

## EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİNE GÖRE İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN RESMİ MÜFREDATA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Mualla Murat  
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Türkçe öğretmenliği Bölümü  
[muallamurat@aydin.edu.tr](mailto:muallamurat@aydin.edu.tr)

Yrd. Doç. Dr. Somayyeh Radmard  
İstanbul Aydın Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği Bölümü  
[sradmard@aydin.edu.tr](mailto:sradmard@aydin.edu.tr)

Gökçe Yıldırım  
İstanbul Aydın Üniversitesi  
İşletme Fakültesi  
[gokce\\_uzun\\_@hotmail.com](mailto:gokce_uzun_@hotmail.com)

### Özet

Bu araştırmanın amacı epistemolojik inanç ölçeğine göre öğretmenlerin resmi müfredat düşüncelerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, yaş ve branşlarına göre olumlu ve olumsuz unsurlarını ortaya çıkarmak ve farklılığı araştırmaktır. Bu araştırmanın yöntemi, okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeyine olan ilişkisini incelemek için Schommer (1990) tarafından hazırlanmış olan 'Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)'nden yararlanılmıştır (Deryakulu, 2004: 264).

Araştırmanın evrenini İstanbul Bağcılar ilçesinde yer alan 19 resmi okulda görev yapan 361 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat kavramı ile ilgili elde ettiğimiz sonuçlar: Epistemolojik eğitim inancı yüksek olan öğretmen başarılı öğretmen sayılmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerini çok benimsemekte ve doğrudan model almaktadırlar. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinden birisi de çalışma alışkanlığının henüz kazanılmamış olmasıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul Programları, bilgi, ilerlemecilik.

## VIEWS OF OFFICIAL CURRICULUM FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

### Abstract

Made according to the purpose of epistemological beliefs scale of this research sex between perceptions of teachers' formal curriculum ideas, marital status, employment status at school, seniority years, education is age and reveal the positive and negative elements according to their branches and investigate differences. The method of this research, gender epistemological beliefs of school administrators, Schommer to examine the relationship between academic achievement and grade level (1990) prepared by the 'epistemological beliefs scale (EIO) from were utilized (Deryakulu of 2004: 264). Located in Istanbul's Bagcilar district population of the study constitutes of 361 school administrators and teachers working in 19 official. The results we obtained according to the findings of the research related to the concept of epistemological beliefs scale formal curriculum of primary and secondary school teachers: teachers who are considered highly successful epistemologically faith education teacher. Students, teachers and receive many direct model to adopt.

**Key Words:** School programs, information, progressivism.

## GİRİŞ

Bireyin eğitimi, muhtemelen doğumdan hemen sonra başlayıp ölümüne kadar devam eden bir süreç olarak düşünebiliriz. Bu anlamda eğitim kavramı, bireyin hayatının tüm evrelerinde yaygın olarak kullanılan ve uygulanan bir kavramdır. Birey eğitimle ilk olarak ailede karşılaşır, daha sonra okulda ve sosyal kurumlarda eğitimin etkisiyle yaşamını sürdürür. İçerik olarak eğitime farklı yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin Durkheim'a göre eğitim, "toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Amacı bireyde hem bir bütün olarak siyasal toplumun, hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendisinden istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve ahlaki yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir." (Suner, 2007). Bu tanıma benzer olarak Tolstoy eğitimi "bir insanın diğerini kendi kılma eğilimi" olarak düşünür. Yirmi birinci yüzyıl, dünyada birçok alanda hızlı değişmelerin ve yeniliklerin gerçekleştiği bir yüzyıl olmuştur. Sosyal değişimleri yönlendiren dinamiklerden biri de bilgidir. İçinde yaşadığımız yüzyılda bilgi, hızlı bir biçimde üretilen, el değiştiren ve tüketilen önemli kaynaklardan biri haline gelmiştir. Bilgi sadece ulusal düzeyde değil, zaman ve mekân sınırlarını aşarak uluslararası düzeyde hızlı bir biçimde ulaşılan ve tüketilen bir meta haline gelmiştir. Bilgi üretimi, giderek kısalan zaman aralıklarıyla sürekli ikiye katlanarak artmaktadır. Bu değişme ve yenilikler, bireysel, toplumsal, kurumsal yaşam ve ilişkileri etkilediği gibi eğitim ve okulu da etkilemektedir (Fındıkçı, 1998). Kısaca çeşitli bilim alanlarında üretilen bilgi, insan, toplum, işletme ve okul yaşamında da bazı değişimlere neden olmaktadır. Okul ve eğitimin de gelişen bilgi toplumunun gereklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir (Illich, 2010). Eğitim kurumlarında bir insanı "bütün" yaratmak arzu edilen bir durumdur. Bu noktada okulları, kalabalık bir kitlenin davranışlarını üretildiği bir fabrika olarak görmek mümkündür. Bu kalabalık kitleyi ilerici eğitim politikasıyla istenilen bir bilgi toplumu haline getirmek mümkündür. İlerici eğitimi sağlamada görevi sadece okuma yazma öğretme ve aktaran değil, diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi, aynı zaman belli dayatmanın olduğu bir yer olarak ifade edebiliriz. Okul insanların topluma yardım sağlaması için belli bir yöntem ve ilerici eğitim politikası kullanır (Suner, 2007). Hızlı bir değişim içinde bulunan dünya, eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri kavrayan, kendilerine düşen görevin farkında olan ve bu görevlerini bilinçli olarak yerine getiren bireylere ihtiyaç duymaktadır (Erdem & Demirel, 2002). Bu bireylerin ve içinde yaşadıkları toplumun geleceği; bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Sözü edilen becerilerin kazandırılması ve yaşam boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006). Çağdaş eğitimi gerçekleştirmek amacıyla, belli felsefeleri ve öğrenme kuramlarını temele alarak hazırlanan eğitim programları, değişime uğramakta ya da köklü olarak değişmektedirler (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013). Bütün eğitim programlarının temelini öğrenme yaklaşımları oluşturmaktadır (Özenç ve Doğan, 2012). Bu yaklaşımlardan biri de son yıllarda en çok savunulan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. 2004 yılından bu yana resmi programda yer verilen yapılandırmacı yaklaşımda yaratıcı düşünen, eleştirel bakış açısına sahip olan, problem çözme becerisini kullanan bireylerin yetiştirilmesi önemli bir amaç olmasına rağmen birçok okulda halen otoriteye itaat eden, üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayan, daha çok ezber dayalı öğrenen bireylerin yetiştirildiği görülmektedir. Okullarda resmi programda olumlu yönde değişiklikler yapılmasına rağmen uygulamada bu değişikliklerin öğretim faaliyetlerine yansımada düşünülmemektedir (Demirel, 2005). Bilgi toplumunun öğretmenleri, sürekli kendini geliştirmenin, farklı ve yeni düşünceleri araştırmanın, kurumunu, okulunu daha ileri götüren her düşüncenin alıcısı ve uygulayıcısı olan bir yenilikçidir (Karip, 2005; Çelik, 2000). Öğretmenlerin "mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren" bilgi çağının öğretmenleri olamayacağı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, küreselleşme, bilgi teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme, değişimi yönetme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır (Milli Eğitim Dergisi, 2015). Öğretmenler, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bunlara okulca ulaşabilmek için "nasıl davranılması gerektiği"nin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür. Bütün bunların anlamı, çağımızın öğretmenin, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu bu amaçlara göre yaşatmakla sorumlu olduğudur (Helvacı, 2007, s.226). Bu amaçla yapılan bu çalışmada ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, branş, yaş değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) İlk ve ortaokul öğretmenlerin cinsiyete göre epistemolojik inançları arasında fark var mıdır?
- 2) Öğretmenlerin medeni duruma göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin okulda çalışma durumuna göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre epistemolojik inançları arasında bir fark var mıdır?

- 5) İlk ve ortaokul öğretmenlerin eğitim durumuna göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?  
6) İlk ve ortaokul öğretmenlerin branşlarına göre epistemolojik inançları arasında fark var mıdır?  
7) İlk ve ortaokul öğretmenlerin yaşına göre epistemolojik inançları arasında fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma genel tarama modelinde bir araştırmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Ayrıca, araştırmacının, araştırma değişkenlerine her hangi bir müdahalesi olmadan var olan durumu ortaya çıkarması düşünüldüğünden araştırma betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2005).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul Bağcılar ilçesinde yer alan 19 resmi okulda görev yapan 361 öğretmen oluşturmaktadır. İstanbul ilinin bu ilçe alanlarında bulunan özel ilköğretim okulları ise bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu okullardan orantılı olarak örnekleme de alınacak okullar belirlenmiştir. Ardından her okulda ilköğretim ve ortaokuldaki sınıflar tekrar kendi aralarında kümelenmiş ve her bir kümeden birer sınıf tesadüfi yolla seçilmiştir. Elde edilen ortalama 3000 kişilik örneklem grubundan 361 kişiyle anket yapılmıştır. 171 sınıf öğretmeni, 29 türkçe, 27 matematik, 23 İngilizce, 22 fen ve teknoloji, 89 ise diğer branşlardan olmak üzere toplam 361 öğretmen örnekleme oluşturmaktadır. Örnekleme giren öğretmenlerden 327'si kadrolu, 34'ü ücretli öğretmendir. 253'ü evli, 108'i bekar. Kıdem yılına göre ise farklılık göstermektedir ilköğretim ve ortaokuldaki öğretmenlerinin ölçeğe ve kaynak çalışmasına verdikleri cevaplara göre ise görüşmelerin uygulanacağı öğretmenler, gönüllülük esasına göre amaçlı örnekleme türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	F	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	220	60,8
	Kadın	141	39,1
	Toplam	361	100,0
<b>Medeni Durum</b>	Evli	253	70,1
	Bekar	108	29,9
	Toplam	361	100,0
<b>Okulda Çalışma Durumu</b>	Kadrolu	327	90,6
	Ücretli	34	9,4
	Toplam	361	100,0
<b>Mesleki Kıdem Yılı</b>	1-5	103	28,5
	6-10	114	31,6
	11-15	64	17,7
	16-20	46	12,7
	20+	33	9,1
	Toplam	361	100,0
<b>Eğitim Durumu</b>	Yüksek Lisans	34	9,4
	Lisans	305	84,5
	Ön Lisans	22	6,09
	Toplam	361	100,0

<b>Branş</b>	Matematik	27	7,5
	Fen ve Teknoloji	22	6,1
	Türkçe	29	8,03
	İngilizce	23	6,4
	Sınıf	171	47,2
	Diğer	89	24,7
	Toplam	361	100,0
<b>Yaş</b>	20-30	134	37,1
	31-40	155	42,9
	41-50	55	15,2
	51+	17	4,7
	Toplam	361	100,0

Tablo 1’de çalışma grubunda cinsiyet, yaş, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem, eğitim ve branşlarına göre çeşitlilik gösteren toplam 361 ilk ve ortaokuldaki öğretmen bulunmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen bireysel bilgi formu ve Schommer (1990) tarafından hazırlanmış olan ‘Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)’nden yararlanılmıştır. Kullanılan bu ölçek 35 maddeden oluşmaktadır ve Tüzün ve Topçu (2008) tarafından geçerlik ve güvenilirlik saptaması yapılmıştır. Epistemolojik İnançlar Ölçeği beşli likert tipindedir (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık anlamında Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı, 98 olarak bulunmuştur. Bu sonuç güvenirlüğün en yüksek değeri olan 1’e yakın olması nedeniyle yüksek bulunmuştur. Bu nedenle ölçeğin iç tutarlılık anlamında yeterince güvenilir olduğu söylenebilir.

### Verilerin Analizi

İlk ve ortaokul öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarını cinsiyet, yaş, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem, eğitim ve branş değişkenlerine göre incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın verilerinin betimsel analizleri sonucunda, epistemolojik inanç puanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem, eğitim ve branşa göre normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle, alt problemlere göre cinsiyet, lisansüstü eğitim yapma bağımsız değişkenleri iki kategorili olduğundan, bu bağımsız değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde ilişkisiz örneklem için “t” testi kullanılmıştır. Diğer yandan alt problemlerdeki yaş, branş, mezun olunan okul, öğretmenlikteki kıdem yılı, değişkenlerinde ikiden çok grup olduğundan Tek Yönlü Anova kullanılmıştır. Anova sonucunda “F” değerinin anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi ortalamalardan kaynaklandığının belirlenmesi için örneklem büyüklükleri eşit olmadığından ve daha duyarlı olması nedeniyle ikili karşılaştırma tekniği olarak anlamlılık testi kullanılmıştır (Hovardaoğlu, 1994).

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre analiz edilmiştir. Buna göre;

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	p	t
Kadın	220	2,7582	,681	,496
Erkek	141	2,7333		

Ölçeği yanıtlayan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 220’si kadın, 141’i erkektir.  $p < 0,681$  değeri alfa değerinden daha büyük olduğu için katılımcıların, cinsiyet değişkenine göre yönetici algıları arasındaki anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu değer 359 serbestlik derecesinde ve 0,05 anlamlılık düzeyinde manidar bulunmamıştır. Dönmez (2002) tarafından yapılan “Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri” başlıklı çalışmadan elde edilen bulgu, çalışmadan elde edilen bulguyla paralellik göstermektedir. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin yeterlik davranışlarına ilişkin algıları arasında fark olmaması, her iki cinsiyetin de aynı algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir (Dönmez, 2002).

Tablo 3: Medeni Durum Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{x}$	t	p
Evli	253	2,7527	,718	,361
Bekar	108	2,7386		

Tablo 3 incelendiğinde anketi yanıtlayan 361 ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 253’ü evli, 108’i bekar öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır.

Ölçeğin evli bekar bağımsız değişkeni için yöneticilerin mezun oldukları okul gruplarına göre puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamıştır.  $p < 0,718$  değeri alfa değerinden daha büyüktür. Bu sonuca göre, öğretmenlerin cinsiyet farklı olsa da yönetici özgürlük kavramına ilişkin algı düzeylerini değiştirmedigi, yöneticilerin algı düzeyinin evli-bekar türünden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Okulda Çalışma Durumu Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları

Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	t	p
Kadrolu	327	2,7506	,708	,375
Ücretli	34	2,7277		

Tablo 4 incelendiğinde anketi yanıtlayan 361 öğretmenlerin 327’si kadrolu, 34’ü ücretli öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır.  $0,05 < 0,708$  olduğuna göre kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 5: Cinsiyet Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	,397	361	,000	,619	361	,000

Bunlarla ilgili Tabachnick and Fidell’e (Tabachnick and Fidell, 2013) göre aralığındaki değerler +1.5 ve -1.5 alırsa veriler normal dağılır ( $-1,5 < p < +1,5$ ). Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,62 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 6: Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kıdem Yılı	,233	361	,000	,871	361	,000

Tabachnick and Fidell’e (Tabachnick and Fidell, 2013) göre normallik sınaması aralığındaki değerleri +1.5 ve -1.5 olursa veriler normal dağılır ( $-1,5 < p < +1,5$ ). Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,87 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 7: Branş Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>Branş</b>	,288	361	,000	,752	361	,000

George ve Mallery'e (George, & Mallery, 2010) göre normallik sınaması aralığındaki değerler +2.0 -2.0 için veriler normal dağılmaktadır ( $-2 < p < +2$ ). Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,75 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 8: Yaş Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>Yaş</b>	,241	361	,000	,820	361	,000

Normallik sınaması aralığındaki değerler +1.5 ve -1.5 alırsa veriler normal dağılır ( $-1,5 < p < +1,5$ ). Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,82 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 9: Eğitim Durumu Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>Eğitim Durumu</b>	,440	361	,000	,540	361	,000

Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,54 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 10: Medeni Durum Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>Medeni Durum</b>	,444	361	,000	,575	361	,000

Normallik sınaması aralığındaki değerler +1.5 ve -1.5 alırsa veriler normal dağılır ( $-1,5 < p < +1,5$ ). Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,57 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 11: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Dizi Genişliği	Min	Max	Toplam	Ortalama	Ss	Variance
<b>Branş</b>	361	5,00	1,00	6,00	1047,00	2,90	,1118	2,12

Ölçeğin öğretmenlikteki eğitim yılı bağımsız değişkenine yanıt veren 361 öğretmenlerin eğitim puanının dizi genişliği 5,00, minimum değeri 1,00, maksimum değer 3,00, ortalama değer 2,9 standart sapma 2,1 olarak belirlenmiştir.

Tablo 12: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Branşın Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	Sig.
<b>Gruplar Arası</b>	,123	5	0,25	,212	,957
<b>Gruplar İçi</b>	41,032	355	,116		
<b>Toplam</b>	41,155	360			

Ölçeğin branşınız nedir? Bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin resmi müfredat kavramı üzerindeki tutum ve davranışlarına ilişkin algı puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamıştır [ $F_{(5-355)} = ,212, p>0,05$ ]. Başka bir ifade ile öğretmenlerin resmi müfredat üzerindeki tutum ve davranışlarının branşınız bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin algı ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 13: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Eğitim Durumuna Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	,513	2	,256	2,258	,106
Gruplar İçi	40,643	358	,114		
Toplam	41,155	360			

Ölçeğin eğitim durumuna göre bağımsız değişkeni için öğretmenlerin eğitim durumuna göre puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamıştır [ $F_{(2-358)} = 2,258, p>0,05$ ]. Başka bir ifade ile eğitim durumununun bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin resmi müfredat kavramı üzerindeki tutum ve davranışları ilişkin algı ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 14:Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Mesleki Kıdem Durumuna Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	,613	5	,033	,282	,923
Gruplar İçi	40,992	355	,115		
Toplam	41,155	360			

Ölçeğin öğretmenlikteki kıdem yılı bağımsız değişkeni için öğretmenlerin kıdem yıllarına göre puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark olduğu görülmüştür. [ $F_{(5-355)} = ,282, p>0,05$ ]. Bu sonuca göre, kıdem yılı bağımsız değişkenine göre yöneticilerin yönetici yeterliklerine ilişkin algı ortalamalarının farklı olmadığı söylenebilir. Bu bulgu ile Sener'in(2004) araştırmasından elde ettiği bulgu çelişmektedir. Şener (2004) araştırmasında öğretmenlerin algılarının öğretmenlikteki kıdemlerine göre karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar arasındaki farklılık, araştırmanın uygulandığı örneklemin farklı olması ve okul çevresinin sosyo-ekonomik yönden derecelendirmesindeki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir (Şener, 2004).

Tablo 15: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Yaş Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	Sig.
Gruplar Arası	,084	3	0,28	,242	,867
Gruplar İçi	41,072	357	,115		
Toplam	41,155	360			

Ölçeğin yaş bağımsız değişkeni için öğretmenlerin yaş gruplarına göre puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamıştır [ $F_{(3-357)} = ,242, p>0,05$ ]. Bu bulguya göre, yaş bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin resmi müfredata ilişkin algı ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yaşları farklı olsa da düşüncelerine ilişkin algı düzeylerinin farklı olmadığı söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinden elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat düşüncelerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem yılı, yaş, branş, eğitim durum

düzeyinde önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Deryakulu, Bıkmaz (2003) da, bilimsel epistemolojik inançların geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inanç yaklaşımı hakkında cinsiyet, medeni durum düzeyinde önemli bir farklılık bulunmadığını yaptığı çalışmada ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, yaş, branş, öğretmenlerde resmi epistemolojik inanç algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Erdem (2008) de yaptığı araştırmasında öğretmenlerin durum akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetleri arasında, epistemolojik inançlar algıları arasında anlamlı bir değişme olmadığını ortaya koymuştur. Fakat çabaya bağlı olduğu inancında bayan öğretmenler daha anlamlı olgunlaşma göstermişlerdir. Kurt'un (2010) araştırmasında, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme, boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bacanlı Kurt, 2010).

Ayrıca lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında fark bulunmamaktadır. Bu bulguya göre, yaş bağımsız değişkenine göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredatla ilişkin algı ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yaşları farklı olsa da yönetici yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin farklı olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerinin daha çok 31-40 yaş grubu arasında olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmada eğitimde resmi müfredat kavramının yaşına yönelik yönetici ve öğretmenlerin yaşları farklı olsa da düşüncelerine ilişkin algı düzeylerinin farklı olmadığı söylenebilir.

Buna göre resmi müfredat konusunda bilginin kaynağına, kesinliğine, bilme ve öğrenmeye ilişkin öğretmenlerin inançlarını, cinsiyeti konusunda yönetici ve öğretmenlerin düşünceleri kendi cinsiyetleri ile ilişkili değildir. Örneğin eğitimde epistemolojik inanç kaynağına ilişkin cinsiyetine yönelik sorulan soruda ise öğretmenlerin tamamı eğitimde bu kavramın toplum için faydalı bireyler olarak düşünen, insanları hayal etmeleri olağandır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre eğitimde epistemolojik inanç boyutuna ilişkin de herhangi bir değişkene göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okullarda görev yapan öğretmenlerin bu boyutta kendilerini epistemolojik inanç kavramına ilişkin algı düzeylerinin değiştirmedikleri, öğretmenlerin algı düzeyinin evli-bekar türünden bağımsız olduğu söylenebilir. Bununla paralel olarak kadrolu olan öğretmenler de ücretli öğretmenlere göre kendilerini daha çok epistemolojik inanç kavramlarının daha çok geliştiğini düşünmektedirler.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilişkileri alt boyutuna ilişkin değişkeni arasında bir fark bulunmamaktadır. Kıdem yıllarına göre öğretmenler olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu da okulların geleceği açısından olumlu bir durumdur. Bu da okul öğretmenliğinin profesyonelleşmesi adına olumlu bir sonuçtur. Bu boyuta ilişkin olarak öğretmenlik kıdemleri arttıkça öğretmenlerin görüşlerinin de olumlu yönde arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin, branşınız değişkenine göre, epistemolojik inanç kavramına ilişkin algıları arasında fark bulunmamaktadır. İçen (2012) de yaptığı araştırma sonucunda; yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha sofistike epistemolojik inançlar taşıdıkları sonucuna da varılabilir. Öğretmenlerin kıdem düzeyi arttıkça, görüşlerine ilişkin ortalama puanın da arttığı görülmektedir. Bu bulgu daha kıdemli öğretmenlerin daha geleneksel epistemolojik inançlara sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (İçen, 2012).

Araştırmanın bulguları ışığında elde ettiğimiz sonuçlar yukarıda Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat kavramı ile ilgili elde ettiğimiz sonuçlar yukarıda belirtilenlerdir. Epistemolojik eğitim inancı yüksek olan öğretmen başarılı öğretmen sayılmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerini çok benimsemekte ve doğrudan model almaktadırlar. Bu nedenle bir öğretmenin bilme ve öğrenmeye bilginin kaynağına, kesinliği ilgili eğitim düşüncesi gelişimi, öğrencilerin bilişsel, sosyal duygusal alanları başta olmak üzere bütün gelişim alanlarında ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarının gelişiminde etkilidir. Taşkın'nın (2012) yaptığı çalışmada epistemolojik eğitim inancı yüksek olan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin öğrenme çıktılarının niteliğinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır (Taşkın, 2012). Deryakulu (2002) da bun tam tersi olarak "öğrenmenin yeteneğiyle değil, güçlü şekilde inanan (bu epistemolojik inanç boyutuna ilişkin



gelişmiş / olgunlaşmış inançlara sahip)" (Deryakulu ve F. Hazır Bıkmaz, 2003) öğrencilerin, daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Okulların temel hedefinin de öğrencileri hayata hazırlamak olduğunu göz önüne alırsak, en başta öğretmenlerin doğru olan müfredat çerçevesinde epistemolojik inanç düşüncelerinin yüksek olması önemlidir. Araştırmada, eğitime temel teşkil eden anlayışların tahlilinin yapılabilmesi için de öncelikle eğitim olgusunun ve evrensel düşünüş biçiminin incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu bağlamda öncelikle kuramsal bilgiler bölümünde çağdaş düşünüş biçiminin geçirdiği aşamalar incelenmiştir.

İdeolojiler eğitim amaçlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında belirleyici bir özelliğe sahiptirler. Çağdaş kültürün felsefi temelleri incelendiğinde ortaya çıkan dünya anlayışlarının içinde buldukları sosyal ekonomik koşullara göre biçim aldığı görülmektedir. Bu dönemde mevcut öğretmen sayısı ve niteliği de göz önüne alınca, hedeflenen yeni anlayışın hayata geçirilmesi eski yöntemlere bağlı kalınarak devam etmiştir. Diğer bir ifade ile ilerlemeci yaklaşımla oluşturulmaya çalışılan yeni eğitim anlayışı, uygulamada daimici ve esasici yaklaşıma bağlı kalmıştır. Bilginin kullanılmasında yapılacak çalışmalar çeşitli kuramları ortaya çıkartmaktadır. Öğretmenlerde bunu anketle kabul etmişlerdir.

Bu sebeple ilkököl ve ortaokul öğretmenleri başarılıdır veya öğretmenlerde kendi inandıklarını değil de ideal olan seçeneği işaretleme eğilimi vardır denilebilir. Bu durum da Bandura (1994)'nin da dediği gibi "doğrudan, dolaylı yaşantılar arttıkça, olumlu sözel iklalarla karşılaştıkça daha da iyiye gidebileceğinin göstergesi olduğu için sevindiricidir" (dergipark.ulakbim.gov.tr).

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri öğrencilerin ders çalışma becerilerinin geliştirilmesi için ek ders verilmesi faydalı olacağını ve olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle, yöneticiler eğitimle ilgili stratejiler geliştirilmeli ve eğitim faaliyetleri daha sık düzenlenmeli ve öğrenciler bu kurslara yönlendirilmelidir. Öğrenciler için düzenlenen kurs içerikleri bilgi çağının gerektirdiği yenilik ve değişimleri de göz önüne alarak hazırlanmalı ve yöneticilerin de bu konuda fikirleri alınmalıdır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, öğretmenlerin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim, boyutuna ilişkin de herhangi bir değişkene göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem yılı yüksek ve kadrolu olan katılımcıların bu boyutta kendilerini ücretli ve kıdem yılı yeni olan katılımcılara göre daha çok geliştirdiklerini düşünmektedirler. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, yalnızca yönetim ve kendi eğitim aldıkları branşlarda değil, ilköğretimde geçerli olan her branştaki yenilik ve teknolojik gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Beraber çalıştığı öğretmenlerin alanlarındaki yenilik ve gelişimlerden haberdar olan yöneticiler öğretmenlerin eksiklik ve ihtiyaçlarını daha kolay anlayabilir ve onlara bu konuda daha bilinçli imkânlar sağlayabilir.

Araştırma bulgularına göre, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sayısının az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmeli ve lisansüstü eğitim almaya yönlendirilmelidir. Yönetici atanma, seçilme ve yükselmesinde de lisansüstü eğitim alma ölçütü göz önünde bulundurulmalıdır Bilimsel çalışma da en önemli kısım yaratıcı düşünmeden geçmektedir. buna göre öğrencilerin sorularına ve ilgi alanlarına hitap edebilmek için öğretilerimizin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen ve öğretmen adaylarına müfredat içerisine yerleştirilmiş teknolojileri yakından takip etmeleri önerilmektedir. Görev başındaki öğretmenlerimize teknolojik yeniliklerle ilgili gerekli bilgileri aktaran hizmet içi eğitimler sunulması önerilmektedir. Bir öğretmenin başarılı olabilmesi için alanıyla ilgili tüm bilgilere sahip olmasının yanı sıra bu bilgileri uygulayabileceğine dair kendine inanması, yani ilerlemeci eğitim inancını geliştirmesi gereklidir.

Eğitimde öğretmenlerin ne kadar önemli bir yeri olduğu tartışılmazdır. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinden birisi de çalışma alışkanlığının henüz kazanılmamış olmasıdır. Bu alışkanlığı kazandırmada en büyük görev okul yöneticilerine öğretmenlere düşmektedir. Eğitim programları yenilenirken, yapılacak yenilikler eğitimin sosyal, psikolojik, ekonomik ve felsefi özelliklerine uygun olmalıdır. Bir bütün içinde sistematik olarak geliştirilen programlar amacına ulaşabilir.

İncelenen eğitim programlarının uygulamada faydacı ve ilerlemeci ekolün aksine daimici ve esasıcı yaklaşımla devam etmesinin önemli bir nedeni de öğretmen faktörüdür. Yenilenen ilköğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin geliştirilen programlarla ilgili olarak bilgilendirilmeleri uygulamada başarının ilk anahtarıdır.

**Not:** Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından derlenmiştir.

#### KAYNAKÇA

Bacanlı Kurt, C. (2010). "Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, V. (2000). Eğitimsel Liderlik, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11), 47-64.

Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 281-295.

Deryakulu, D. (2004). "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki." Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10(38).

Dönmez, B. (2002). "Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 81-87.

Fındıkçı, İ. (1998). Bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. Bilgi Toplum Dergisi, 1. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.

George, D., & Maller, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

Hovardaoglu, S. (1994). Davranış bilimlerinde istatistik, Hatiboglu Yayınları, Ankara.

İçen, M. (2012). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri" İle İlişkisi" Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.

Illich, I. (2010). Okulsuz toplum. (Çev. C. Öner). İstanbul: Oda Yay.

KarasaR, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 14.Basım, Ankara: Nobel Yayın.

Özenç, M. ve Doğan, C. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 67-83.

Milli Eğitim Dergisi, Alındığı tarih: 02.09.2015 adres:

[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/155-156/can.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/can.htm)

Suner, D. (2007). Avrupa birliği eğitim politikasının öncelikleri: Kavramsal bir analiz, [http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentyilmaz/dog\\_nevsehir.pdf](http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentyilmaz/dog_nevsehir.pdf)

Tabachnick and Fidell. (2013). B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.)Pearson, Boston.