (2001). Measures of People Beliefs About Knowledge and Learning, *Educational Psychology Review*, Sayı: 13(4), s. 419-449.
- Dysktra, (1986). *Faith Development and Religious Education*. Birmingham: Religious Education Press.
- Ece, B. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Elliott R. G. , Chan, K. W. (2000). Exploratory Study of Epistemological Beliefs to Hong Kong Teacher Education Students: Resolving Conceptual and Empirical Issues, *Asia Pasific Journal of Teacher Education*, Sayı:28(3), s. 225-234.
- Enman, M., Lupart, J. (2000). Talented Female Students' Resistance To Science: An Exploratory Study Of Post-Secondary Achievement Motivation And Personality. *Psychological Review*, Sayı: 95, s. 256-273
- Entwistle, N. J. (2000). Approaches To Studying And Levels Of Understanding: The Influences Of Teaching And Assessment, *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Sayı:15, s.156-218.
- Erdamar, G., Bangir Alpan G. (2011). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, *E-Journal Of New World Sciences Academy NWSA Education Sciences* , Sayı: 6(4), s.2689-2698.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdem, M., Yılmaz, A., Akkoyunlu, B. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma, *Educational Technology Conference*, Eskişehir.
- Eren, A. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Alan Odaklı Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*, (Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Eren, A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, Sayı: 32(145), s.71-84.
- Ernest, P. (1989). Piaget's Epistemology and the Social Practice of Mathematics, *British Journal of Educational Psychology*, Sayı: 59(2), s. 266-270
- Eroğlu, S.E., Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:16 , s. 295-312
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan A.Ş. , Ankara

- Foster, T., Newman, E., (2005). Just A Knock Back? Identity Bruising On Their Route To Becoming A Male Primary School Teacher, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Sayı: 11(4), s. 341-358.
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin Pedagojisi*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Gibson, P., Schwartz, S.(1998), "Value Priorities and Gender", *Social Psychology Quarterly*, Sayı: 61, s. 49-67
- Gömleksiz, M. N., Kan A. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Girişimcilik Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, s. 39-49.
- Gömleksiz, M. N. , Bulut, İ. (2007). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı:16 (2), s. 173-192.
- Gömleksiz, M. N., Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Sayı: 8(1), s. 95-134.
- Gül, T., Aslan, N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Küreselleşme, Toplumsal Gelişme ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Sayı: 17 (3), s.881-894
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 19, s.185-201.
- Günday, Ş. (2003). *Zihin Felsefesi*, Asa Yayınları, Bursa.
- Hannafin, M. J., Hill, J. R. (2002). Epistemology and the Design of Learning Environments, *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, s. 70-83.
- Hashew, M. (1996). Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching, *Journal of Research in Science Teaching*, Sayı:33, s. 47-63.
- Hendry, G. D. (1996). Constructivism and Educational Practice. *Australian Journal of Education*, Sayı: 40(1), s.19-45.
- Hofer, B. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching, *Journal of Educational Psychology Review*, Sayı: 13(4), s. 353-383.
- Hofer, B. K., Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing Their Relation to Learning, *Review of Educational Research*, Sayı:67, s. 88-140.
- Howard, C. Vd. (2000). The Experience of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology, *Journal of Research on Computing in Education*, Sayı: 32(4), s. 455-466.

- Howell C. M. , Kardash K. L. (2000). Effects of Epistemological Beliefs and Topic-Specific Beliefs on Undergraduates' Cognitive and Strategic of Dual-Positional Text, *Journal of Educational Psychology*, Sayı: 92, s. 524-535.
- Hüsren, Ç. , Uzunboylu, H. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/.../20/16 adresinden (12.03.2011).
- Izgar, H., Dilmaç, B. (2008). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sayı: 20 , s. 437-446.
- İncekara, S., Karatepe, A. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeni Program Temelinde Ders Kitaplarına Yönelik Düşünceleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, sayı: 24, s. 46-64.
- Jehng, J. J., S. Johnson M. D. , Anderson, R. J. (1993). Schooling and Students Epistemological Beliefs about Learning, *Contemporary Educational Psychology*, Sayı: 18, s. 23-35.
- Johnson, Robyn, M. (2002). *Personal Epistemology: Implications for Stress in College Students*, Proquest veri tabanı.
- Kabapınar, Y., Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4.-5. Sınıf) Programlarındaki Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *İlköğretim Online*, Sayı: 201(2), s.776-791.
- Kalaycıoğlu, E. (2007). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kandemir, M., Kurt, Ü. (2006). Öğretmelerin Epistemolojik İnançlarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*.
- Kane, R.G. , Sandretto, S., Heath, C. A (2003), Balancing Act For An Unknown Future: Exposing The Teaching/Research Nexus At The University Of Otago, *The Higher Education Research and Development Conference*, Canterbury University, Christchurch, New Zealan.
- Karabacak, N., Turan, İ. (2007). İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Göre Değerlendirilmesi, *Rize Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 16.
- Karadağ, E., Korkmaz, T. (Ed.) (2007). *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Karakuş, U. (2006). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Derslerinde Uygulanması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , Sayı: 2, s. 15-23.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.

- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeylerine Göre İncelenmesi*, (Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- King, P. M., Kitchener K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adult*, Jossey Bass, San Francisco.
- Koçuşığı, G. (1999). Eğitim Ontolojik ve Epistemolojik Boyutları, *Eğitim ve Yaşam*. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/230.pdf> adresinden 12.03.2010 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz, H. (2006). Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Marrs, H. (2005). *Culture, Epistemology And Academic Studying*, (Doktora tezi), Kansas State Üniversitesi, Kansas.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1.-5. sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (4-5. Sınıflar)*, Devlet kitapları müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler 4-5-6-7-8. Sınıf Programı*, Ders Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Moore, W. (2002). Understanding Learning in a Postmodern World: Reconsidering the Perry Scheme of Intellectual and Ethical Development, *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*, s.17-36.
- Muis, K. (2004). *Epistemic Styles and Mathematics Problem Solving: Examining Relations in The Context of Self-Regulated Learning*, Simon Frazer University Faculty of Education, Sayı:167.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Oksal, A., Şensekerçi, E. Ve Bilgin, A. (2006). Merkezi Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:19, s. 371-381.
- Ornstein, A. C. Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*, Prentice Hall Englewood Cliffs, New Jersey.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik İnançlar İle Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:13, s. 155-162

- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., Özgen, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:2, s.221-232.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama disiplinler Arası Bir Bakış, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, C. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, C. , Tuncel, G. (2006). Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri, *Ulusal sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, s. 184-194, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, C. , Oltuoğlu, R. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*, Pegem A yayıncılık, Ankara.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct, *Review of Educational Research* , Sayı: 62(3), s. 307-332.
- Parmaksız, Ş, R. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:16, (2), s. 159-172.
- Pears, D. (2004). *Bilgi Nedir?* Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Piaget, J. (1980). *Epistemoloji ve Psikoloji*, Havass Yayınları.
- Qian G. , Alvermann D.E. (2000). Relationship Between Epistemological Beliefs And Conceptual Change Learning, *Reading and Writing Quarterly*, Sayı:16, s. 59-74.
- Rakıcıoğlu, A. (2005). *The Relationship Between Epistemological Beliefs And Teacher Efficacy Beliefs Of English Language Teaching Trainees*, (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ravindran, B., Greene, B., Debacker, T. K. (2005). Predicting Preservice Teachers' Cognitive Engagement With Goals And Epistemological Beliefs, *The Journal of Educational Research*, Sayı: 98(4), s. 222-232.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist Teacher Education*, Falmer, New York.
- Sağlam, H. (2006). *Türkiye’de Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *2nd International Conference On New Trends In Education And Their Implications*, s.1021-1030, Siyasal Kitabevi, Ankara,
- Samuelowicz K., Bain, J. D. (2001). Revisiting Academics’ Beliefs About Teaching And Learning, *Higher Education*, Sayı: 41, s. 299–325.

- Schommer, M., (1997). The development of Epistemological Beliefs among Secondary Students: A Longitudinal Study, *Journal of Educational Psychology*, Sayı: 89 , s. 37-40.
- Schommer, M., Dunnel P.A. (1997). Epistemological Beliefs of Gifted High School Students, *Roepers Review*, Sayı:19(3), s. 153-156.
- Schommer-Aikins, M., Hutter, R. (2002). Epistemological Beliefs and Thinking About Everyday Controversial Issues, *The Journal Psychology*, Sayı:136, s. 5-20.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About The Nature of Knowledge On Comprehension, *Journal of Educational Psychology*, Sayı: 82(3), s. 498-504.
- Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Schooling on Epistemological Beliefs, *The British Journal Of Educational Psychology*, Sayı: 68, s. 551-562.
- Schommer-Aikins M., Hutter. R., Duell O. K. (2005). Epistemological Beliefs, Mathematical Problem-Solving Beliefs and academic Performance of Middle School Students, *The Elementary School Journal*, Sayı: 105(3), s. 289-304.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., Bajaj, A. (1997). The Development of Epistemological Beliefs Among Scondary Students: A Longitudinal Study, *Journal of Educational Psychology*, Sayı:89 s. 37-40.
- Schommer, M., Crouse, A., Rhodes, N. (1992). Epistemological Beliefs and Mathematical Text Comprehension: Believing It's Simple doesn't Make It So, *Journal of Educational Psychology*, Sayı:84, s. 435-443.
- Shinn, D. (2003). *The Epistemological and Learning Beliefs of Students at A Rural Community College in Western Illinois*, (Doktora Tezi), Southern Illinois University Carbondale.
- Shinn, D., Schreiber, J.B. (2003). Epistemological Beliefs of Community College Students and Their Learning Processes, *Journal of Research and Practice*, Sayı: 27(8), s. 699-709.
- Sinatra, G., Kardash, C. M. (2004). Teacher Candidates' Epistemological Beliefs, Dispositions and Views On Teaching As Persuasion, *Contemporary Educational Psychology*, Sayı: 29, s. 483-498 .
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., Çinko, M., (2010), *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Stromso, H., Braten, I. (2004). Epistemological Beliefs and Implicit Theories of Intelligence As Predictors of Achievement Goals, *Contemporary Educational Psychology*, Sayı: 29(4), s.371-388.
- Strobel, J., Cernusca, D. ve Jonassen, D. H. (2004). *Different Majors-Different Epistemological Beliefs?* Academic Exchange Quarterly, Sayı: 22(3), s. 208-211

- Taş, Mentiş, A. (2007) Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:17.
- Taylor, P.C., Maor, D. (1995). Teacher Epistemology and Scientific Inquiry in Computerized Classroom Environments, *Journal of Research in Science Teaching* , Sayı:32, s.839-854.
- Terrance, R., Arrendo, D. (1996). Epistemological Beliefs of Children Educators and School Reform, *Tercer Eucuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Education*, Santiago.
- Tickle, E.L., Brownlee J., Nailon D. (2005). Personal Epistemological Beliefs and Transformational Leadership Behaviours, *Journal of Management Development*, Sayı: 24(8), s. 706-719.
- Tsai, C. (2000). Relationships Between Student Scientific Epistemological Beliefs and Perceptions of Constructivist Learning Environments, *Educational Research* , Sayı:42, s.193-205.
- Tsai, C. (2006). Biological Knowledge is More Tentative Than Physics Knowledge: Taiwan High School Adolescents' Views About the Nature of Biology and Physics, *Adolescence*.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yılmaz, Ö. (2002). *İlköğretim Beşinci Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Problem Çözme Yöntemi*, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, K. ve Delice, A. (2007). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik Ve Problem Çözme İnançlarının Problem Çözme Sürecine Etkisi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 575–581), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Youn, I. (2000). The Culture Specificity of Epistemological Beliefs About Learning, *Asian Journal of Social Psychology*, Sayı: 3(1), s.87-105.
- Youn, I., Yang, K. M. ,Choi I. J. (2001). Analysis of the Nature of Epistemological Beliefs: Investigating Factors Affecting the Epistemological Development of South Korean High School Students, *Asia Pacific Education Review*, Sayı: 2 , s. 10-21.
- Weinstock, M., Cronin M.A. (2003). The Everyday Production of Knowledge: Individual Differences in Epistemological Understanding and Juror-Reasoning Skill, *Applied Cognitive Psychology*, Sayı:17, s.161-181.

Wismer, M. (1996). *A Teacher's Epistemology And Conception Of Effective Mathematics Teaching: Three Case Studies*, University of Delaware, USA.

EKLER

EK: 1

Bu ölçek, sizin “bilgi” ve “öğrenme” konusundaki inançlarınız ve Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleriniz ile ilgilidir. Ölçekte sıralanan önermelerin “doğru” ya da “yanlış” olması söz konusu değildir. Amaç, sadece bu konudaki inançlarınızı ve görüşlerinizi belirlemek ve bir tez çalışmasında bu verileri değerlendirmektir. Ölçeğe isminizi yazmamanızı rica ediyoruz. Alınan sonuçlar hiçbir kuruma ileilmeyecektir.

Bu çalışmanın doğru sonuçlar verebilmesi için yanıtız soru bırakmamanızı önemle rica ederiz. Zaman ayırdığınız ve yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans öğrencisi

Tez Danışmanı

SELİN KÖSEMEN

ABDURRAHMAN ŞAHİN

A) KİŞİSEL BİLGİLER

2. Cinsiyetiniz (K) (E)
3. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
1-5 yıl arası 6-10 yıl arası 11-15 yıl arası
16 ile 20 yıl arası 21-25 yıl arası 25 yıl üstü
4. Branşınız nedir?
Sınıf Öğretmeni
Sosyal Bilgiler öğretmeni
5. Hizmet İçi Eğitime katıldınız mı?
 (E) (H)

Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı					
Yönerge: Aşağıdaki maddeler Sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin görüşlerinizi öğrenmek amacıyla düzenlenmiş sorulardan oluşmaktadır. Görüşünüzü en iyi yansıtan maddeyi işaretleyiniz.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1. Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın genel amaçlarıyla ne derecede					
2. Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derecede uygundur?					
3. Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
4. Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
5. Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ne derecede uygundur?					
6. Kazanım ifadeleri, ne derecede açık ve anlaşılırdır?					
7. Kazanımlar, birbirleriyle ne derecede tutarlıdır?					
8. Kazanımlar, mevcut koşullarda ne derecede gerçekleştirilebilir?					
9. Kazanımlar, öğrencilerin istedik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını ne derecede geliştirmektedir?					
10. Kazanımlar, öğrencilerin fiziksel (güvenlik, barınma, vb. gibi) ve sosyal (saygı, değer verme, başarılı olma, vb. gibi) ihtiyaçlarını ne derecede karşılar?					
11. Kapsam, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
12. Kapsam, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) ne derecede içermektedir?					
13. Kapsam, çağdaş bilimsel bilgilere ne derecede uygundur?					
14. Kapsamda yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine ne derecede uygundur?					
15. Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?					
16. Kapsam, diğer derslerin kapsamı ile ne derecede tutarlıdır?					
17. Kapsamdaki bilgiler, ne derecede kalıcı ve dayanıklıdır?					
18. Kapsam, ne derecede anlamlıdır?					
19. Programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derecede motive eder?					
20. Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, araştırma, vb. gibi) ne derecede kazanırlar?					
21. Öğrenciler, derste öğrenme-öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?					
22. Etkinliklerde çoklu zeka kuramına ne derecede yer verirsiniz?					
23. Etkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (araştırma, tartışma, drama, vb. gibi) ne derecede yer verirsiniz?					
24. Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini ne derecede kazandırır?					
25. Programın ön gördüğü etkinlikleri uygulamada ne derecede gerçekleştirirsiniz?					
26. Programın öğrenme alanları (birey ve kimlik, kültür ve miras, vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede ne derecede etkilidir (uygundur)?					
27. Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?					
28. Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (performans sınavları, projeler, tartışma, vb. gibi) kazanımları ölçmede ne derecede etkilidir?					
29. Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendime tekniklerini (portfolyo, gösteri, sözlü sunum, tartışma, vb. gibi) ne derecede uygularsınız?					
30. Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?					
31. Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsınız?					

Epistemolojik İnanç Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
YÖNERGE: Aşağıdaki maddeler bilgi ve öğrenme ile ilgili inançlarınızı içermektedir. Lütfen aşağıdaki her bir maddede, inancınızı en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.					
1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.					
2. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.					
3. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.					
4. Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.					
5. Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.					
6. Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim bir çok şeyi					
7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi ellerindedir.					
8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.					
9. Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.					
10. Bu gün doğru olan, yarın yanlış olabilir.					
11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.					
12. Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.					
13. Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.					
14. Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.					
15. Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerine yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.					
16. Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.					
17. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.					
18. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					
19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınız.					
20. Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.					
21. Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.					
22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar					
23. Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.					
24. Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.					
25. Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar					
26. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam					
27. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "Tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir.					
28. Bilim adamları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.					
29. Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.					
30. Doğru (gerçek) değişmezdir.					
31. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama(tecrübeli arkadaşlarıma)					
32. Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.					
33. Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman					
34. Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.					
35. Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır					

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

26 Ekim 2010


Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.01/0/ 36945
Konu : Anket Onayı.

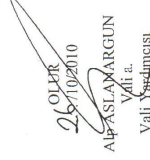
Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Elif Esra KARAR Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün ilçe e) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim okullarında "İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi " konulu araştırma yapmak istemektedir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Doktora öğrencisi Ayşegül ERGÜN Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün ilçe f) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim ve Ortaöğretim okullarında (7 Adet)"Öğreticilerin atom ve molekül hakkındaki yanlış kavramları ve bunları iyileştirmek için bazı etkinlikler. " konulu araştırma yapmak istemektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans ve Doktora öğrencilerinin ilçe yazıları ekinde belirlemiştir olduğu okullarda, konuları ile ilgili anket çalışmalarını 25/05/2011 tarihine kadar yapmaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.





Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR larınıza afz ederim.


Nazım ÖGÜZ
Millî Eğitim Müdürü


26/10/2010
ALP ASLAN ARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-İlçe yazı (6 Sayfa)
2-Anket Formu (... Sayfa)

(2)

			
Satılık Mh.Öğuzhan Cd.No:76/20100/DENİZLİ Bilgi için : VHKİ TL ÇEPNİ Telefon : (0 258) 265 55 54 / 617 – 262 23 53 Faks : (0 258) 265 01 69 egitim2@meb.gov.tr	www.egitim2.meb.gov.tr	www.kurultay.org	www.milliyayinlar.gov.tr

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.01/0/
Konu : Anket Onayı.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 13/10/2010 tarih ve 920-4024 sayılı yazıları,
b) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 14/10/2010 tarih ve 933-4102 sayılı yazıları,
c) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 13/10/2010 tarih ve 927-4026 sayılı yazıları,
d) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 13/10/2010 tarih ve 921-4025 sayılı yazıları,
e) Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün 08/10/2010 tarih ve 6390 sayılı yazıları,
f) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 06/10/2010 tarih ve 7813 sayılı yazıları.





Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Selim KÖSEMEN, Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilçe a) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim okullarında "Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin Epistemolojik inançları bağlamında değerlendirilmesi " konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hatice ERTEK Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilçe b) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı ilçe ekinde adı geçen merkez/ilçe ilköğretim ve Anaokullarında (13 Adet) " Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri skran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi " konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Servet ACAN Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilçe c) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez Denizli İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi Müdürlüğünde "Çocuk İletişim Dersinde Probleme dayalı öğrenimin Öğrencilerin başarıları ile özdeşleşme ve bilişsü becerilerine etkisi " konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve psikolojik danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tunçay ORAL Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilçe d) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez Ortaöğretim okullarında "Ergenlerde kimlik statüleri ile başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişki anne baba tutumunun aracı rolü " konulu araştırma yapmak istemektedir.

(1)

			
Satılık Mh.Öğuzhan Cd.No:76/20100/DENİZLİ Bilgi için : VHKİ TL ÇEPNİ Telefon : (0 258) 265 55 54 / 617 – 262 23 53 Faks : (0 258) 265 01 69 egitim2@meb.gov.tr	www.egitim2.meb.gov.tr	www.kurultay.org	www.milliyayinlar.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
ADI	SELİN
SOYADI	KÖSEMEN
DOĞUM YERİ ve TARİHİ	AYDIN/SÖKE 11.04.1988
İLETİŞİM ADRESİ ve TELEFONU	selin_kosemen@hotmail.com 05058184640
EĞİTİM	
İLKÖĞRETİM	Söke Atatürk İlköğretim Okulu
ORTAÖĞERTİM	Söke Hilmi Fırat Anadolu Lisesi
YÜKSEK ÖĞRETİM (LİSANS)	Pamukkale Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
YÜKSEK ÖĞRETİM(YÜKSEK LİSANS)	Pamukkale Üniversitesi – Eğitim Programları ve Öğretim
MESLEKİ DENEYİM	
2010-...	Şehit Hüdayi Çınar İlköğretim Okulu – Sınıf Öğretmeni