

# TÜRK İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI BAĞLAMINDA EPİSTEMOLOJİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

THE EVALUATION OF THE EPISTEMOLOGICAL VIEWS OF TURKISH PRIMARY  
SCHOOL TEACHERS WITHIN THE CONTEXT OF CURRICULA

**Burhan AKPINAR<sup>1</sup>**  
**Salih AKYILDIZ<sup>2</sup>**

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki ilköğretim öğretmenlerinin pedagojik paradigmaları ile eğitim programları bağlamındaki epistemolojik inançlarını belirlemek ve bunları çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Tarama modelinde yürütülen araştırmada veriler, 1625 öğretmene uygulanan likert türü ölçekle elde edilmiştir. Veriler, betimsel istatistiksel tekniklerle çözümlenmiştir. Verilerin analizinden şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler, pedagojik paradigmanın epistemolojik boyutu itibarıyla genel olarak determinist felsefenin etkisindedirler. Öğretmenler, eğitim programının hedefler ve içerik öğeleri itibarıyla da Newton ve Pozitivist paradigmaya yakın durmaktadırlar. Bu yakınlık, erkek öğretmenler ile kıdemli öğretmenlerde daha fazladır. Ancak öğretmenler, programın etkinlikler ve değerlendirme öğeleri itibarıyla epistemolojik bir kafa karışıklığı içinde olup, nispeten holistik bir tavır içerisindedirler. Öğretmenlerin genel itibarıyla Pozitivist paradigmaya yakın durmaları, Türkiye’de 2004 yılı sonrasında uygulamaya konulan ve kuantum teorisi ile Postmodern paradigmaya dayalı ilköğretim programlarının, doğasına uygun olarak uygulanmasına gölge düşürmektedir. Ancak, öğretmenlerin programın etkinlikler ve değerlendirme boyutları itibarıyla epistemolojik olarak holistik duruşlarının Türk Eğitim Sistemi’nin katı Pozitivist paradigmanın hegemonyasından sıyrılması için bir fırsat sunabilir. Öğretmenlerin epistemolojik kafa karışıklığı içinde bulunmalarının ise, onların eğitimde çağdaş paradigmaları ve yeni trendleri anlamasını güçleştireceği öngörülebilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Epistemoloji, Öğretmen epistemolojisi, Öğretmen görüşleri, Epistemolojik bağlamda eğitim programları.

## Abstract

The aim of this study is to determine the epistemological beliefs of primary school teachers in Turkey within the context of their pedagogical paradigms and curricula and to evaluate these beliefs in terms of different variables. The data in the study, which was based on survey model, were collected via a likert-item scale applied on 1625 teachers. The data were analysed by using descriptive statistical techniques. The following results were obtained at the end of the analysis: The teachers involved in the study are generally under the effect of determinist philosophy with respect to the epistemological dimension of the pedagogical paradigm. In addition, the teachers favour Newton and Positivist paradigm regarding the objectives and contents of the curricula. Especially male teachers and senior teachers keep close to these paradigms. However, the teachers are uncertain epistemologically concerning the activities and evaluation dimensions of the curriculum and they favour a holistic attitude. Teachers’ favouring the Positivist paradigm in general hinders implementing properly the primary school curricula introduced after the year 2004 and based on quantum theory and postmodern paradigm. However, teachers’ favouring a holistic approach epistemologically with respect to the activities and evaluation dimensions of the curricula can offer an opportunity to get rid of the strict hegemony of Positivist paradigm of the Turkish Educational System. It can be foreseen that teachers’ being uncertain epistemologically will hamper their understanding the contemporary paradigms and trends in education.

**Key Words:** Epistemology, Teacher Epistemology, Teachers’ Views, Curricula in the Epistemological Context.

<sup>1</sup> Doç. Dr. Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 23119 Elazığ. Mobil Tel: 05336911075, [bakpinar@firat.edu.tr](mailto:bakpinar@firat.edu.tr)

<sup>2</sup> Firat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, 23119 Elazığ, [sakyildiz61@gmail.com](mailto:sakyildiz61@gmail.com)

## 1. GİRİŞ

Bir anlamda bilgilendirme süreci olan öğretim işini yürüten öğretmenlerin, farkında olsun olmasın bilgi hakkında çeşitli inanç ve kabulleri vardır. Öğretmenlerin, bilginin doğası, kaynağı, değeri vb. hakkındaki bu inanç ve kabulleri kısaca “kişisel epistemoloji” olarak ifade edilebilir. Ancak bu çalışma öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütüldüğü için, kişisel epistemoloji yerine “epistemolojik görüşler” ifadesi tercih edilmiştir. Bu epistemolojik görüşler, öğretmenlerin pedagojik paradigmalarının oluşmasında kritik etkiye sahiptirler. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarını derinden etkileyen pedagojik paradigmaları, temelde, bilginin ne olduğu ve nasıl oluştuğuna yönelik olarak nesnel bilgi (pozitivist) ve öznel bilgi (pozitivist ötesi) anlayışlarına dayalıdır (Kılıç, 2001 akt: Bal, 2008). Öğretmenlerin öğretimsel tercih ve davranışlarına yön veren bu pedagojik paradigmaların, eğitim programının uygulanması ve öğretim ortamının planlanması üzerinde önemli tesiri vardır.

Araştırmalar, epistemolojik inançlara dayalı pedagojik paradigmaların, öğretmenlerin pedagojik ve akademik becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (King ve Magun-Jackson, 2011; Hofer, 2008). Örneğin bilginin kesin olduğuna inanan öğretmenler, bilgiden kesin sonuçlar çıkarma ve okula (formal eğitime) daha fazla değer verme eğilimindedirler. Bilginin sabit ve çabuk edinildiğine inanan öğretmenler, bilgiyi zayıf bir şekilde algılama eğilimindedirler (Schommer, 1993). Bilginin basit olduğuna inanan öğretmenler, üst düzey bilişsel süreçler kullanmaktan imtina ederler (Hofer, 2008). Diğer bir örnek de, öğrencileri pasif bilgi depolayıcıları olarak gören öğretmen, salt bilgi aktarımına; öğrencileri aktif bilgi yapılandırıcıları olarak gören öğretmen ise daha çok anlam ve anlayış geliştirilmesi üzerine odaklanır (Turgut, 2007).

Epistemolojik inançlardan beslenen pedagojik paradigmaların, öğretmenin akademik performansı üzerinde bu denli öneme sahip olması, öğretmenlerin epistemolojik açıdan gelişmesini de önemli kılmaktadır. Mikro düzeyde epistemolojik açıdan gelişmişlik, öğretmene, öğrenciler açısından neyi bilmenin ve neyi öğretmenin önemli olduğu konusunda önemli ipuçları verebilir. Böylece öğretim, öğrenciler için daha anlamlı hale getirilebilir. Epistemolojik gelişmişlik, öğretmenin bu konudaki farkındalığını artırarak onu bilimin “sıkıştırılmış bilgisine” (Cilliers, 1998) mahkum olmaktan kurtarabilir. Bu kayıtlardan sıyrılan öğretmen, “zihinsel esneklik” (Borrego & Newswander, 2008) kazanır ve “gerçeklik imgesini” sürekli açık tutabilir. Bu ise öğretmene, kendisini öğrenciler lehine sürekli geliştirme fırsatı sunar. Bundan başka, epistemolojik açıdan gelişmişlik, öğretmene, mesleğinin didaktik boyutunun felsefi analizini yapmaya yardım eder. Bu analiz, en basit

haliyle öğretmenlere işini daha iyi yapmaları konusunda rehberlik eder ve sınıftaki öğrenme sorunlarıyla baş etmede destek sağlar.

Makro düzeyde epistemolojik açıdan gelişmişlik, öğretmene, eğitimde küresel çapta görülen büyük dönüşümü (Hirtt, 2005 akt: Çeken, 2006) izleyebilmede destek sağlar. Böylece öğretmen, bu dönüşümün kendisine yüklediği yeni rol ve sorumlulukları daha iyi anlayabilir. Pedagojik anlamda Çağ'ı anlayan öğretmenin bu özelliğinin, sınıf-içi performansına olumlu yansımaları beklenebilir.

Konu Türkiye bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin epistemolojik açıdan gelişmesi bir gereklilik olmaktan ziyade, zarurettir. Çünkü Türkiye'de 2004 yılında gerçekleştirilen eğitim reformu, esas itibarıyla epistemolojik bir dönüşümü ifade etmektedir. Dolayısıyla, yönü "Newton'cu düşünüş biçiminden (nesnel bilgi anlayışından), kuantumcu düşünüş biçimine (özel bilgi anlayışına) doğru" (Ünder, 2010: 201) olan bu dönüşümü anlayabilmeleri için öğretmenlerin epistemolojik açıdan gelişmesi şarttır. Bilgi yapısı ile program tasarımı arasında yakın ilişki olduğundan (Karakaya, 2001) sözü geçen bu epistemolojik tabanlı dönüşüm, kaçınılmaz olarak eğitim programlarına da yansımıştır. Bu yansımaya, postmodernizmden beslenen (Doltaş, 1991 akt: Aydın, 2006; DeLashmutt & Braund, 1996) ve epistemolojik bir felsefe olan "yapılandırmacılık, Türk Eğitim Sisteminin resmi felsefesi haline gelmiştir (Ünder, 2010). Böylece daha önce Pozitivizm ve Modernizmden beslenen esasici ile daimici eğitim felsefelerine dayalı eğitim programları, yerini kuantum ve postmodernizmden beslenen çağdaş bir anlayışa bırakmıştır (Yaşar ve diğerleri, 2005; Yangın, 2005). İşte öğretmenlerin hali hazırda uyguladıkları bu çağdaş programları anlayıp, doğasını uygun olarak uygulayabilmeleri için, epistemolojik bir altyapıya sahip olmaları gereklidir.

Ancak vizyona girdiği 2004 yılından bu yana geçen süre zarfında, öğretmenlerin sözü bu çağdaş eğitim programları hakkıyla anlayıp, uygulayabildiklerini söylemek güçtür. Bu güçlük, büyük oranda öğretmenlerin epistemolojik açıdan yetersiz olmalarına bağlıdır. Bunda Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikasında epistemolojik boyutun ihmal edilmesinin büyük payı vardır. Bu durum, son yıllarda büyük atılımlar gerçekleştirerek dünyanın 16. ekonomisi haline gelen Türkiye'nin, eğitimde beklenen atılımları gerçekleştirmesinde sorun teşkil etmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin eğitim programları bağlamındaki epistemolojik görüşlerinin belirlenmesi, sorunun çözümüne katkı getirebilir.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin epistemolojik görüşlerini eğitim programı bağlamında belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinde olup, betimseldir. Tarama modeli, evrenden örneklem olarak mevcut durumu betimleme ve açıklamaya dayalıdır (Arseven, 1994; Karasar, 2005).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2011–2012 öğretim yılında Elazığ, Trabzon, Hatay ve Rize, il merkezlerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan yaklaşık 14,030 öğretmeni kapsamaktadır. Örneklem ise, ilgili evrenden randomize yolla belirlenen (ölçeği cevaplamayı kabul eden, gönüllü olan) toplam 1625 ilköğretim öğretmeninden oluşturulmuştur. Bilimsel bir araştırmada %95’lik güven düzeyinde 50,000 kişilik evren büyüklüğü için 381 katılımcının yeterli görüldüğü (Anderson 1990 akt: Balcı, 1995:110) dikkate alındığında, 1625 kişilik örneklemin yeterli olduğu söylenebilir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin değişkenlere göre dağılımı tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı**

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	761	46.8
	Erkek	864	53.2
Kıdem (Yıl)	1-5	355	21.8
	6-10	388	23.9
	11-15	340	20.9
	16-20	247	15.2
	21 ve üzeri	295	18.2
Branş	Fen-teknoloji	182	11.2
	Sosyal bilgiler	156	9.6
	Türkçe	189	11.6
	Matematik	181	11.6
	Din dersi	136	8.3
	Sınıf öğretmeni	781	47.9
<b>Total</b>		<b>1625</b>	<b>100</b>

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekle ile elde edilmiştir. Ölçek geliştirme metodolojisine uyularak hazırlanan 32 maddelik taslak ölçek, araştırmaya

katılmayan 467 öğretmene pilot uygulama için verilmiştir. Bundan sonra, veriler faktör analizine tabi tutularak işlemeyen (faktör yükü 0,40'in altında olan) beş madde ölçekten çıkarılarak, üçü kişisel ve 27'si de epistemolojik inançlarla ilgili madde olmak üzere toplam otuz maddeden oluşan tek boyutlu ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ve yapı geçerliliğine ilişkin istatistiksel veriler şöyledir: Cronbach Alpha= 0.678; KMO= 0.703; Bartlett Testi<sub>(820)</sub>= 3867.898 (p=0.000). Ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0.413- 0.804 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre ölçeğin yapı geçerliliğine sahip ve güvenilir kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2002). Ölçekteki beşli likert tipi maddeler şu şekilde derecelendirilmiştir: 5.Tamamen katılıyorum (4.21-5.00); 4. Katılıyorum (3.41–4.20); 3.Kararsızım (2.61–3.40); 2 Katılmıyorum (1.81–2.60) ve 1.Hiç katılmıyorum (1.00–1.80).

Verilerin analizinde öğretmen görüşleri, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere, parametrik maddeler için “t” testi ve Anova; nonparametrik maddeler için ise MWU ve KWH testleri uygulanmıştır. Çalışmada, öğretmen görüşleri arasında, sadece değişkenlere göre anlamlı olan maddelere yer verilmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3. 1. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Pedagojik Paradigmalara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik paradigmalara ilişkin görüşleri Tablo'2 de görülmektedir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin pedagojik paradigmalara ilişkin görüşleri**

Görüşler	$\bar{X}$	Ss
1-Eğitimde bilimsel gerekçeler ve toplum menfaatleri doğrultusunda öğrenciler üzerinde ayarlamalar yapılabilir	3.69	.94
2- Gereke ne olursa olsun öğrenciler üzerinde ayarlamalar yapılması doğru değildir	2.77	1.12
3 – Gerçeği ve doğruyu anlamada sadece akıl ve duygulara güvenilebilir	2.74	1.10
4- Gerçeği ve doğruyu anlamada sezgilere de güvenilebilir	3.37	.99
5- Bilginin kaynağı çoğuldur ve çoklu yöntemlerle bilgiye ulaşılabilir	3.84	.87

Tablo 2'ye göre, öğretmenler, “öğrenciler üzerinde ayarlamalar yapılabilir” görüşüne katılmışlarken ( $\bar{X}_1=3.69$ ); “öğrenciler üzerinde ayarlamalar yapılması doğru değildir” görüşünde ise, *kararsız* kalmışlardır ( $\bar{X}_2=2.77$ ). Öğretmenler, “Gerçeği anlamada sadece akıl ve duygulara güvenilebilir” görüşü ( $\bar{X}_3=2.74$ ) ile “Gerçeği anlamada sezgilere de

güvenilebilir” görüşünde ( $\bar{X}_4= 3.37$ ) *kararsız* kalmışlardır. Öğretmenler “Bilginin kaynağı çoğuldur” görüşüne ise *katılmışlardır* ( $\bar{X}_5=3.84$ ).

Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında, cinsiyete göre 4. maddede anlamlı fark vardır( $t_{(1623)}=-2.629$ ;  $p<0.5$ ). Parametrik olan bu maddedeki fark, erkek öğretmenler lehinedir. Buna göre, “Gerçeği anlamada sezgilere de güvenilebilir” görüşünü, erkek öğretmenler ( $\bar{X}_2=3.44$ ), kadınlara göre ( $\bar{X}_2=3.30$ ) daha fazla benimsemişlerdir.

Öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre 2. ( $F_{(1620-4)}=11.730$ ;  $p<.05$ ) maddede anlamlı fark vardır. Parametrik olan bu maddeye yönelik yapılan scheffe testi, farkın 2-5. gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre “öğrenciler üzerinde ayarlamalar yapılması doğru değildir” görüşünü, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}_2=2.95$ ), 21 yıl ve üzeri kıdemlilere göre ( $\bar{X}_5=2.55$ ), daha fazla benimsemişlerdir.

Öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre 3. maddede anlamlı fark vardır ( $F_{(1619-5)}=5.140$ ;  $p<.05$ ). Parametrik olan bu madde için yapılan scheffe testi, farkın 3-5., 1-5. ve 4-5. gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, “Gerçeği anlamada sadece akıl ve duylara güvenilebilir” görüşü en fazla fen ve teknoloji ( $\bar{X}_1=2.79$ ) ile sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}_6=2.79$ ); en az da din bilgisi öğretmenleri ( $\bar{X}_5=2.32$ ) benimsemiştir.

### 3. 2. Öğretmenlerin Eğitim Programının Hedefleri Bağlamındaki Epistemolojik Görüşlerine İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin eğitim programının hedefleri bağlamındaki epistemolojik görüşleri Tablo 3’de görülmektedir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin eğitim programın hedefleri bağlamındaki epistemolojik görüşleri**

Görüşler	$\bar{X}$	Ss
6-Eğitimde hedefler, öğretim başlamadan önce ve kesin olarak belirlenmelidir	4.43	.96
7- Eğitimde hedefler, öğretim başladıktan sonra, durma göre belirlenmelidir.	3.06	1.29
8- Eğitim programında hedefler olasılıklı bir şekilde yazılmalıdır.	3.29	1.20
10-Eğitimde hedefler evrensel olmalıdır.	3.71	1.17
12- Eğitimde hedefler, öğretim ürününe dayalı ve gözlenebilir-ölçülebilir olmalıdır.	4.27	.79
13-Eğitimde hedefler okul bazında ve öğretmenler tarafından belirlenmelidir.	2.66	1.12

Tablo 3’e göre öğretmenler, “eğitimde hedefler öğretim başlamadan önce belirlenmelidir” ( $\bar{X}_6=4.43$ ) ile “eğitimde hedefler gözlenebilir-ölçülebilir olmalıdır” görüşlerini ( $\bar{X}_{12}=4.27$ ) *tamamen katıyorum* derecesi ile ve “eğitim hedefleri evrensel

olmalıdır” görüşü ise *katılıyorum* ( $\bar{X}_{10}=3.71$ ) derecesi ile benimsemişlerdir. Öğretmenler, “eğitimde hedefler, öğretim başladıktan sonra belirlenmelidir” ( $\bar{X}_7=3.06$ ), “hedefler olasılıklı yazılmalıdır” ( $\bar{X}_8=3.29$ ) ve “hedefler, öğretmenler tarafından belirlenmelidir” görüşlerinde ise *kararsız* kalmışlardır ( $\bar{X}_{13}=2.66$ ).

Tablo 3’te yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında, cinsiyete göre 6. ve 12. maddelerde anlamlı fark vardır. Nonparametrik olan 6. madde için yapılan MWU testi (MWU=311852.000;  $p<.05$ ), erkek öğretmenlerin ( $MR_2=832.56$ ), “eğitimde hedefler öğretim başlamadan önce belirlenmelidir” görüşünü, kadınlara göre ( $MR_1=790.79$ ) daha fazla benimsemiş olduklarını göstermiştir. Parametrik olan 12. maddedeki anlamlı fark ( $t_{(1623)}=3.276$ ;  $p<.05$ ), erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}_2=4.33$ ) kadınlara göre ( $\bar{X}_1=4.20$ ) ilgili maddeyi daha fazla benimsediklerini göstermiştir.

Öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre 10. maddede anlamlı fark vardır (KWH=66.983;  $p<.05$ ). Nonparametrik olan bu maddedeki fark 1-5. gruplar arasındadır (MWU=36717.500;  $p<.05$ ). Buna göre “eğitimde hedefler evrensel olmalıdır” görüşünü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ( $MR_5=378.53$ ), 1-5 yıl kıdemde sahip olanlara göre ( $MR_1=281.43$ ) daha fazla benimsemişlerdir.

Branş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında 12. maddede anlamlı fark vardır ( $F_{(1619-5)}=2.860$ ;  $p<.05$ ). Yapılan scheffe testi bu farkın, fen-teknoloji öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre “Eğitimde hedefler gözlenebilir-ölçülebilir olmalıdır“ görüşünü, sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}_6=4.33$ ), fen ve teknoloji öğretmenlerine göre ( $\bar{X}_1=4.13$ ) daha fazla benimsemişlerdir.

### 3. 3. Öğretmenlerin Eğitim Programının İçerik Boyutuna Yönelik Epistemolojik Görüşlerine İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin eğitim programının içerik boyutuna yönelik epistemolojik görüşleri Tablo 4’te görülmektedir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin eğitim programın içeriğine yönelik epistemolojik görüşleri**

Görüşler	$\bar{X}$	Ss
14-Program içeriği salt deney-gözlemle elde edilmiş bilimsel bilgilerden oluşmalıdır	3.15	1.16
15- Program içeriği, öğretim başlamadan önce belirlenmelidir.	4.10	.87
16- Program içeriği, öğretim başladıktan sonra, duruma göre belirlenmelidir.	2.83	1.16
17- Program içeriği, çerçeve olarak hazırlanmalı, ayrıntılar öğretmene bırakılmalıdır	3.65	1.09
18- Program içeriği, merkezi otorite (MEB) tarafından belirlenmelidir.	2.41	1.15

Tablo 4'e göre, öğretmenler, program içeriğinin öğretim başlamadan önce belirlenmesi görüşüne *katılırken* ( $\bar{X}_{15}=4.10$ ); içeriğin öğretim durumuna göre belirlenmesi görüşü ( $\bar{X}_{16}=2.83$ ) ile içeriğin salt bilimsel bilgilerden oluşması görüşlerinde ise *kararsız* ( $\bar{X}_{14}=3.15$ ) kalmışlardır. Öğretmenler, içeriğin MEB tarafından hazırlanmasına *katılmazken* ( $\bar{X}_{18}=2.41$ ); içeriğin belirlenmesinin öğretmene bırakılması görüşüne ise *katılmışlardır* ( $\bar{X}_{17}=3.65$ ).

Tablo 4'deki öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre 15. maddede anlamlı fark vardır. Parametrik olan bu maddedeki fark ( $t_{(1623)}=-2.547$ ;  $p<.05$ ), erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}_2=4.15$ ) "program içeriği öğretim başlamadan önce belirlenmelidir" görüşü, kadınlara göre ( $\bar{X}_1=4.04$ ) daha fazla benimsediğini göstermiştir.

Öğretmen görüşleri arasında kıdeme göre 14. ve 15. maddelerde anlamlı fark vardır. Yapılan scheffe testi, parametrik olan 14. maddedeki farkın ( $F_{(1620-4)}=11.730$ ;  $p<.05$ ), 1-5. gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre "program içeriği salt bilimsel bilgilerden oluşmalıdır" görüşünü, kıdemli öğretmenler ( $\bar{X}_5=3.48$ ), gençlere göre ( $\bar{X}_1=2.88$ ) daha fazla benimsemişlerdir. Nonparametrik olan 15. maddedeki anlamlı fark (KWH=51.862;  $p<.05$ ), 1-4. (MWU=34463.000;  $p<.05$ ) ve 1-5. (MWU=38453.000;  $p<.05$ ) grupları arasındadır. Buna göre "program içeriği, öğretim başlamadan önce belirlenmelidir" görüşü, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $MR_4=339.47$ ), 1-5 yıl kıdemde olanlara göre ( $MR_1=275.08$ ) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler de ( $MR_5=372.65$ ), 1-5 yıl kıdemlilere göre ( $MR_1=286.32$ ) daha fazla benimsemişlerdir.

Branş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında 14. maddede anlamlı fark vardır ( $F_{(1619-5)}=2.385$ ;  $p<.05$ ). Parametrik olan bu madde için yapılan scheffe testi, "program içeriği salt bilimsel bilgilerden oluşmalıdır" görüşünün, fen ve teknoloji öğretmenlerince ( $\bar{X}_1=3.29$ ), din bilgisi öğretmenlerine göre ( $\bar{X}_5=2.83$ ) daha fazla benimsenmiş olduğunu göstermiştir.

### 3.4. Öğretmenlerin Eğitim Programının Etkinlikler Boyutuna Yönelik Epistemolojik Görüşlerine İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin eğitim programının etkinlikler boyutuna yönelik epistemolojik görüşleri Tablo 5'te görülmektedir.



**Tablo 5. Öğretmenlerin eğitim programın etkinlikler boyutuna yönelik epistemolojik görüşleri**

Görüşler	$\bar{X}$	Ss
19-Etkinlikler öğretim başlamadan ve MEB tarafından belirlenmelidir.	2.48	1.09
20- Etkinlikler, öğretim sürecinde ve öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.	2.59	1.03
21- Etkinlikler öğretim sürecinde ve öğretmen tarafından belirlenmelidir.	3.78	.93
22- Etkinlikler, içeriği olduğu gibi öğrencilere aktaracak şekilde düzenlenmelidir.	2.16	1.01
23- Etkinlikler, öğrencilerin bilgisini kendileri inşa edecek biçimde düzenlenmelidir.	4.15	.82

Tablo 5'e göre, öğretmenler, program etkinliklerinin öğretim başlamadan önce MEB tarafından belirlenmesi görüşünde *kararsız* kalırken ( $\bar{X}_{19}=2.48$ ); etkinliklerin öğretmen tarafından belirlenmesi görüşüne ise *katılmışlardır* ( $\bar{X}_{21}=3.78$ ). Öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerle birlikte belirlenmesi görüşünde *kararsız* kalmışlardır ( $\bar{X}_{20}=2.59$ ). Öğretmenler, etkinliklerin içeriği olduğu gibi aktaracak şekilde düzenlenmesi görüşüne *katılmazken* ( $\bar{X}_{22}=2.16$ ); etkinliklerin öğrencilere bilgilerini inşa edecek tarzda düzenlenmesi görüşüne ise *katılmışlardır* ( $\bar{X}_{23}=4.15$ ).

Tablo 5'te yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında, cinsiyete göre 19. maddede anlamlı fark vardır ( $t_{(1623)}=-2.705$ ;  $p<.05$ ). Parametrik olan bu maddedeki fark, ilgili görüşünü, kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}_1=2.56$ ), erkeklere göre ( $\bar{X}_2=2.41$ ) daha fazla benimsediklerini göstermiştir.

Öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre 19. maddede anlamlı fark vardır. (KWH=10.178;  $p<.05$ ). Nonparametrik olan bu maddelerdeki fark, 1-4. gruplar arasındadır (MWU=59902.500;  $p<.05$ ). Buna göre ilgili görüşü, 16-20 yıl kıdemli öğretmenler ( $MR_4=382.32$ ), 1-5 yıl kıdemlilere göre ( $MR_1=348.89$ ) daha fazla benimsemişlerdir.

Branş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.

### 3.5. Öğretmenlerin Eğitim Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Epistemolojik Görüşlerine İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin eğitim programın değerlendirme boyutuna yönelik epistemolojik görüşleri tablo 6'da görülmektedir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin eğitim programın değerlendirme boyutuna yönelik epistemolojik görüşleri**

Görüşler	$\bar{X}$	Ss
24- Ölçmenin amacı, öğrencilere yol gösterme ve yönlendirme olmalıdır	4.26	.74
25- Öğrenci başarılarını değerlendirmede ölçüt program amacı olmalıdır	2.46	1.06
26-Öğrencilerin kazanımları nesnel olarak ve objektif testlerle değerlendirilmelidir.	4.01	.81
27- Öğrencilerin kazanımları gözlem-görüşme yoluyla değerlendirilmelidir.	3.63	.95
28- Öğrenci kazanımları merkezi sınavlarla değerlendirilmelidir.	2.59	1.18
29- Eğitimde ölçmenin amacı, öğrencileri seçme ve eleme olmalıdır.	2.46	1.14

Tablo 6'ya göre öğretmenler, öğrenci kazanımlarının nesnel olarak değerlendirilmesi görüşü ( $\bar{X}_{26}=4.01$ ) ile bu kazanımların gözlem-görüşme yoluyla değerlendirilmesi görüşlerine *katılmışlardır* ( $\bar{X}_{27}=3.63$ ). Öğretmenler, bu kazanımların merkezi sınavlarla değerlendirilmesi görüşüne ise *katılmamışlardır* ( $\bar{X}_{28}=2.59$ ). Öğretmenler, “eğitimde ölçmenin amacı, öğrencileri seçme eleme olmalıdır” görüşüne *katılmazken* ( $\bar{X}_{29}=2.46$ ); “ölçmenin amacı, öğrencilere yol gösterme ve yönlendirme olmalıdır” görüşüne ise *tamamen katılmışlardır* ( $\bar{X}_{24}=4.26$ ). Öğretmenler, “değerlendirmede ölçüt program amacı olmalıdır” görüşüne ise *katılmamışlardır* ( $\bar{X}_{25}=2.46$ ).

Tablo 6'da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında, cinsiyete göre 26. (MWU=306053.000;  $p<.05$ ) maddede anlamlı fark vardır. Nonparametrik olan bu maddedeki anlamlı fark, kadın öğretmenler lehinedir. Buna göre, “öğrenci kazanımları nesnel olarak değerlendirilmelidir” görüşünü, kadınlar ( $MR_2=839.27$ ), erkeklere göre ( $MR_1=783.17$ ) daha fazla benimsemişlerdir.

Öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre 29. maddede anlamlı fark vardır (KWH=22.563;  $p<.05$ ). Nonparametrik olan bu maddedeki fark, 1-5 (MWU=42820.000;  $p<.05$ ) grupları arasındadır. Buna göre “eğitimde ölçmenin amacı, öğrencileri seçme ve eleme olmalıdır“ şeklindeki görüşü, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ( $MR_5=357.85$ ), 1-5 yıl kıdemde sahip olanlara göre ( $MR_1=298.62$ ) daha fazla benimsemişlerdir.

Branş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

### 4.1. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Pedagojik Paradigmalara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmenlerin akademik davranışları yönlendiren pedagojik paradigmalarının oluşmasında, sahip oldukları epistemolojik inançlar büyük öneme sahiptir. Çünkü öğrenme ve öğretme kuram ve uygulamaları epistemolojiye dayalıdır (Ernest, 2005 akt: Fer ve Cırık, 2007: 41). Araştırmaların da bunu doğrulaması sonucunda, son yıllarda eğitimciler arasında bu konuya artan bir ilgi söz konusudur (Hofer, 2008; Kardash ve Scholes, 1996 akt: Yılmaz, 2007).

Araştırmada buna yönelik olarak Tablo 2’de yer alan maddelere katılma dereceleri, öğretmenlerin pedagojik paradigmaları hakkında ipuçları verebilir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencileri birer nesne konumunda gören, “bilimsel gerekçeler ve toplum menfaatleri doğrultusunda öğrenciler üzerinde ayarlamalar yapılabilir” şeklindeki Modernist görüşe katılmışlardır. Öğretmenler, öğrencileri eğitim sürecinin birer öznesi olarak kabul eden Postmodern söylem olan “Gerekçe ne olursa olsun öğrenciler üzerinde ayarlamalar yapılması doğru değildir” şeklindeki görüşte ise, *kararsız* kalmışlardır. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitimde geleneksel (Modernist, Pozitivist ve Newton’cu) paradigmanın tesirinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü epistemolojilerinde zihne pasif bir rol veren Pozitivistlere göre, bilgi nesnel şekilde elde edilebilir (Murphy, 2000: 56). Bilgiyi nesnel ve mutlak olarak gören Pozitivist anlayışa göre, öğrenci dışındaki dünya, gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Öğrencinin sahip olduğu özelliklerin, bu dünyanın anlamı üzerinde etkisi olamaz. Öğrencinin işi, var olan bu anlamı olduğu biçimiyle keşfetmektir (Jonassen, 1991 akt: Fırat, 2010; Rowland ve Corsan, 2001 akt: Fer ve Cırık, 2007; Lakoff ve Johnson, 1999; Pettman, 2000 akt: Tezci ve Uysal, 2004). Bireyi özne olarak gören Postmodern paradigma ise “her bireyi kendi özellikleri olan orijinal bir dünya olarak düşünmektedir (Karakaya ve Bay, 2004). Öğretmenlerin pedagojik olarak geleneksel paradigmanın tesirinde olması, eğitimde küresel ölçekte yaşanan değişim ve dönüşümleri anlamalarını güçleştirebilir. Bu ise, sözü geçen dönüşümlerin öğretmene yüklediği yeni rol ve sorumlulukları anlayıp, yerine getirmeyi zorlaştırabilir. Bütün bunlar, eğitimde etkililik ve verimlilik açısından önemli riskler olarak kabul edilebilir.

Epistemolojik paradigmalarıyla ilgili olarak öğretmenler “Gerçeği ve doğruyu anlamda sadece akıl ve duyulara güvenilebilir” şeklindeki Pozitivist görüş ile “Gerçeği ve doğruyu

anlamada sezgilere de güvenilebilir” şeklindeki Postmodern görüşte *kararsız* kalmışlardır. Ancak öğretmenler “Bilginin kaynağı çoğuldur ve çoklu yöntemlerle bilgiye ulaşılabilir” biçimindeki Postmodern görüşe ise *katılmışlardır*. Bu bulgular öğretmenlerin, epistemolojinin bilgi (gerçeklik) kaynağı ile ilgili boyutunda bilgi sahibi olmadıkları veya kafa karışıklığı yaşadıkları biçimde yorumlanabilir.

Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri cinsiyete göre analiz edildiğinde, erkek öğretmenlerin, “gerçeği aramada sezgilere güvenme konusunda” kadınlara göre daha Pozitivist bir pedagojik paradigmaya sahip oldukları anlaşılmıştır. Nitekim literatürde epistemolojinin ontolojik boyutunun cinsiyete göre farklılık gösterebileceği ifade edilmektedir. Buna göre erkeklerin bilme yollarının kadınlara göre farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Deryakulu, 2004 akt: Aksan 2006). Ayrıca erkeklerin, miras bırakılan “kesin” ve “mutlak” bilginin efendisi olma eğilimindeyken, kadınların bilginin pasif algılayıcısı olduğu belirtilmektedir (Whitmir, 2003 akt: Aksan, 2006; Schommer–Aikins, 2004).

Araştırmada kıdem değişkenine göre, öğrencileri öğretim sürecinin öznesi olarak kabul etme konusunda, genç öğretmenlerin, kıdemlilere göre daha Postmodern bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu literatürdeki “yetişkinlerin epistemolojik inançları üzerinde yaş ve eğitim düzeyinin belirleyici etkileri olduğunu saptamıştır” (Schommer 1998 as cited in Yılmaz, 2007) şeklindeki bilgiyle paraleldir. Branş değişkenine göre ise, gerçeği bulmada akıl ve duylara güvenme konusunda, Türkçe ile fen-teknoloji öğretmenleri Pozitivist bir tutum sergilerken; din bilgisi öğretmenleri bu fikre sıcak bakmamışlardır. Bu bulgu, gerçeği ve doğruyu anlamada postmodernizme en yakın öğretmenlerin, din bilgisi öğretmenleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2. Öğretmenlerin Eğitim Programının Hedefleri Bağlamındaki Epistemolojik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Eğitimde program hedeflerinin öğretim süreci başlamadan önce ve kesin şekilde belirlenmesinin, Newton’un “gelecek ve yön bellidir ve önceden kestirilebilir” ilkesinin yansıması olarak kabul edilir (Bal, 2008). Oysa mikro âlemde maddenin belirsizlik taşıyan özelliklerinden (Karakaya ve Bay, 2004) hareketle “gerçekliği” mutlak değil de, durumsal olarak kabul eden kuantum paradigmasına göre ise, gelecek ancak olasılıklı olarak belirlenebileceği için, program hedefleri öğretim süreci başladıktan sonra ve duruma bağlı olarak (bağlamsal) olarak belirlenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın hedefler boyutu bağlamında epistemolojik görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır. Buna göre, öğretmenler, “eğitimde program hedefleri öğretim başlamadan önce ve kesin olarak belirlenmelidir” ve “Eğitimde hedefler, gözlenebilir-ölçülebilir olmalıdır” şeklindeki Newton’cu görüşlere *tamamen katılmışlardır*. Öğretmenler, aynı paraleldeki “eğitim hedefleri evrensel olmalıdır” görüşüne ise *katılmışlardır*. Ancak öğretmenler, “Eğitimde hedefler, öğretim başladıktan sonra, duruma göre belirlenmelidir”, “Eğitim programında hedefler olasılıklı bir şekilde yazılmalıdır ve “Hedefler öğretmenler tarafından belirlenmelidir” şeklindeki kuantum paradigması paralelindeki görüşlerde ise *kararsız* kalmışlardır. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin, programın hedefleri bağlamında, Newton’cu bilimsel paradigmaya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu paradigması, “gelecek ve gidişat bellidir; çünkü doğaya hakim olan yasalar gelecekte de geçerli olacağından, olacak olanı şimdiden tespit etmek mümkündür ve bu husus, bilimin öndeyilerde bulunma (prediction) ve önceden bilme (prognosis) imkanına sahip olması anlamına gelir” (Özlem, 1999 akt: Yanık, 2008) şeklindeki Newton’cu ve Pozitivist anlayışa dayanmaktadır. Türkiye’de eğitim felsefesini oluşturan paradigmanın temel öğelerin birisinin de Pozitivizm (Çulhaoğlu, 2005 akt: Çeken, 2006) olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin program hedefleri bağlamında Newton’cu ve Pozitivist paradigmaya sahip olmaları şaşırtıcı değildir. Ancak şaşırtıcı olmayan bu durum, Türkiye’de 2004 yılı sonrasında uygulamaya konulan ve Postmodernizm ile kuantum paradigmalarından izler taşıyan eğitim programlarının doğasına uygun olarak uygulanmasını riske etmektedir. Öğretmenlerin program hedefleri bağlamında Pozitivist ve Newton’cu epistemolojiye sahip olmasının olası nedenleri arasında, yetiştirilme biçimleri ve Türkiye’deki akademik camiada cari olan pozitivist gelenek sayılabilir.

Tablo 3'te yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri cinsiyete göre analiz edildiğinde, eğitimde hedeflerin belirlenmesi konusunda erkek öğretmenlerin Newton paradigmasına daha yakın oldukları anlaşılmıştır. Hedefler kıdem değişkeni bağlamında ele alındığında, kıdemli öğretmenlerin, gençlere göre daha Pozitivist bir tavır içerisinde olduğu anlaşılmıştır. Branş değişkenine göre de, sınıf öğretmenleri, fen ve teknoloji öğretmenlerine göre daha Pozitivist bir bakış açısına sahiptirler.

#### **4.3. Öğretmenlerin Eğitim Programının İçerik Boyutuna Yönelik Epistemolojik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Epistemoloji ile en doğrudan ilişkili program boyutu içeriktir. Epistemolojik alt yapı, öğretmenlerin, programın içerik boyutunu anlamasında kritik öneme sahiptir. Ayrıca

öğretmen epistemolojik inançları, bu içeriğin öğretilmesinde kullanılan strateji, yöntem-teknik seçimini de etkiler.

Program içeriği “bilgiler” olarak kabul edildiğinde, bu boyutla ilgili epistemolojik ayrışma iki Modernizm ve Postmodernizm olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Bunlardan nesnel epistemolojiyi temsil eden Modernizm’e göre, insan algısı dışında gözlenebilir bir gerçeklik vardır. Postmodern anlayış ise, öznenin dışında ve ondan bağımsız gerçeklik yoktur şeklindeki öznel anlayışı temsil etmektedir (Özkiraz, 2003: 139). Program içeriğinin öğretilmesi konusundaki ayrışma ise şöyledir: Bilgiyi geçici (Özden, 1999) ve durumsal kabul eden Postmodern paradigma, program içeriğini, aktarma yerine sınıfça oluşturmayı önerirken; bilgiyi mutlak kabul eden Pozitivist anlayış, bu içeriğin olduğu gibi aktarılmasını öngörür. İçeriğin kapsamı konusunda ise, Pozitivist paradigma bilimsel ve betimsel içeriği ön plana çıkarırken (Karakaya ve Bay, 2004); postmodern paradigma ise programda “bilim dışına itilen” konulara da yer verir.

Araştırmada program içeriği bağlamında, öğretmenlerin epistemolojik görüşleri Tablo 4’te yer almaktadır. Buna göre, öğretmenler, program içeriğinin öğretim başlamadan önce belirlenmesi şeklindeki Newton’cu görüşe *katılırlar*; bu içeriğin öğretim başladıktan sonra ve duruma göre belirlenmesi şeklindeki kuantum paradigmasına paralel görüşte ise *kararsız* kalmışlardır. Öğretmenler, içeriğin salt deney-gözlemle elde edilmiş bilimsel bilgilerden oluşması şeklindeki görüşte *kararsız* kalmışlardır. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin içeriğin önceden belirlenmesi noktasında Newton’cu bir tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin içeriğe yönelik bu mutlakçı (absolutist) anlayışın, onların sınıfta öğrencilerle birlikte bilim yapmasını sınırlayabilir (Ataman, 2008).

Öğretmenler, program içeriğinin merkezi otorite (MEB) tarafından değil de, öğretmenler tarafından belirlenmesi görüşündedirler. Bu bulgular, öğretmenlerin hedeflerin aksine, program içeriği konusunda inisiyatif almaya istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu isteği, bilgi ve bilimi (içeriği) durumsal ve bağlamsal olarak kabul eden Postmodern paradigmaya paraleldir.

Tablo 4’de yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri cinsiyete göre analiz edildiğinde, hedefler gibi program içeriği konusunda da, erkek öğretmenlerin, kadınlara göre Newton ve Pozitivist paradigmalara daha yakın oldukları anlaşılmıştır. Bu bulgu, Oksal ve diğerlerinin (2007), erkek öğrencilerin rasyonel inançlarının daha yüksek olduğunun belirlendiği araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Kıdem değişkenine göre ise,

program içeriğinin kapsamı konusunda kıdemli öğretmenlerin, gençlere göre daha Pozitivist bir tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Program içeriği branş değişkenine göre ele alındığında, program içeriğinin kapsamı konusunda, fen ve teknoloji öğretmenlerinin, din bilgisi öğretmenlerine göre, Pozitivizme daha yakın oldukları belirlenmiştir. Çoğunlukla deney ve gözleme dayalı “bilimsel” bilgilerden oluşan bir içeriğe sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin daha Pozitivist bir tutuma sahip olmaları anlaşılır olmakla birlikte, kuantum paradigması göz önüne alındığında doğru değildir denilebilir.

#### **4.4. Öğretmenlerin Eğitim Programının Etkinlikler Boyutuna Yönelik Epistemolojik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Programın etkinlikler ögesi, hedeflerin öğrenci davranışlarına dönüştürüldüğü uygulama boyutudur. Bu boyutla ilgili olarak Modernizm ve Pozitivizmden beslenen eğitim felsefeleri (Esasicilik ve Daimicilik), öğretmenden, programı sınıfta aynen uygulamasını beklemektedir. Bu anlayış, öğretmeni sınıfta adeta bir noter ve operatöre dönüştürebilir. Oysa Postmodernizme göre öğretmen sınıfın olasılık mühendisidir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin hedef ve içeriğin aksine, program etkinliklerinin belirlenme zamanı ve şekli konusunda kafa karışıklığı içinde oldukları bulunmalarına rağmen, bu konuda inisiyatif almaya istekli ve hazır oldukları anlaşılmıştır. Ancak öğretmenler, program etkinliklerini öğrencilerle birlikte belirleme konusunda *kararsız* kalmışlardır. Araştırmada dikkat çeken bir bulgu da, öğretmenlerin, etkinlikleri öğrencilere kendi bilgilerini inşa edecek fırsatı sunacak şekilde uygulamaya istekli olduklarıdır. Öğrencilerle birlikte çalışma hariç tutulduğunda, öğretmenlerin etkinlikler konusunda Postmodern paradigmaya paralel bir epistemolojiye sahip oldukları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin, etkinlikleri öğrencilerle birlikte belirlemeye sıcak bakmamaları, Türkiye’de 2004 sonrasında uygulanan öğrenci merkezli eğitim programlarının uygulanmasına gölge düşürebilir.

Tablo 5’te yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri cinsiyete göre analiz edildiğinde, kadın öğretmenlerin, program etkinliklerinin düzenlenme şekli ve zamanı konusunda, erkeklere göre daha geleneksel ve merkeziyetçi bir tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin program etkinliklerini merkezi otorite tarafından belirlenmesine daha sıcak bakmaları, bu konuda inisiyatif almaktan kaçınmakla ilgili olabilir. Bu kaçınmanın nedeni öğretmenlik yanında aynı zamanda birer eş ve anne olmalarıyla ilişkili olabilir. Çünkü Türk kültüründe, ev işleri ve çocuk bakımı, pozisyonu ne olursa olsun öncelikle kadının görevi olarak görülür.

Araştırmada, kıdem değişkenine göre, kıdemli ve orta kıdeme sahip öğretmenlerin, program etkinlikleri konusunda, genç öğretmenlere göre daha Modernist bir tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır.

#### 4. 5. Eğitim Programının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Newton ve kuantum paradigmasının programın değerlendirme boyutundaki ayrışması genel hatlarıyla şu şekilde özetlenebilir: Kontrol ve nesnellik üzerine kurulu Pozitivizmden (Arı ve diğerleri, 2009) ve klasik fizikten (Newton) referans alan eğitim felsefelerinde (Esasicilik ve Daimicilik), her türlü bilgi gözlem ve ölçmeye dayandırıldığından, eğitimde değerlendirmede ölçüt, program hedeflerine ulaşma oranıdır (Pettman, 2000 akt: Tezci ve Uysal, 2004; Jeremy & Howard, 1993 akt: Karakaya ve Bay, 2004). Amacı "itaati öğretmek" olan (Bauman, 1987) ve öğrenciler üzerinde iktidar kurma isteğini yansıtan bu anlayış (Bağlı, 2002), eğitimde öğrenciyi nesne haline getirmektedir. Bu anlayış, eğitim programı referansını Modernizmden alan ulus-devlet modeline özgüdür (İnal, 2008: 131). Oysa insanın sürekli oluş halinde dinamik bir yapıya sahip olduğuna inanan (Işık, 2010) Postmodern paradigmadan referans alan yapılandırmacı yaklaşım, eğitimde değerlendirmede sonuç ya da üründen ziyade, sürece odaklanır.

Araştırmada buna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır. Buna göre öğretmenler, "öğrenci kazanımları nesnel olarak değerlendirilmelidir" görüşü ile "öğrenci kazanımları gözlem-görüşme yoluyla değerlendirilmelidir" görüşüne *katılmışlardır*. Öğretmenler, "öğrenci kazanımları merkezi sınavlarla değerlendirilmelidir" şeklindeki ise *katılmamışlardır*. Bu bulgular, öğretmenlerin programın değerlendirme boyutunda, Pozitivist ve Postmodernist paradigmaların her ikisine de yakın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum bilgisizlik veya bir kafa karışıklığından kaynaklanmıyor ise, öğretmenlerin, sonuç ve süreç odaklı holistik bir değerlendirme eğilimini yansıtıyor olabilir. Bu eğilim, programların etkili olarak uygulanabilmesi için önemli fırsatlar sunabilir. Çünkü eğitimde tek başına Pozitivizm ve Kartezyen felsefe ile Modernizmin sorunları çözmekten uzak olduğu (Capra, 1982; Çiftçi, 1997; Canani, 2003) herkesin malumudur. Çözüm her iki paradigmayı birlikte işe koşan holistik bir yaklaşımdır. Programın değerlendirme boyutu itibarıyla çözüm gibi görünen bu holistik yaklaşımın, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından benimsenmiş olması, eğitimde çağdaşlık açısından memnun edicidir.

Tablo 6'da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri, cinsiyete göre analiz edildiğinde, kadın öğretmenlerin, hedefler ve içerik boyutlarının aksine olarak, programın



değerlendirme boyutu itibarıyla, erkeklere göre nesnellik konusunda daha duyarlı oldukları ve daha Newton'cu ve Pozitivist bir tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Kıdem değişkenine göre, programın değerlendirme boyutu itibarıyla kıdemli öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre, daha Newton'cu ve Pozitivist bir tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Kıdemli öğretmenlerin sözü geçen tutumları, bu kuşağın yetiştirilme şekline bağlı olabilir.

#### 4.6. Genel Sonuç

Türkiye'de erken cumhuriyet döneminde Modernizm ve Pozitivizm resmi ideoloji olarak benimsemiştir. Buna bağlı olarak da eğitimde Pozitivist gelenek, bu paradigmanın eğitimdeki rolünün Batı'da sorgulanmaya başlayana kadar sürmüştür. Bunun sonucunda Türkiye'de 2004 yılında epistemolojik boyut itibarıyla radikal sayılabilecek bir eğitim reformu gerçekleştirilmiştir. Bu reform, kısaca, programların pür Modernist-Pozitivist-Newton'cu anlayıştan kısmen sıyrılarak, kuantum ve Postmodern paradigmalarına da referans verecek şekilde yeniden düzenlenmesi şeklinde özetlenebilir. Reformun epistemolojik anlamı, programlarda nesnel bilgi yanında öznel bilgi anlayışına da yer vermek şeklinde ifade edilebilir.

Ancak sorun da bu nokta başlamıştır. Türkiye'de, geleneksel paradigmalara göre yetiştirilmiş öğretmenlerden, bu yeni programları önce anlaması, benimsemesi ve sonra da uygulaması beklenmiştir. Fakat geçen zaman göstermiştir ki, kuantum teorisi ve Postmodern paradigmaya dayalı sözü geçen bu yeni programların, doğasına uygun olarak uygulanmasında ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunun temel nedenlerinden birisi, öğretmenlerin sahip olduğu geleneksel felsefi akımlar (Öztürk, 2001) ve epistemolojik inançlarıdır. Araştırma, sorunun en azından bu boyutuna açıklık getirmek amacıyla, öğretmenlerin program bağlamında sahip olduğu epistemolojik inançları belirlemek amacıyla yürütülmüştür.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar şöyle özetlenebilir: Türkiye'de ilköğretim öğretmenleri, epistemolojik olarak (bilgi ve bilimin dayanakları bağlamında) genel olarak Modernist, Pozitivist ve Newton'cu paradigmaların etkisindedirler. Öğretmenler, pedagojik paradigmanın ontolojik boyutu olan, gerçekliğin doğası konusunda ise kafa karışıklığı içerisindedirler. Erkek öğretmenlerin, kadınlara göre ve kıdemli öğretmenlerin de gençlere göre daha Pozitivist ve Newton'cu bir paradigmaya sahip oldukları, araştırmada ulaşılan diğer sonuçtur. İlköğretim öğretmenleri, programın hedefler ve içerik boyutları itibarıyla Newton'cu bir paradigmaya sahiptirler. Ancak aynı öğretmenler, etkinlikler ve değerlendirme boyutlarında daha holistik bir tavır sergilemişlerdir.

Öğretmenlerin pedagojik olarak geleneksel paradigmanın etkisinde olması, çağdaş programların doğasına uygun olarak uygulanması için risk olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin epistemolojik kafa karışıklığı içinde bulunmaları, eğitimde küresel çapta yaşanan paradigma değişimleri ile ve bu konudaki yeni trendleri anlamasını güçleştirebilir. Öğretmenlerin programın etkinlikler ve değerlendirme boyutu itibarıyla sergiledikleri holistik duruşları ise, Türk Eğitim Sistemi'nin katı Pozitivist paradigmanın hegemonyasından sıyrılması için fırsat olarak görülebilir.

## KAYNAKÇA

- Aksan, N. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arı, S. G., Armutlu, C., Tosunoğlu, N. G. Toy, B.Y. (2009). Pozitivist ve post pozitivist paradigmlar çerçevesinde metodoloji tartışmalarının yönetim ve pazarlama alanlarına yansımaları. *H.U. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 113-142.
- Arseven, A. D. (1994). *Alan Araştırma Yöntemi-İlkeler, Teknikler, Örnekler*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Ataman, K. (2008). Bilimsel sosyal bilim idealinin açmazları: bir hermenötik açılım teklifi. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 313-329.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 27-45.
- Bağlı, M. (2002). Klasik fizik (Newton paradigmasının) ilkeleri bağlamında modern bilincin ve iktidarın imkânları: özgürlük ve yetkinlik. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (3), 33-57.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 53-68.
- Balçı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bauman, Z. (1987). *Legislators and Interpreters* (Basil: Plitivy Pres, Blackwell).
- Borrego, M. & Newswander, K. L. (2008). Characteristics of successful cross-disciplinary engineering education collaborations. *Engineering Education*, 34 (61), 123-134.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Varoluşçuluk ve Eğitim* (Ankara: Siyasal Kitapevi).
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Capra, F. (1982). *Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası* (Çev: Mustafa Armağan). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism*. London: Routledge.
- Çeken, Y. D. (2006). Küreselleşme ve Türkiye'de eğitim politikaları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi*, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Çiftçi, S. (1997). Modernden postmoderne iktidar kavramındaki değişim, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DeLashmutt, G. & Braund, R. (1996). Postmodernism and you: Education: Available online at: <http://www.xenos.org/MINISTRIES/crossroads>, accessed November 16, 2006.
- Eren, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inançlarının incelenmesi, *Doktora tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme-Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fırat, M. (2010). Bilgi toplumunda eğitimin sürekliliği ve okulların geleceği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Hofer, B. K. (Ed) (2008). *Personal Epistemology and Culture in Myint Swe Khines: Epistemological Studies Across Diverse Cultures*. London: Springer.
- Işık, C. (2010). Modern aklın postmodern eleştirisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Karakaya, Ş. (2001). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Karakaya, Ş. (2003). *Modernizm Postmodernizm ve Öğretmen Çalışma Kültürü*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakaya, Ş. ve Bay, E. (2004). *Eğitim Süreçlerinde Demokratik Dünya Görüşünün Oluşmasında Etkili Olan Paradigmaların İncelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Erişim Sistemi, Konferans Bildiri.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karhan, İ. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi, *Doktora tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaygusuz, C. (2003). Modernleşme sürecinde insan ve eğitimi. *Eğitim Araştırmaları*, 12 (1), 17-27.
- King, A. B.& Magun-Jackson, S. (2011). Differences in engineering students' beliefs about knowledge across educational levels, *ASQ Advancing the STEM Agenda in Education, the Workplace and Society*, Session 3-4.
- Murphy, J. W. (2000). *Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştiri* (Çev: H. Arslan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Oksal, A., Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2007). Öğretmen adaylarının yaşam teorilerini oluşturan merkezi epistemolojik inançlarının belirlenmesi. *Elementary Education, Online*, 6 (3), 411-421
- Özden, Y.(1999). *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkiraz, A. (2003). *Modernleşme Teorileri ve Postmodern Durum*. Konya: Çizgi Kitapevi.

- Öztürk, C. (2001). 21. Yüzyılın eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme. In O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (eds), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34, 355–370.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19-29.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi, *Journal of Educational Technology*, 3 (2), 27-32.
- Tozlu, N. (2008). Küreselleşmeyle gelen yeni bir çağın eşiğinde yeni bir şuurun inşası ve eğitim. *Felsefe Dünyası*, 1 (47), 17–31.
- Turgut, G. Ş. (2007). Yapılandırmacı yaklaşıma Dayalı öğretimin lise fizik Öğrencilerinin epistemolojik İnanışlarına etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uludağ, Z. (2009). Bütüncül (Holistik) Eğitim Felsefesi Zarureti, *Uluslar arası Eğitim Felsefesi Kongresi*, 6-8 Mart 2009 Ankara.
- Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye’de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünüşleri. *Eğitim ve Bilim* 35 (158), 199-207.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 477-516.
- Yanık, A. (2008). Pozitivist modern bilimsel yaklaşımın eleştirisi, *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 7 (3), 79–82.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B. ve Yıldız, N. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Mayıs 2005 Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2007). Öğrencilerin epistemolojik ve matematik problemi çözümlerine yönelik inançlarının problem çözme sürecine etkisinin araştırılması, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.