

# AN EVALUATION OF TEACHERS' VIEWS TOWARDS SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN CONNECTION WITH THEIR EPISTEMOLOGICAL BELIEFS<sup>1</sup>

(SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR BAĞLAMINDA  
DEĞERLENDİRİLMESİ)

Selin KÖSEMEN<sup>2</sup>  
Abdurrahman ŞAHİN<sup>3</sup>

## ABSTRACT

This study was carried out to investigate social studies teachers' views of the Social Studies Curriculum, their epistemological beliefs, and the correlation between the former two. Participants in this descriptive study were 332 teachers currently working in the elementary schools located in central Denizli, Turkey. Data were gathered by *Opinion Scale for the Social Studies Curriculum* and *Epistemological Beliefs Scale*. The gathered data were analyzed by the descriptive techniques of frequencies, means, and standard deviations. Additionally *Kendall* and *Spearman* techniques were used to investigate correlations. Findings in this study demonstrated that the views regarding the all four dimensions of the curriculum were moderately positive and that the teachers' epistemological beliefs were particularly more superficial in the two dimensions other than "learning depends on effort". Findings additionally revealed that the views toward the curriculum move towards the positive side as the epistemological beliefs get sophisticated. This correlation might be interpreted as a positive credit for the mentioned curriculum while it also discloses that teachers with sophisticated epistemological beliefs are keys for the curriculum reform movements.

**Keywords:** Social sciences, curriculum, epistemological belief, education.

## ÖZET

Bu çalışma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programına yönelik görüşlerini, epistemolojik inançlarını, görüşleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Betimsel desendeki bu çalışmanın örneklemini Denizli merkez ilçede çalışan 332 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Görüş Ölçeği* ile *Epistemolojik İnanç Ölçeği* aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici tekniklerin yanında *Kendall* ve *Spearman* korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Bulgular programın tüm boyutlarına yönelik görüşlerin vasat olduğunu; epistemolojik inanç düzeylerinin "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olma" boyutu dışında daha yüzeysel olduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıca epistemolojik inançların yüzeysellikten sıyrıldıkça, programa ilişkin görüşlerin de daha olumluya kayması yönünde bir ilişkiyi de ortaya koymaktadır. Bu ilişki, bir taraftan programın kendisine yönelik olumlu bir izlenim sunarken aynı zamanda program reformlarının hayata geçirilmesinde öğretmenlerin epistemolojik inançlarının önemli bir referans noktası olduğuna işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, öğretim programı, epistemolojik inanç, öğretmen görüşü.

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiş, çalışma I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, selin\_kosemen@hotmail.com

<sup>3</sup> Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, asahin@pau.edu.tr

## SUMMARY

### Introduction

Achievement in curriculum reform movements is often linked to teachers' epistemological beliefs and teaching performances (Arredondo & Rucinski, 1996; Fullan, 1991). Current social studies curricula in Turkey were based on recent theories and approaches, such as constructivism and multiple intelligences theory (MEB, 2005a, 2005b). Since constructivism is viewed as knowledge or philosophical theory (Bentley, 1988; Matthews, 1993; Şimşek, 2004), teachers' epistemological beliefs are of high importance for curriculum implementation. Studies revealed that teachers' views were often moderately positive about the present curricula (Bulut, 2006; Ece, 2007; Korkmaz, 2006; Öztürk & Tuncel, 2006; Sağlam, 2006). Yet no connection was made in those studies between teacher views and epistemological beliefs. Epistemological beliefs involve assumptions about nature of knowledge and how it is gained (Hofer & Pintrich, 1997; Perry, 1970, 1981; Schommer, 1990, 1993). Studies on epistemological beliefs focused on high school and university students (Aksan, 2006; Cano, 2005; Jehng, Johnson & Anderson, 1993; Schommer-Aikins, Hutter & Duell, 2005; Tsai, 2000), adults (Schommer, 1998; Schommer-Aikins & Hutter, 2002), pre-service teachers (Chan, 2003; Chan & Elliott, 2000; Oğuz, 2008; Sinatra & Kardash, 2004; Yılmaz & Delice, 2007), and teachers (Bolden & Newton, 2008; Hashweh, 1996; Howard, McGee, Purcell, & Schwartz, 2000; Karhan 2007; Taylor & Maor, 1995; Wismer, 1996). Studies above revealed that epistemological beliefs relate to many variables, such as learning approach, academic achievement, field of interest, problem solving skills. Studies also point out that epistemological beliefs could be changed through educational interventions (Brownlee, Purdie, & Boulton-Lewis, 2001; Schommer, Calvert, Gariglietti & Bajaj, 1997).

### Purpose

This study was carried out to investigate social studies teachers' views of the Social Studies Curriculum, their epistemological beliefs, and the correlation between the former two.

### Research Method

This is a correlational survey research. Descriptive studies describe characteristics of a population or phenomenon (Balcı, 2001; Karasar, 2007). Yet researchers often prefer to see the correlation among variables too (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011). Participants were 332 teachers working in the elementary schools located in central Denizli, Turkey. Data were gathered by two different scales. The first is the *Opinion Scale for the Social Studies Curriculum* developed by Gömleksiz and Bulut (2006). The second is the *Epistemological Beliefs Scale* developed originally by Schommer (1990) and adapted to Turkish through the work of Deryakulu and Büyüköztürk (2002). Both scales were five-point Likert type. The gathered data were analyzed by the

descriptive techniques of frequencies, means, and standard deviations. Additionally *Kendall* and *Spearman* techniques were used to investigate correlations.

### Findings

Findings demonstrated that the views regarding all four dimensions of the curriculum were moderately positive. In particular, teachers' views about aims ( $\bar{x}=3.13$ ), content ( $\bar{x}=3.18$ ), educational activities ( $\bar{x}=3.29$ ), and evaluation ( $\bar{x}=3.22$ ) dimensions fell into the "Partly Agree" interval in the five-point Likert scale. Teachers' epistemological beliefs were more superficial in the "Single Truth" ( $\bar{x}=3.02$ ) and "Learning Depends on Gift" ( $\bar{x}=2.67$ ) dimensions than "Learning Depends on Effort" ( $\bar{x}=2.55$ ). It must be noted that a lower score here demonstrates a more sophisticated belief. Findings additionally revealed that the views about the curriculum move towards the positive side as the epistemological beliefs get sophisticated in the dimensions of "Learning Depends on Effort" ( $t=-0.194$ ,  $p<0.05$ ) and "Learning Depends on Gift" ( $t=-0.140$ ,  $p<0.05$ ).

### Discussion and Conclusion

Findings regarding the views about curricula are in line with the findings of previous studies (Bulut, 2006; Ece, 2007; Ekinci, 2007; Kalaycıoğlu, 2007; Sağlam, 2006), which similarly revealed that teachers' views were often moderately positive about the current social studies curriculum. It might indeed be a mistake to expect teachers to have a perfect image of a curriculum since they face several barriers in the field to effectively implement a newly developed curriculum. For instance, they often feel that they have to ignore deeply engaging works in a classroom in order to catch up with the content (Askew *et al.*, 2002; Dadds, 2001). It must also be noted that weak epistemological beliefs, as found in the "Single Truth" dimension, might have hindered a positive experience with the curriculum and declined the view scores. In short, it is difficult both to believe in a "single truth" and to demonstrate a robust scientific approach (Şen, 2012). The correlation between teachers' view of curriculum and their epistemological beliefs might be interpreted as a positive credit for the mentioned curriculum while it also discloses that a teacher with sophisticated epistemological beliefs is crucial for the curriculum reform movements. Constructivist nature of the curriculum is important because studies (Doyle, 1997; Brownlee, Purdie & Boulton-Lewis, 2001; Brownlee & Berthelsen, 2006) demonstrate that the curriculum, in turn, influences students' epistemological beliefs. It must also be noted that belief in "Learning Depends on Gift" hinders the understanding that learning is complex and requires effort. Therefore, as Gardner (1993) puts forth, it might lead to fatalism in curriculum implementation.

## GİRİŞ

Öğretme ve öğrenme alanındaki bazı kuram ve yaklaşımların daha fazla kabul görmesi veya rakip yaklaşımlar karşısında güçlenmesiyle birlikte, mevcut öğretim programlarının da bu değişimleri yansıtmaksızın varlığını sürdürmesi olanaksız bir hal almıştır. Dolayısıyla yürürlükteki öğretim programlarının da “yapılandırımcılık” ve “çoklu zekâ” gibi kuramları veya diğer ilişkili yaklaşımları dengeli bir şekilde yansıtacak şekilde geliştirildiği ifade edilmektedir (MEB, 2005a, 2005b). Ancak program geliştirme alanındaki reformların hayata geçirilmesi veya geliştirilen programların başarıyla uygulanması, kuşkusuz öğretmenlerin farklı nitelik ve tutumlarına da bağlıdır (Fullan, 1991). Reform hareketlerini besleyen bu niteliklerin en önemlilerinden biri şüphesiz öğretmenlerin epistemolojik inançlardır (Arredondo ve Rucinski, 1996). Dolayısıyla öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, mevcut öğretim programlarına ilişkin görüşleriyle bağlantılı bir şekilde incelenmesi, reform çalışmalarının uygulamadaki gidişatı veya başarıya ulaşması açısından önemlidir.

### Öğretim Programına İlişkin Çalışmalar

Yürürlükteki Sosyal Bilgiler Öğretim Programını değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak programın değerlendirilmesini ve eski programla karşılaştırılmasını içermektedir. Bu çalışmaların bulguları genellikle programın dört temel boyutuna (kazanım, içerik, eğitim durumu, değerlendirme) ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğuna işaret ederken (Bulut, 2006; Ece, 2007), bazı diğer çalışmalar ise programın içerik ve değerlendirme boyutuna ilişkin endişe veya sorunların olduğunu ortaya koymaktadır (Korkmaz, 2006; Öztürk ve Tuncel, 2006). Bu sorunların ise bizzat programın kendisinden ziyade, uygulama koşullarındaki yetersizlik veya sorunlara dayalı olduğunu da bulgular işaret etmektedir (Öztürk ve Tuncel, 2006). Karşılaştırmalı bir çalışmada Sağlam (2006), İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Taslağı'nın pilot olarak uygulandığı sekiz ildeki 105 ilköğretim okulu ile aynı illerden benzer özellikler taşıyan 105 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen ve öğrencileri çalışma kapsamına almıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci görüşleri bakımından yapılandırımcı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarının isteklendirme, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarından; öğretmen görüşleri bakımından yapılandırımcı Sosyal Bilgiler öğretiminin değerlendirme boyutu dışında davranışçı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu görülmüştür.

Yapılandırımcılık sistematik bir şekilde 1960'lı yılların başında gündeme getirilmiş olsa da, bu anlayışın kökü felsefe tarihinin derinliklerinde yer almaktadır (Şimşek, 2004). Dolayısıyla bazen bir eğitim veya öğrenme kuramı olarak da değerlendirilen yapılandırımcılık, bazen de bir bilgi kuramı veya felsefe kuramı olarak görülmektedir (Bentley, 1988; Matthews, 1993). Bu felsefi temelinden dolayı, yapılandırımcı temele dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarının başarıyla hayata geçirilmesinin temelinde, programın uygulayıcısı konumundaki

öğretmenlerin epistemolojik inançlarının önemli bir yeri olduğu düşünülebilir. Zira epistemolojik inançlar da, bilginin doğasına ve bilmeye ilişkin kişilerin oluşturduğu kabuller şeklinde ifade edilmektedir (Hofer & Pintrich, 1997). Diğer bir deyişle epistemolojik inanç; bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve ölçütlerine ilişkin kişilerin görüşlerini içermektedir (Perry, 1981). Öğretmenin bilgi ve bilme hakkındaki düşünce veya kabulleri, öğretim programını nasıl algılayacağını ve dolayısıyla program geliştirme reform hareketlerinin ne derecede başarıya ulaşacağını bir habercisi olarak görülmektedir (Arredondo ve Rucinski, 1996). Öğretmen programın alandaki uygulayıcısı konumunda olduğu içindir ki, eğitimde değişim ve dönüşüm öğretmenlerin ne düşündüğüne ve dolayısıyla ne yaptığına bağlıdır (Fullan, 1991). Kısacası, yenilenen programları alanda uygulayacak olan kişilerin epistemolojik inançları, bu programların başarıyla uygulanması ve dolayısıyla reform hareketlerinin gerçekleşmesinde merkezi bir role sahiptir. Bu açıdan bakınca, öğretmenlerin epistemolojik inançları önemli bir inceleme konusu olmuştur.

### Epistemolojik İnanç

Epistemolojik inanç çalışmalarının öncüsü William Perry olarak bilinmektedir. Perry (1970) Harvard ve Radcliffe üniversitelerinde okuyan öğrencilerle yürüttüğü çalışmalarda öğrencilerin, üniversitelerindeki program boyunca basit bir dünya görüşünden giderek daha karmaşık ve bütünlük bir dünya görüşüne doğru geliştiklerini saptamıştır. Perry, Harvard Üniversitesindeki öğrencilerin (1) *düalizm*, (2) *çoklu görüş*, (3) *görelilik* ve (4) *bağlılık* olmak üzere dört farklı aşamadan geçtiklerini saptamıştır. Bilginin doğasına ilişkin düalist görüşe sahip öğrenciler mutlak gerçeğin var olduğuna ve bunun bilge kişiler tarafından bilmeyenlere aktarılabilirliğini düşünürken; görelilik anlayışına doğru geçtikçe öğrenciler, gerçeğin kişisel deneyimlerin yorumlanması sonucu ortaya çıkan görelilik yapıya olduğu inancını geliştirmektedirler (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001). Perry'den farklı olarak Schommer (1990, 1993), 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. Buna bağlı olarak Schommer beş boyuttan oluşan epistemolojik inanç sistemini sunmuştur. Bu boyutlar (1) bilginin kaynağı boyutu, (2) bilginin kesinliği boyutu, (3) bilginin yapısı boyutu, (4) bilgi edinmenin hızı boyutu, (5) bilgi edinmenin yetenek boyutu şeklindedir. Buna göre, gelişmemiş/yüzeysel (naive) inançlara sahip bireyler, bilginin bir otorite tarafından oluşturulup öğrencilere aktarıldığına; mutlak, kesin birbiriyle ilişkisiz tekil parçalardan oluştuğuna; öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen değişmez bir yetenek olduğuna inanmaktadırlar. Gelişmiş ve karmaşık (sophisticated) inançlara sahip olanlar ise, bilginin duruma göre doğru ya da yanlış olabileceğini, birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğunu, akıl yoluyla ya da deneysel kanıtlara dayanarak birey tarafından

oluşturulduğunu, öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğini, öğrenmenin öğrencinin çabasına bağlı olduğunu kabul etme eğilimine sahiptirler.

### **Epistemolojik İnanç Araştırmaları**

Son yıllarda epistemolojik inançlara ilişkin araştırmaların arttığı görülmektedir. Bu araştırmalarda lise ya da üniversite öğrencilerinin (Aksan, 2006; Cano, 2005; Hofer ve Pintrich, 1997; Jehng, Johnson ve Anderson, 1993; Schommer-Aikins, Hutter ve Duell, 2005; Tsai, 2000), yetişkinlerin (Schommer, 1998; Schommer-Aikins ve Hutter, 2002) ve öğretmen adaylarının (Chan, 2003; Chan ve Elliott, 2000; Sinatra ve Kardash, 2004; Yılmaz ve Delice, 2007) epistemolojik inançları incelenmiştir. Bu çalışmaların bulgularına daha özeldir bakıldığında epistemolojik inançların öğrenme yaklaşımları (Cano, 2005; Chan, 2003), yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algı (Tsai, 2000), akademik başarı (Cano, 2005; Schommer-Aikins vd., 2005), eğitim düzeyi, kişinin ilgi alanı (Jehng vd., 1993), problem çözme becerisi (Aksan, 2006; Yılmaz ve Delice, 2007) ve yaş (Schommer, 1998) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Bunlara ek olarak, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını değişik açılardan inceleyen birçok araştırma da mevcuttur (Bolden ve Newton, 2008; Hashweh, 1996; Howard, McGee, Purcell ve Schwartz, 2000; Karhan 2007; Taylor ve Maor, 1995; Wismer, 1996). Örneğin, Karhan (2007) öğretmenlerin bireylerin bilgiyi oluşturabileceklerine, öğrenme yeteneklerinin gelişebileceğine, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine inanırlarken; bilginin kesin ve mutlak olduğuna da inandıklarını; ayrıca internet kullanan öğretmenlerin kullanmayanlara göre daha karmaşık inançlara sahip olduğunu saptamıştır. Hashweh (1996) ise yürüttüğü araştırmada 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. Bu çalışmanın bulgularına 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. Diğer bir araştırmada ise (Taylor ve Maor, 1995) Avustralya’da aynı okulda görev yapan, farklı epistemolojik inançlara sahip iki öğretmenin 11. sınıflarda “Birds of Antarctica” veri tabanını 10 hafta boyunca nasıl kullandıkları gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları aynı dersi alan aynı okuldaki iki sınıfın öğrencilerinin aynı teknoloji ve zengin ortamda ders yapmalarına rağmen, öğretmenlerin farklı inançları sebebiyle sınıfın birinde daha yaratıcı etkinlikler yapıldığını dolayısıyla farklı sınıflardaki öğrencilerin farklı öğrenmeler sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretimi etkileyen birincil etmen olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının kendi performansları üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Epistemolojik inançların belli bir öğretim süreci sonrasında

değişebildiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001; Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj, 1997).

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Görüldüğü üzere, epistemolojik inanç birçok başka değişkenle ilişkili olan ve öğretmenlerin performansı için çok temel bir niteliktir ve dolayısıyla öğretmenlerin epistemolojik inançlarını incelemek sürekli bir çaba olmalıdır. Kaldı ki, öğretmenlerin epistemolojik inançları uygulamadaki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı değerlendirmek için de önemli bir referans noktası olabilir, çünkü epistemolojik inançları gelişmiş olan öğretmenler daha güçlü bir bakış açısı veya yaklaşım göstermektedirler. Ancak yenilenen veya uygulamadaki programları, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin epistemolojik inançlarıyla ilişkili bir şekilde inceleyen çalışmalar mevcut olmadığı gibi, mevcut program değerlendirme çalışmalarının da öğretmen görüşlerine göre yürütüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı, (4-7. sınıflarda) Sosyal Bilgiler dersi veren öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleriyle epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen şu sorulara cevap aranmıştır: (1) Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nasıldır? (2) Öğretmenlerin epistemolojik inançları ne düzeydedir? (3) Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri ile epistemolojik inançları arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma “ilişkisel tarama” türünde bir çalışmadır. Eğitim sorunlarının çoğu betimsel niteliktedir ve dolayısıyla iyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalara ilerlemenin mümkün olmadığı bilinmektedir. Bu nedenle bu tür araştırmaların yapılması daha ayrıntılı araştırmaların yapılması için gerekli görülmektedir. Betimsel araştırmalar genellikle 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). Betimsel çalışmalarda farklı yaklaşımlar mümkün olmakla birlikte, tarama çalışmaları bunlar içinde en yaygın olanıdır. Tarama çalışmaları, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelere, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007). Ancak araştırmacılar salt betimlemeyi yeterli görmedikleri için, çoğu durumda değişkenler arasındaki ilişkileri de görmek isterler. Değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak yoluyla araştırmacılar ilişkileri daha iyi anlarlar ve tahminlerde bulunabilirler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Öğretmenlerin görüşleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi de incelemeye almasından dolayı, bu çalışmayı “ilişkisel tarama” olarak görmek daha uygundur.

## 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. Çalışmanın örneklemini “küme örnekleme” tekniğiyle seçilen 42 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği branşlarından toplam 332 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin genel profilini gösteren bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Genel Profilini Gösteren Bilgiler**

Branş	Diğer 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
Sınıf Öğretmenliği	Mesleki Deneyim Yılı	1-5 yıl	12	4.3
		6-10 yıl	42	15.0
		11-15 yıl	36	12.9
		16-20 yıl	36	12.9
		21-25 yıl	72	27.5
		25 yıl üstü	72	27.5
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Mesleki Deneyim Yılı	1-5 yıl
		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	Aldı	249	88.9
		Almadı	31	11.1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Hizmet İçi Eğitim	Aldı	38	73.1
		Almadı	14	26.9

## Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı başlıca üç temel bölümden oluşmuştur. İlk bölümde, katılımcıların branş ve cinsiyet gibi kişisel bilgilerini derlemek için oluşturulan sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, Gömleksiz ve Bulut (2006) tarafından geliştirilmiş olan beş dereceli *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Görüş Ölçeği* yer almaktadır. Ölçek ‘Kazanımlar’, ‘İçerik’, ‘Eğitim Durumları’ ve ‘Değerlendirme’ olmak üzere dört alt boyuta yönelik öğretmen görüşlerini yansıtan ifadelerden oluşmaktadır. 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. Araştırmacılar tarafından tekrar yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0.89, 0.90, 0.82 ve 0.81 olarak; ölçeğin tamamının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0.95 olarak bulunmuştur. Üçüncü bölümde ise Schommer (1993) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan *Epistemolojik İnanç Ölçeği* yer almaktadır. 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 beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) bu ölçeği Türkçeye uyarlamış; geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Türkçe uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek (1) Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Yönelik İnanç, (2) Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna Yönelik İnanç ve (3) Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna Yönelik İnanç olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci alt boyut için 0.83, ikinci alt boyut için 0.62, üçüncü alt boyut için 0.59 ve ölçeğin bütünü için ise 0.71 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından tekrar yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık 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.

### **Veri Toplama Süreci**

Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçme aracının öğretmenlere uygulanabilmesi için gerekli olan izin alınmış; daha sonra araştırma kapsamındaki okullara gidilerek ölçme aracı öğretmenlere uygulanmıştır. Katılımcılara uygulanmadan önce araştırmanın amacı açıklanmış; ölçme aracının isimsiz olarak doldurulacağı, verilerin sadece araştırma için kullanılacağı ve her hangi bir kurum ya da kişiye verilmeyeceği bilgilendirilmesi yapılmıştır. 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.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programına ilişkin görüşlerinin ve epistemolojik inançlarının genel düzeyini belirlemek için frekans ( $\eta$ ), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma ( $SS$ ) puanları hesaplanmıştır. Elde edilen aritmetik ortalama puanlarının yorumlanması aşağıda belirtilen şu ölçüte göre yapılmıştır. 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin "Kesinlikle Katılmıyorum", 1.80-2.59 arasındaki puanların "Katılmıyorum", 2.60-3.39 arasındakilerin "Kısmen Katılıyorum", 3.40-4.19 arasındaki değerlerin "Katılıyorum" ve 4.20-5.00 arasında yer alanların "Kesinlikle Katılıyorum" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüş puanları ile epistemolojik inanç puanları arasındaki ilişkiyi test etmeden önce, her iki kategorideki verilerin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları *Kolmogorov-Smirnov Testi* ile tespit edilmiştir. *Kolmogorov-Smirnov Testi* sonucunda her iki kategorideki puanların dağılımlarının normal olmadığı saptanmıştır ( $z= 0.10, 0.12; p < 0.05$ ). Puanlar normal dağılım özelliği göstermediğinden dolayı, Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşler ile Epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için analizlerde parametrik olmayan testlerden *Kendall* ve *Spearman* testleri eşzamanlı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

## BULGULAR

Bu bölümde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri, öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri ve her ikisi arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular yer almaktadır. İlk olarak bahsi geçen öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri sunulmuştur.

### Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir. Katılımcıların puanları incelendiğinde, en düşük düzeyde “Kazanım” boyutuna ( $\bar{x}=3.13$ ) “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde cevap verilirken; en yüksek düzeyde “Eğitim Durumları” boyutuna ( $\bar{x}=3.29$ ) yine “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde cevap verildiği görülmüştür. Verilen cevapların beşli derece üzerinde düştüğü aralık dikkate alındığında, alt boyutlar arasında bir fark olduğu söylemek olanaklı değildir. Öğretmenlerin programa ilişkin ifadelerine katılmaları, en temelde, programın niteliği hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Ancak bu katılımın “kısmen” düzeyinde olması ise program ile ilgili bazı sorunların mevcut olduğu yönünde bir izlenim vermektedir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşleri**

Alt boyutlar	$\eta$	$\bar{x}$	SS	Katılma Değeri
Kazanım	332	3.13	0.56	Kısmen Katılıyorum
İçerik	332	3.18	0.61	Kısmen Katılıyorum
Eğitim Durumları	332	3.29	0.54	Kısmen Katılıyorum
Değerlendirme	332	3.22	0.58	Kısmen Katılıyorum
Genel	332	3.20	0.50	Kısmen Katılıyorum

### Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de sunulmuştur. Bulgular, alt boyutlar arasında farklılık olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Düzeyleri**

Alt boyutlar	$\eta$	$\bar{x}$	SS	Katılma Düzeyi
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olması	332	2.55	0.69	Katılmıyorum
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olması	332	2.67	0.78	Kısmen katılıyorum
Tek bir Doğrunun Var Oluşu	332	3.02	0.56	Kısmen katılıyorum

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inanç puanları incelendiğinde, en düşük puanın “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olması” alt boyutunda ( $\bar{x}=2.55$ ) “Katılmıyorum” düzeyinde; en yüksek puanın “Tek Bir Doğrunun Var Oluşu” alt boyutunda ( $\bar{x}=3.02$ ) “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

“Öğrenmenin yeteneğe bağlı olması” boyutundaki puanın da ( $\bar{x}=2.67$ ) “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Epistemolojik inanç ölçeğinden elde edilen düşük puanların daha gelişkin, yüksek puanların ise daha yüzeysel inançları gösterdiği dikkate alındığında, “öğrenmenin çabaya bağlı olması” boyutunda daha karmaşık inançların olduğu; buna karşın “öğrenmenin yeteneğe bağlı olması” ve “tek bir doğrunun olması” boyutunda daha yüzeysel inançların yer aldığı görülmektedir. Yani katılımcılar bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabildiklerine, bilgi üretebildiklerine ve çaba ile (zamanla) bu yeteneklerini ve becerilerini geliştirebildiklerine daha çok inanmalarına (bu konularda daha sofistike inançlara sahip olmalarına) karşın, aynı zamanda öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğru olduğuna ilişkin inançlar da taşımaktadırlar.

### Epistemolojik İnanç ile Programa İlişkin Görüş İlişkisi

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutu ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla *Kendall* ve *Spearman* testleri kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” Boyutu ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşler Arasındaki ilişki**

	Boyutlar	<i>t</i>	<i>p</i>
Kendall	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşler	-0.194	0.000
Spearman	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşler	-0.290	0.000

\*( $p<0.05$ )

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutu ile Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde zayıf ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $t= -0.194$ ,  $p<0.05$ ). İlişkinin yönüne bakmak amacıyla *t* değeri incelendiğinde ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir. O zaman, öğretmenlerin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna 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 epistemolojik inançları yüzeysel (naive) yöne doğru kaydıkça programa ilişkin görüşlerinin de olumsuz yöne doğru eğildiğini göstermektedir. Epistemolojik inançlar daha sofistike yöne doğru kaydıkça, programa ilişkin görüşler de daha olumlu yöne doğru eğilmektedir.

“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna 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’te sunulmaktadır.

**Tablo 5. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” Alt Boyutu ile Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki**

	Boyutlar	<i>t</i>	<i>p</i>
Kendall	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	-0.140	0.000
	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşler		
Spearman	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	-0.199	0.000
	Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşler		

\*( $p < 0.05$ )

“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutu ile Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde zayıf ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $t = -0.140$ ,  $p < 0.05$ ). İlişkinin yönüne bakmak amacıyla *t* değeri incelendiğinde ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu fikirleri arttıkça, yani epistemolojik inançları yüzeyselleştikçe, programa ilişkin görüşleri de olumsuz yöne doğru kaymaktadır. Diğer bir deyişle, eğer bir öğretmen öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanıyorsa, programa karşı daha olumsuz görüş bildirmektedir; eğer gelişmiş (sofistike) bir inanca sahipse programa karşı daha olumlu görüş bildirmektedir. “Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç” boyutu ile Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla *Kendall* ve *Spearman* testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmaktadır.

**Tablo 6. “Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç” Alt Boyutu ile Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Görüşler Arasındaki İlişki**

	Boyutlar	<i>t</i>	<i>p</i>
Kendall	Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç	-0.025	0.505
	Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşler		
Spearman	Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç	-0.037	0.497
	Sosyal Bilgiler Programına Yönelik Görüşler		

\*( $p < .05$ )

“Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç” boyutu ile Sosyal Bilgiler programına yönelik görüşleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki olmadığı

görülmüştür ( $t = -0.025$ ,  $p > 0.05$ ). Öğretmenlerin tek bir doğru olduğuna yönelik inançlarının Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleriyle, en azından şimdilik, ilişkili olmadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri, epistemolojik inanç düzeyleri ve her ikisi arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular sunulmuştur. Her üç konuda yer verilen bulguları, aşağıdaki noktalarda tartışmak mümkündür. Öğretim programına ilişkin görüşler, öğretmenlerin programın dört temel boyutuna ilişkin düşüncelerinin vasat ancak olumlu yöne doğru eğildiğini göstermektedir. Bulgular, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili yapılan önceki araştırmaların (Bulut, 2006; Ece, 2007; Ekinci, 2007; Kalaycıoğlu, 2007; Sağlam, 2006) bulgularının işaret ettiği, öğretmenlerin programı kısmi olarak olumlu bulmaları ve desteklemeleriyle tutarlılık göstermektedir. Bu tutarlılık, zaman içinde öğretmenlerin görüşlerinde özellikle olumsuz yöne doğru dikkate değer bir kayma olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Ancak birkaç sebepten dolayı programa ilişkin görüşlerin zaman içinde daha olumlu noktalara doğru kayması da beklenebilir. Zira programa ilişkin olumsuz düşüncelerin temelinde, bizzat programın kendisinin değil de programın uygulama koşullarındaki olumsuzlukların yer aldığı (Öztürk ve Tuncel, 2006) dikkate alındığında, uygulama koşullarının (standart testler veya kalabalık sınıflar gibi engelleyici faktörlere rağmen) zaman içinde programın felsefe ve yaklaşımıyla daha tutarlı bir hale dönüştürülmüş olması gerekir. İşte bu noktada bulgulardaki ayrıntı dikkatleri çekmektedir. Öğretmenlerin programa yönelik görüşleri alt boyutlarıyla incelendiğinde, en olumlu görüşlerin öncelikle “Eğitim Durumları” alt boyutunda, sonrasında da “değerlendirme” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu da, bizzat uygulamayı içeren boyutlarda öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip olduğunu işaret etmektedir. Bununla birlikte programa ilişkin görüşlerle epistemolojik inançlar arasındaki ilişki dikkate alındığında, öğretmen görüşlerini vasata yaklaştıran unsurlardan birinin zayıf epistemolojik inanca sahip öğretmenlerden gelen puanlar olduğu da söylenebilir. Zira bulgularda görüldüğü üzere, epistemolojik inanç ölçeğinin bazı boyutlarında (örneğin, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç) öğretmenler daha zayıf bir inanç sergilemektedirler ki bu durum programın dayandığı yapılandırmacı felsefe ile ters düşmektedir. O zaman programa ilişkin görüşleri, epistemolojik inançları daha gelişkin olan bir öğretmenler grubu üzerinden incelemenin, daha güvenilir bilgiler sunabileceğine de dikkat çekmek gerekmektedir.

Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri incelendiğinde, “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda daha gelişkin inançlar gösterdikleri görülmektedir. Aynı durum öğretmen adayları için de sözkonusudur (Oğuz, 2008). Bu bulgu, programların uygulanma süreci için önemlidir çünkü mevcut programda, programın felsefesi gereği, çaba gerektiren ve zorlayıcı etkinlikler görece fazladır. Ancak diğer taraftan, önceki çalışmaların (Bolden ve Newton, 2008; Karhan, 2007)

bulguladığı gibi, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını, bir bütün olarak belirli bir düzey içine oturtmak zordur. Görüldüğü üzere bir taraftan “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda görece gelişkin inançlar yer alırken diğer taraftan “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda ve “Tek Bir Doğruya İnanç” boyutlarında daha yüzeysel inançlar görülmektedir. Bu çelişkinin temelini belki de öğretmenlerin çalışma koşullarında görmek olanaklıdır. Zira öğretmenler bir taraftan yapılandırmacı felsefeyle tutarlı davranmak durumundayken, diğer taraftan belki öğrencilerin test başarısını da geliştirmek zorunda hissetmektedirler. Çoğu durumda da, programı yetiştirmek için araştırma ve uygulamaya dönük çalışmaları daha az yapmakta (Askew vd., 2002) ya da programı yetiştirmeyi, anlamadan öncelikli görmektedirler (Dadds, 2001). Ancak gerekçesi ne olursa olsun, öğrenmeyi “zeka” ve “yeteneğe” bağlama eğilimi yerleştiğinde, bu durum öğretmenleri daha kaderci ve antidemokratik bir tutuma sevk edebilir (Gardner, 1993); tıpkı “mutlak” doğruya inanmanın bilimsel düşüncenin temelindeki kuşkuculuğa engel teşkil ettiği gibi (Şen, 2012).

Son olarak, Sosyal Bilgiler öğretim programına yönelik görüşler ile epistemolojik inançların iki boyutu (Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç) arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki kısacası, öğretmenlerin bu iki boyuttaki epistemolojik inançları zayıfladıkça, programa yönelik görüşlerinin de olumsuz yöne doğru eğildiğini; inancın gelişkin yöne doğru kaymasıyla, programa yönelik görüşün de olumlu yöne doğru kaydığını göstermektedir. Bu bulgu, programın yapılandırmacılık temeline oturduğu tezini (MEB, 2005a) doğrulayan ve böylece programın değerini ortaya koyan önemli bir gösterge olarak algılanabilir. Nihayetinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programının çoğu kazanım ve etkinliklerinin yüzeysel epistemolojik inançlarla bağdaşmayan unsurlar içerdiği söylenebilir. Programda yer alan 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, Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder*), kazanımların analiz ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerle ve dolayısıyla daha sofistike epistemolojik inançlarla tutarlı olduğu görülecektir. Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan bir öğretim programının yüzeysel epistemolojik inançlarla tamamen bağdaşması zaten düşünülemez. Diğer taraftan programın bu özelliği önemlidir çünkü araştırmacılar (Doyle, 1997; Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001; Brownlee ve Berthelsen, 2006) öğrencilerin öğrendikleri programların, epistemolojik inançlarını etkilediğini işaret etmektedir. Ancak öğretmenlerin epistemolojik inançlarının da programı uygulama sürecinde önemli bir etkisi olduğu dikkate alındığında (Hashweh, 1996; Taylor ve Maor, 1995), öğretmenlerin program reformlarını taşıyan kişiler olduğu tezi daha da anlamlı hale gelmektedir. O

zaman, öğretmenler epistemolojik inançlarını geliştirecek etkinliklere yönelmeli veya yönlendirilmelidir, zira araştırmalar (Brownlee, Purdie, ve Boulton-Lewis, 2001; Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj, 1997) belli etkinliklerle epistemolojik inancın geliştiğini işaret etmektedir. Diğer taraftan araştırmacılar da, epistemolojik inancı yüksek olan bir grup öğretmenle derinlemesine çalışarak programın olumlu ve sorunlu boyutlarına yönelik ayrıntılı bulgular elde edebilirler. Bu bulgular program geliştirme süreci için önemli veriler sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Arredondo, D. E. & Rucinski, T. T. (1996). *Epistemological beliefs of Chilean educators and school reform efforts*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 402 673).
- Askew, B. J., Kaye, E., Frasier, D. F., Mobasher, M., Anderson, N. & Rodriguez, Y. G. (2002) Making a case for prevention in education. *Literacy Teaching and Learning*, 6(2), 43-73.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bentley, M. L. (1998). Constructivism as a referent for reforming science education. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.). *Constructivism and education* (pp. 233-249). Cambridge University Press.
- Bolden, D. & Newton, L. (2008). Primary teachers' epistemological beliefs: Some perceived barriers to investigative teaching in primary mathematics. *Educational Studies*, 34(5), 419-432.
- Brownlee, J. & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *EarlyYears: An International Journal of Research* 26, 17-29.
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in HigherEducation*, 6(2), 247-268.
- Bulut, İ. (2006). *İlköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- 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*, 75, 203-221.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 16(2), 36-50.

- Chan, K. W. & 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*, 28(3), 225-234.
- Dadds, M. (2001) Continuing professional development: Nurturing the expert within. In J. Soler et al. (Eds), *Teacher Development: Exploring Our Own Practice*. London: Paul Chapman.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 111-125.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31, 519-532.
- Ece, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe 2005 Sosyal Bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: BasicBooks.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47, 393-421.
- Hashew, M. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 47-63.
- 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*, 67(1), 88-140.
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N., & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-465.
- Jehng, J. J., Johnson S. D., & Anderson, R. J. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35.
- Kalaycıoğlu, E. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.



- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, H. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* (14-16 Nisan), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Matthews, M. R. (1993). *Constructivism in science and mathematics education*. 9 Kasım 2012 tarihinde <http://educa.univpm.it/inglese/matthews.html> adresinden indirilmiştir.
- MEB. (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (4-5. Sınıflar)*. Devlet kitapları müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2005b). *Sosyal Bilgiler 4-5-6-7-8. Sınıf Programı*, Ders Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers' epistemological beliefs. *Social Behaviour and Personality*, 36(3), 709-720.
- Öztürk, C. ve Tuncel, G. (2006). Yeni 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, (ss. 184-194), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering and Associates (Eds.). *The modern American college* (76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sağlam, H. (2006). *Türkiye'de Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- Schommer, M. A. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.
- Schommer-Aikins, M. & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20.
- 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*, 105(3), 289-304.

- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 37-40.
- Sinatra, G. & Kardash, C. M. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 483-498 .
- Şen, Z. (2012). Bulanık bilim felsefesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 20-24.
- Şimşek, N. (2004). A critical approach to constructive learning and instruction. *Educational Sciences and Practice*, 3(5), 115-139.
- Taylor, P. C. & Maor, D. (1995). Teacher epistemology and scientific inquiry in computerized classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 839-854.
- Tsai, C. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. *Educational Research*, 42, 193-205.
- Wisner, M. (1996). *A teacher's epistemology and conception of effective mathematics teaching: Three case studies*. University of Delaware, USA.
- Yılmaz, K. ve Delice, A. (2007). Öğretmen adaylarının epistemolojik ve problem çözme inançlarının problem çözme sürecine etkisi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (ss. 575-581), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.