

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi

The Determination Of Classroom Teachers Educational And Epistemological Beliefs And The Examination Of Relationship Between Each Other

Recep Kahramanoğlu*

Gönül Özbakış**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. 387 katılımcıya “Eğitim İnanç Ölçeği” ve “Epistemolojik İnanç Ölçeği” uygulanmış ve 25 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı, nitel verilerde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında gelişmiş/olgunlaşmış (s sofistike) inanca sahip oldukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarında ise sırasıyla Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik benimsedikleri bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inançlarının bazı boyutları ile cinsiyet ve yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ancak katılımcıların eğitim inançları ve epistemolojik inançları ile eğitim durumu, kıdem, sınıf düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inançları arasında ilişki tespit edilmiştir. Nitel bölümde sınıf öğretmenlerinin en fazla İlerlemecilik, nicel bölümde ise en fazla Varoluşçuluk eğitim inancını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Eğitim İnançları, Epistemolojik İnançlar, Eğitim Felsefeleri.

ABSTRACT

In this study it was aimed to examine and determine relationship between the educational and epistemological beliefs of the classroom teachers. The population of the research consisted of classroom teachers who had been working in Gaziantep. Beyond the research, the Educational Belief Scale and Epistemological Belief Scale was administered to a total of 387 participants reached by 25 with participants semi-structured interviews were employed in 2017-2018 academic year. Mixed research method was used. The SPSS 21.0 software package was used in quantitative data analysis while the descriptive analysis method for the qualitative data of the research was being used. According to the research results, it has been found the belief that learning depends on efforts and talent for class teachers who have is sophistic belief. Educational beliefs at classroom teachers who have adopted in turn, Existentialism, Progressivism, Re-constructionism, Prenalism, Essentialism has been found out. A meaningful difference has been determined among some aspect at epistemological and educational beliefs, gender and age variable for class teacher beliefs. However a meaningful difference hasn't been determined among participants educational and epistemological beliefs and educational situations, seniority, in term of class variable. A relationship has also been found between educational and epistemological beliefs of classroom teachers. It has been concluded that classroom teachers who are in beliefs of Progressivism education are mostly in qualitative section but in quantitative section educational belief of Existentialism is mostly adopted.

Keywords: Classroom teachers, Educational beliefs, Epistemological beliefs, Educational philosophies.

** Dr. Öğrt. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi-Gaziantep, Türkiye, recepkahramanoglu@gmail.com

*** Öğretmen, Gaziantep-Türkiye, gonulzbakis@hotmail.com

GİRİŞ

Geçmişten günümüze felsefe ve eğitim önemli kavramlar olmuştur. İnsanlar çevresinde olan biteni merak ederek, düşünerek felsefeyi ortaya çıkarmıştır. Felsefe ve bilgiye olan inanç birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Felsefenin alt dallarından biri olan Epistemoloji, suje (özne) ile obje (nesne) arasında kurulan bağ sonucunda ortaya çıkan ürün (bilgi) ile ilgilenmektedir. Epistemoloji; bilginin doğruluğu, kaynağı, sınırları, imkanı, ölçütü ile elde edilmesi ve aktarılma biçimlerini araştırmayı ve sorgulamayı konu edinen bir disiplin olarak açıklanmaktadır (Topdemir, 2008, s.16).

Epistemolojik inançlar, bilginin kaynağı, elde edilişi, yapısı ve doğruluğu hakkındaki inançları içermektedir (Schommer, 1990; Duell ve Schommer-Aikins, 2001). Epistemolojik inançların konusu olan, bilme ve öğrenmeye ait olan inançlar; "bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları" olarak tanımlanmaktadır (Schommer, 1990; Deryakulu, 2006, 261). Epistemolojik inançlarla ilgili ilk çalışmaları 1960'lı yıllarda Amerika'da yapan Perry (1981) ise epistemolojik inançları "bireylerin bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve ölçütleri üzerindeki görüşleri" olarak tanımlamaktadır (Brownlee vd., 2001, s. 247).

Schommer (1993)' a göre epistemolojik inançlar iki şekilde ifade edilmektedir. Gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) inançlara sahip bireyler; bilginin mutlak, kesin (ya doğru ya da yanlış) olduğuna inanmaktadırlar. Bilginin tek parçadan oluştuğuna ve bir uzman tarafından oluşturularak öğrencilere aktarıldığını düşünmektedirler. Öğrenme yeteneğinin değişmeyeceği ve doğuştan getirildiği inancına sahiptirler. Bir kişinin bir konuyu ya o anda çabucak öğrenmesi gerektiğine ya da o konuyu asla öğrenemeyeceği inancını benimsemektedirler.

Gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) inançlara sahip bireyler ise; bilginin göreceli ve değişebilir olduğuna inanmaktadırlar. Bilginin birbiriyle ilişkili birçok parçadan meydana gelen karmaşık bir yapıya sahip olduğuna inanan bireylerdir. Bilginin akılcı ya da empirist kanıtlara dayanılarak birey tarafından oluşturulduğu inancına sahiptirler. Öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine ve öğrenmede öğrencinin çabasının önemli olduğu inancını benimsemektedirler (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Öğretmenlerin epistemolojik inançları, ders yaparken kullanacakları öğretim yöntemi ve tekniklerini, öğrencileri ile olan ilişkilerini, sınıf yönetimini etkileyeceğinden öğretmenlerin epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve bilinmesi gerekmektedir (Öngen, 2003). Bu konuda yapılan çalışmalarda, epistemolojik inançların bireylerin biliş ve biliş üstü işlemlerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve bireylerin öğrenmesinde önemli bir unsur olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğrenme-öğretme yaklaşımlarının temelinde epistemolojik inançların olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Cano, 2005; Phan, 2008). Böylece epistemolojik inançların, öğrenme-öğretme süreçlerini etkileyen bir değişken olarak öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin şekillenmesinde de önemli etkilere sahip olduğu düşünülebilir (Biçer, Er, Özel, 2013).

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının ise eğitim felsefelerine dayalı olarak oluştuğu bir çok araştırmada belirtilmektedir (Livingston vd., 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006). Enochs ve Riggs (1990) ise öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesinin ve incelenmesinin, öğretmenlerin davranışlarının anlaşılmasında önemli ve etkili olduğunu saptanmıştır.

Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceleyen, tutarlılık ve anlam yönünden kontrol eden bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünü olarak tanımlanmıştır.

Eğitim felsefeleri; İlerlemecilik (Progressivism), Varoluşçuluk (Existentialism), Yeniden Kurmacılık (Re-constructionism), Daimicilik (Prennealism), Esasicilik (Essentialism) olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin kaynağını yapılandıran bu felsefi yaklaşımlar, genel

felsefelerden (realizm, idealizm, pragmatizm, varoluşçuluk) ortaya çıkmıştır. Örneğin; İlerlemeciliğin kaynağı pragmatizm, Esasiciliğin kaynağı idealizm ve realizmdir (Doğanay ve Sarı, 2003, s.323). Eğitim felsefeleri eğitim üzerine odaklanmış ve eğitimin niteliğini arttırmışlardır. Günümüzde ise bireyi özgür bir varlık olarak kabul eden varoluşçu felsefi yaklaşımının eğitimle ilgili oluşturduğu faydanın daha fazla olduğu düşünülmektedir (Duman, 2008).

İlerlemeciliğe göre eğitimin amacı, değişimin devamlı olduğu dünyada öğrencinin içinde yaşadığı topluma etkin ve aktif bir şekilde katılmasını sağlamaktır. İnsanı biricik ve değerli bir varlık olarak gören Varoluşçulara göre eğitim, bireyin hayata farklı yönlerden bakmasını sağlayan ve özgür seçimler sonucunda bireyin yaşantılarının düzenlenmesidir. Varoluşçulukta amaç, bireyin kendi varlığını fark etmesi; kendi varoluşunun sorumluluğunu alması ve özgür seçimleriyle kişiliğini oluşturarak kendisini gerçekleştirmesidir. Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesinin eğitim amacı ise; toplumu sürekli şekillendirmek ve yeniden kurmaktır. Daimiciliğe göre eğitimin görevi, bireyin tutarlı olarak aklını kullanmasını sağlamak, bireyleri mutlak doğrulara ulaştırmak, evrensel gerçekleri benimsetmek, mutlu etmek ve özgür olmasını sağlamaktır. Esasiciliğin amacı, gelecek nesillere kültürel mirası iletmek ve iyi vatandaşlar olmalarını sağlamaktır. Buna yönelik olarak temel konular çalışılmakta, disipline edilmiş zihinler geliştirilmekte ve otoriteye saygılı olmak öğretilmektedir.

Sınıf öğretmenleri farkında olarak ya da olmayarak bazı eğitim inançlarını ve epistemolojik inançları benimsemekte bu inançlara göre de eğitim sürecine farklı yönlerden bakabilmekte sonuç olarak öğrencilerini yetiştirmektedirler. Eğitimin amacı, işlevleri, öğretmenin rolü, kullanılan yöntem ve teknikler de epistemolojik inançlarına ve eğitim inançlarına göre değişebilmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi çok önemli hale gelmekte ve eğitim sürecinin daha iyi hale getirilmesi yönünde gerekli görülmektedir.

Literatürde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi ve epistemolojik inançları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, eğitim inançlarını belirlemeye ve değişik faktörlerle olan ilişkisini açıklamaya yönelik çalışmalardır. Aynı şekilde öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin epistemolojik inançlarını belirlemeye ve bu inançların değişik faktörler ile ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar görülmektedir. Ama hem eğitim inançlarının hem de epistemolojik inançlarının birlikte irdelendiği çalışma çok azdır. Buradan hareketle bu araştırmanın literatüre kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Literatürdeki araştırmalarda eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının bir arada yapıldığı çalışma az bulunmaktadır. Bunlar; Önen (2011)' e ait çalışma, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eğitim inançları arasındaki ilişkilerin mesleki tutumlarına olan etkisini irdemiştir. Tarama modeline ait betimsel bir çalışmadır. Biçer, Er, Özel, (2013) 'e ait çalışmada ise epistemolojik inançların ve eğitim inançlarının bir arada olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler branşında eğitim gören öğretmen adayları ile çalışılmış ve tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Eğitim inançları ölçeği ve Epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır.

Bu mevcut çalışmanın ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiş olup diğer çalışmalardan farklı olarak nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi bunların daha net biçimde ortaya konulması, irdelenmesi amacıyla çalışmanın nitel boyutunda katılımcılara ait eğitim inançlarının sınıf içi ders uygulamalarına yansıma düzeyinin belirlenebilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın alana yenilik getirdiği ve alandaki boşluğu kapatması yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesinin eğitime ve toplumun geleceğine yön verme konusunda yapılacak çalışmalar için veri sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim toplumsal bir kurum olduğu düşünüldüğünde, toplumun olumlu yönde gelişmesi, değişmesi yönündeki araştırmalarda kaynak olarak kullanılabilceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi temel araştırma problemi olarak belirlenmiştir. Bu temel probleme bağlı olarak, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

Alt Problemler:

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inanç düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inanç ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında çeşitli değişkenlere (cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu ve okuttuğu sınıf düzeyi) göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inanç düzeyleri ile epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ile benimsedikleri eğitim inançlarının uygunluğu ne düzeydedir?

YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesini belirlemeye yönelik olan bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada ise karma model çeşitlerinden sıralı açıklayıcı desen (Sequential Explanatory Desing) kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desenlerde araştırmacılar öncelikle nicel verileri toplar ve analiz ederler. Daha sonra bu nicel verileri daha iyi açıklamak ve daha iyi analiz etmek için nitel verileri toplarlar. Araştırma kapsamında öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Nicel veriler toplandıktan sonra elde edilen sonuçları daha iyi açıklamak ve betimlemek için nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler ile ilgili sonuçlar açıklanmıştır. Nicel verileri destekleyen ve desteklemeyen nitel veriler alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Evren-Örneklem/Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerinde, 241 devlet ilkokulunda görev yapan 5.316 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenden küme örnekleme ile seçilen 20 devlet ilkokulunda görev yapan 387 sınıf öğretmeni araştırmanın nicel boyut örneklem grubunu oluşturmuştur. Tablo 1.'de nicel boyut katılımcılarının demografik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1. Nicel Boyut Katılımcılarının Demografik Bilgileri

| Değişken | Özellik | f | % |
|----------------|----------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 192 | 49.61 |
| | Erkek | 195 | 50.39 |
| | Toplam | 387 | 100 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 354 | 91.47 |
| | Lisansüstü | 33 | 8.53 |
| | Toplam | 387 | 100 |
| Kıdem | 1-5 yıl | 100 | 25.84 |
| | 6-10 yıl | 84 | 21.70 |
| | 11-15 yıl | 84 | 21.70 |
| | 16-20 yıl | 74 | 19.13 |
| | 20 ve üstü yıl | 45 | 11.63 |
| | Toplam | 387 | 100 |
| Yaş | 20-30 yaş | 122 | 31.52 |
| | 31-40 yaş | 174 | 44.96 |
| | 41-50 yaş | 76 | 19.64 |
| | 51 ve üstü yaş | 15 | 3.88 |
| | Toplam | 387 | 100 |
| Okutulan sınıf | 1. Sınıf | 82 | 21.19 |
| | 2. Sınıf | 103 | 26.61 |
| | 3. Sınıf | 107 | 27.65 |
| | 4.Sınıf | 95 | 24.55 |
| | Toplam | 387 | 100 |

Bu sonuçlara göre erkek sınıf öğretmeni katılımcı sayısı kadın sınıf öğretmeni sayısından daha fazladır. Lisans mezunu sınıf öğretmeni katılımcı lisansüstü mezunu öğretmenden daha fazladır. Ölçeklere daha çok 1-5 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmeni katılmıştır. Ölçeklere daha çok 31-40 yaş aralığında olan ve daha çok 3.sınıfı okutan sınıf öğretmenleri katılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların maksimum çeşitliliğini sağlamak için farklı sosyoekonomik bölgelerde bulunan okullardaki öğretmenler seçilmiştir. Dolayısıyla 3 farklı sosyoekonomik bölgede bulunan okullarda 25 sınıf öğretmeni araştırma grubunu oluşturmaktadır. Nitel boyut katılımcılarının demografik bilgileri Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. Nitel boyut katılımcılarının demografik bilgileri

| Değişken | Özellik | N | % |
|----------------|------------|-----------|-----|
| Cinsiyet | Kadın | 12 | 48 |
| | Erkek | 13 | 52 |
| | Toplam | 25 | 100 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 24 | 96 |
| | Lisansüstü | 1 | 4 |
| | Toplam | 25 | 100 |
| Kıdem | 1-5 yıl | 9 | 36 |
| | 6-10 yıl | 10 | 40 |
| | 11-15 yıl | 4 | 16 |
| | 16-20 yıl | 2 | 8 |
| | Toplam | 25 | 100 |
| | Yaş | 20-30 yaş | 10 |
| 31-40 yaş | | 10 | 40 |
| 41-50 yaş | | 3 | 12 |
| 51 ve üstü yaş | | 2 | 8 |
| Toplam | | 25 | 100 |

| | | | |
|----------------|----------|----|-----|
| | Toplam | 25 | 100 |
| Okutulan Sınıf | 1. Sınıf | 1 | 4 |
| | 2. Sınıf | 6 | 24 |
| | 3. Sınıf | 9 | 36 |
| | 4.Sınıf | 9 | 36 |
| | Toplam | 25 | 100 |

Bu sonuçlara göre erkek katılımcı sayısı ve lisans mezunu sınıf öğretmeni katılımcı sayısı daha fazladır. Görüşmeye daha çok 6-10 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ve yaşlarına bakıldığında ise daha çok genç öğretmenler katılmıştır. Görüşmeye daha çok 3.ve 4.sınıfı okutan sınıf öğretmenleri katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Eğitim İnançları Ölçeği ve Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği likert tipi 40 maddeden oluşmakta ve 5 alt boyutu bulunmaktadır. Bu ölçekte; 13 madde “İlerlemecilik”, 7 madde “Varoluşçuluk”, 7 madde “Yeniden Kurmacılık”, 8 madde “Daimicilik”, 5 madde “Esasicilik” şeklinde dağılmaktadır. Örnek madde: “Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.”

Ölçek; 1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum ve 5.Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğretmenin o alt ölçekteki eğitim felsefesine inanarak benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeyi benimsemediğini göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları alt ölçeklerde 0.70-0.91 arasındadır. (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Bu çalışmada ise güvenilirlik yeniden test edilerek ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları alt ölçeklerde İlerlemecilik 0.81, Varoluşçuluk 0.93, Yeniden Kurmacılık 0.88, Daimicilik 0.82, Esasicilik 0.80 olduğu belirlenmiştir.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği'dir. İlk olarak Schommer (1990) tarafından geliştirilen ölçek orijinalinde İngilizcedir ve 4 boyutludur. Daha sonra Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış, 3 faktörlü ve 35 maddeli bir hale getirilmiştir. Ölçek; 1.Kesinlikle Katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kararsızım, 4.Katılıyorum ve 5.Kesinlikle Katılıyorum seçenekleri arasında puanlanan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” 1.faktöründe 17'si olumsuz (-), 1'i olumlu (+) toplam 18 madde bulunmaktadır. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” 2.faktöründe hepsi olumlu (+) toplam 8 madde bulunmaktadır. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” 3.faktöründe ise, hepsi olumlu (+) 9 madde bulunmaktadır. Örnek madde: “Doğru (gerçek) değişmezdir.” Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, Faktör-1 için 0.83, Faktör-2 için 0.62, Faktör-3 için ise 0.59 ve ölçeğin bütünü için ise 0.71 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise güvenilirlik yeniden test edilerek ölçeğin Cronbach Alpha katsayılarının alt ölçeklerde 1.faktör 0.87, 2.faktör 0.78, 3.faktör 0.64 olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmamış/ gelişmemiş inançlara sahip olduğunu, düşük puan ise bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmış/ gelişmiş inançlara sahip olduğunu göstermektedir (Deryakulu, 2004).

Ölçekteki önermeler yüzeysel (naive) inançlara sahip olan bireylerin katılacağı ifadelerdir (Schommer, 1990, s. 499). Bu nedenle ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin yüzeysel inançlara sahip olduklarını, düşük puanlar ise sofistike inançlara sahip olduklarını ifade etmektedir. Değerlendirmelerde 1'e yaklaşan (1-2.49) ortalamalar sofistike inançların, 5'e yaklaşan (3.50-5) ortalamalar ise yüzeysel inançların göstergesi olarak kabul edilmiştir. Tam ortada ise, (2.50-3.50) arasında kalan ortalamalar, bireylerin güçlü bir inanç taşımadıklarının göstergesi olduğu sonucuna varılmıştır (Karhan, 2007). Araştırmanın nitel verilerinin toplanması ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada uygulanan ölçekler Gaziantep ilinde bulunan Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçeleri ile sınırlı olup edinilen veriler sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve epistemolojik inançlarını yansıtmıştır. Eğitim İnanç Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve görüşme formları yalnızca sınıf öğretmenlerine uygulanmış olup diğer branş öğretmenlerine ve yöneticilere uygulanmamıştır. Bu araştırmada elde edinilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliği, veri toplama araçları olarak tercih edilen ölçekler ve görüşme formu ile sınırlı kalmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlı kalmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılım testi gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda bu araştırmanın verilerinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların eğitim inançları puanları ve epistemolojik inançları puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için Bağımsız Örneklem T Testi, mesleki kıdemlerine, yaşlarına ve okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi uygulanmıştır. Eğitim İnançları puanları ile Epistemolojik İnançların puanları arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Korelasyon analizinin ilişki ve kuvvetini belirlemede 0.70- 1.00 yüksek; 0.69-0.30 orta ve 0.29-0.00 düşük ölçütleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Yapılan bütün analizlerde anlamlılık $p < .05$ düzeyinde sınanmış, bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Nitel verilerin analizinde; betimsel analiz yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz sürecinde önce veriler kodlanmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenlerine (Ö1, Ö2, Ö3...) birer kod numarası verilmiştir. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır. İfadelerdeki benzerlikler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır.

BULGULAR

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Epistemolojik İnançları

| Cinsiyet | | Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç | Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç | Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç |
|----------|-----------|--|--|-------------------------------------|
| Kadın | \bar{X} | 1,97 | 2,30 | 2,79 |
| | N | 195 | 195 | 195 |
| | ss | 7,68 | 4,57 | 4,66 |
| Erkek | \bar{X} | 2,14 | 2,46 | 2,83 |
| | N | 192 | 192 | 192 |
| | ss | 11,43 | 5,84 | 5,40 |
| Toplam | \bar{X} | 2,05 | 2,37 | 2,81 |
| | N | 387 | 387 | 387 |
| | ss | 9,82 | 5,27 | 5,04 |

Tablo 3'e göre boyutlar sırası ile Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (\bar{X} =2.05), Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (\bar{X} =2.37) ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (\bar{X} =2.81) olarak çıkmıştır. Epistemolojik inanç ölçeğinde düşük ortalama gelişmiş (sofistike) inançları, yüksek ortalama ise yüzeysel (gelişmemiş) inançları ifade ettiğinden kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı

Olduğuna İnanç alt boyutlarında sofistike inanca sahip oldukları görülmekte iken Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna inanç alt boyutunda güçlü inanç taşımadıkları görülmektedir. Erkek sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında sofistike inanca sahip oldukları görülmekte iken Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna inanç alt boyutunda güçlü inanç taşımadıkları görülmektedir. Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre alt boyutta daha gelişmiş ve olgunlaşmış (sofistike) inançlara sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları dağılımları Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları

| Cinsiyet | İlerlemecilik | Varoluşçuluk | Y.Kurmacılık | Daimicilik | Esasicilik | |
|----------|---------------|--------------|--------------|------------|------------|------|
| Kadın | \bar{X} | 4,28 | 4,50 | 4,07 | 3,99 | 2,39 |
| | N | 195 | 195 | 195 | 195 | 195 |
| | ss | 5,31 | 3,32 | 4,15 | 4,84 | 4,21 |
| Erkek | \bar{X} | 4,14 | 4,32 | 3,95 | 3,90 | 2,68 |
| | N | 192 | 192 | 192 | 192 | 192 |
| | ss | 9,77 | 5,90 | 5,65 | 5,94 | 4,64 |
| Toplam | \bar{X} | 4,21 | 4,40 | 4,07 | 3,94 | 2,53 |
| | N | 387 | 387 | 387 | 387 | 387 |
| | ss | 7,88 | 4,81 | 4,96 | 5,42 | 4,48 |

Tablo 4. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançlarının sırasıyla Varoluşçuluk (\bar{X} =4.40), İlerlemecilik (\bar{X} =4.21), Yeniden Kurmacılık (\bar{X} =4.07), Daimicilik (\bar{X} =3.94), ve Esasicilik'tir (\bar{X} =2.53). Kadın sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançları sırasıyla Varoluşçuluk (\bar{X} =4,50), İlerlemecilik (\bar{X} =4,28), Yeniden Kurmacılık (\bar{X} =4,07), Daimicilik (\bar{X} =3,99) boyutlarında erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puanda iken erkek sınıf öğretmenleri sadece Esasicilik (\bar{X} =2,68) boyutunda kadın sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puan almıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Anamlı Farklılıklarının Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inanç ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında;

- cinsiyet,
- yaş,
- eğitim durumu,
- kıdem,
- okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--|----------|-----|-----------|-------|-----|--------|------|
| Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç | Kadın | 195 | 35,47 | 7,68 | 385 | -3,001 | ,003 |
| | Erkek | 192 | 38,43 | 11,43 | | | |
| Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç | Kadın | 195 | 18,37 | 4,57 | 385 | -2,441 | ,015 |
| | Erkek | 192 | 19,67 | 5,84 | | | |
| Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç | Kadın | 195 | 25,08 | 4,66 | 385 | -,830 | ,407 |
| | Erkek | 192 | 25,51 | 5,40 | | | |

Tablo 5'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutundan aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, ($t(385)=-3,001$; $p<0,05$). Kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna inançları

($\bar{X}=35,47$) erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=38,43$) göre daha düşüktür. Bu anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarının erkek sınıf öğretmenlerine göre daha sofistike olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutundan aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(385)=-2,441$; $p<0,05$). Kadın sınıf öğretmenlerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançları ($\bar{X}=18,37$), erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=19,67$) göre daha düşüktür. Bu anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançlarının erkek sınıf öğretmenlerine göre daha sofistike olduğu belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutundan aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p<0,05$). Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları ışığında; sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının iki alt boyutunda cinsiyete göre değişiklik olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

| Eğitim İnançları | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|-----|--------|------|
| İlerlemecilik | Kadın | 195 | 55,61 | 5,31 | 385 | 2,186 | ,029 |
| | Erkek | 192 | 53,87 | 9,77 | | | |
| Varoluşçuluk | Kadın | 195 | 31,47 | 3,32 | 385 | 2,579 | ,010 |
| | Erkek | 192 | 30,21 | 5,90 | | | |
| Yeniden Kurmacılık | Kadın | 195 | 28,49 | 4,15 | 385 | 1,611 | ,108 |
| | Erkek | 192 | 27,68 | 5,65 | | | |
| Daimicilik | Kadın | 195 | 31,93 | 4,84 | 385 | 1,323 | ,187 |
| | Erkek | 192 | 31,20 | 5,94 | | | |
| Esasicilik | Kadın | 195 | 11,95 | 4,21 | 385 | -3,215 | ,001 |
| | Erkek | 192 | 13,39 | 4,64 | | | |

Tablo 6.'da belirtildiği gibi sınıf öğretmenlerinin İlerlemecilik alt boyutunda puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, ($t(385)=2,186$; $p<0,05$). Kadın sınıf öğretmenlerinin İlerlemecilik eğitim inancı ($\bar{X}=55,61$), erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=53,87$) göre daha yüksektir. Bu anlamlı farkın kadın sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Varoluşçuluk alt boyutunda puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, ($t(385)=2,579$; $p<0,05$). Kadın sınıf öğretmenlerinin Varoluşçuluk eğitim inancı ($\bar{X}=31,47$), erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=30,21$) göre daha yüksektir. Bu anlamlı farkın kadın sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Esasicilik alt boyutunda puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, ($t(385)=-3,215$ $p<0,05$). Erkek sınıf öğretmenlerinin Esasicilik eğitim inancı ($\bar{X}=13,39$), kadın sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=11,95$) göre daha yüksektir. Bu anlamlı farkın erkek sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik alt boyutlarından aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p<0,05$). Bu bilgiler ışığında; sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Esasicilik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yaş | N | \bar{X} | ss | sd | F | p | Fark |
|--|--------------|-----|-----------|-------|-------|-------|------|------|
| Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç | 20-30 (1) | 122 | 35,41 | 8,83 | 3-383 | 3,797 | ,010 | 1-3 |
| | 31-40 (2) | 174 | 36,52 | 9,97 | | | | |
| | 41-50 (3) | 76 | 39,59 | 9,78 | | | | |
| | 51- üstü (4) | 15 | 40,80 | 12,95 | | | | |
| Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç | 20-30 (1) | 122 | 18,62 | 5,33 | 3-383 | ,952 | ,416 | |
| | 31-40 (2) | 174 | 19,33 | 5,26 | | | | |
| | 41-50 (3) | 76 | 18,63 | 5,08 | | | | |
| | 51- üstü (4) | 15 | 20,47 | 6,07 | | | | |
| Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç | 20-30 (1) | 122 | 24,44 | 5,13 | 3-383 | 2,133 | ,096 | |
| | 31-40 (2) | 174 | 25,91 | 5,02 | | | | |
| | 41-50 (3) | 76 | 25,12 | 4,75 | | | | |
| | 51- üstü (4) | 15 | 25,87 | 5,36 | | | | |

Tablo 7.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançlarından olan Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlı fark bulunmuştur [F(3-383) =3,797, p<0,05]. Farklılığın kaynağını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenleri ile (\bar{X} =35.41), 41-50 yaş aralığında olan sınıf öğretmenleri arasında (\bar{X} =39.59) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, 20-30 yaşlarında olan sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu inancı ortalaması 41-50 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine göre daha düşüktür. Bu anlamlı farkın genç sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı inançlarının 41-50 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinden daha gelişmiş ve olgunlaşmış olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları alt boyutlarından aldıkları puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir (p<0,05).

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Eğitim İnançları | Yaş | N | \bar{X} | ss | sd | F | P | Fark (Tukey) |
|--------------------|-------------|-----|-----------|-------|-------|-------|------|--------------|
| İlerlemecilik | 20-30 (1) | 122 | 55,22 | 5,27 | 3-383 | 1,160 | ,325 | |
| | 31-40 (2) | 174 | 54,95 | 8,78 | | | | |
| | 41-50 (3) | 76 | 54,16 | 8,17 | | | | |
| | 51-üstü (4) | 15 | 51,53 | 12,15 | | | | |
| Varoluşçuluk | 20-30 (1) | 122 | 31,12 | 3,57 | 3-383 | 3,308 | ,020 | 1-4 ve2-4 |
| | 31-40 (2) | 174 | 31,15 | 5,14 | | | | |
| | 41-50 (3) | 76 | 30,39 | 4,61 | | | | |
| | 51-üstü (4) | 15 | 27,33 | 8,54 | | | | |
| Yeniden Kurmacılık | 20-30 (1) | 122 | 28,07 | 4,17 | 3-383 | ,820 | ,483 | |
| | 31-40 (2) | 174 | 28,29 | 5,19 | | | | |
| | 41-50 (3) | 76 | 28,05 | 5,15 | | | | |
| | 51-üstü (4) | 15 | 26,20 | 6,98 | | | | |
| Daimicilik | 20-30 (1) | 122 | 30,70 | 4,63 | 3-383 | 1,513 | ,211 | |
| | 31-40 (2) | 174 | 31,99 | 5,74 | | | | |
| | 41-50 (3) | 76 | 31,95 | 5,33 | | | | |

| | | | | | | | |
|------------|-------------|-----|-------|------|-------|-------|------|
| | 51-üstü (4) | 15 | 31,67 | 7,43 | | | |
| | 20-30 (1) | 122 | 12,15 | 4,39 | | | |
| Esasicilik | 31-40 (2) | 174 | 12,77 | 4,67 | 3-383 | 1,612 | ,186 |
| | 41-50 (3) | 76 | 12,85 | 3,87 | | | |
| | 51-üstü (4) | 15 | 14,67 | 5,50 | | | |

Tablo 8.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarından olan Varoluşçuluk alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F(3-383) = 3,308, p < 0,05$]. Varoluşçuluk alt boyutunda farklılığın kaynağını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=31,12$), 51 ve üstü yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=27,33$) göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. 31-40 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=31,15$), 51 ve üstü yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=27,33$) göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu sonuca göre, 20-30 yaşlarında ve 31-40 yaşlarında olan sınıf öğretmenlerinin Varoluşçuluk 51 ve üstü yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir. Bu anlamlı farkın genç sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, sınıf öğretmenlerinin İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarından aldıkları puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin Epistemolojik İnanç alt boyutları puanlarını eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır ve üç alt boyutta da aldıkları puanlar eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($p < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır ve tüm alt boyutlarındaki puanları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($p < 0,05$). Tabloları verilmemiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları puanlarını kıdem değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, üç alt boyutunda da puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farkı bulunmamıştır ($p < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları alt boyutlarından aldıkları puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları alt boyutlarından aldıkları puanları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p < 0,05$). Tabloları verilmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Epistemolojik inançları alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla gibi yapılan ANOVA analiz sonucunda, sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının üç alt boyutu puanlarının okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farkı bulunmamaktadır ($p < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin Eğitim inançları alt boyutlarından aldıkları puanların okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının tüm alt boyutlarından aldıkları puanları okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($p < 0,05$). Tabloları verilmemiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki

| | | İlerlemecilik | Varoluşçuluk | Yeniden Kurmacılık | Daimicilik | Esasicilik |
|--|---|---------------|--------------|--------------------|------------|------------|
| Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç | r | -,612** | -,627 | -,489** | -,422 | ,208** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 387 | 387 | 387 | 387 | 387 |
| Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç | r | -,175** | -,227** | -,113 | -,010** | ,326** |
| | p | ,001 | ,000 | ,026 | ,852 | ,000 |
| | N | 387 | 387 | 387 | 387 | 387 |
| Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç | r | -,009 | -,043 | ,038** | ,222 | ,275 |
| | p | ,866 | ,403 | ,459 | ,000 | ,000 |
| | N | 387 | 387 | 387 | 387 | 387 |

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 9.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve eğitim inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Epistemolojik İnançların Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile Eğitim İnançları alt boyutları İlerlemecilik ($r=-,612$, $p<0.01$), Varoluşçuluk ($r=-,627$, $p<0.01$), Yeniden Kurmacılık ($r=-,489$, $p<0.01$) ve Daimicilik ($r=-,422$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Esasicilik ile ($r=,208$, $p<0.01$) düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ile İlerlemecilik ($r=-,175$, $p<0.01$), Varoluşçuluk ($r=-,227$, $p<0.01$) ve Yeniden Kurmacılık ($r=-,113$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Esasicilik ($r=,326$, $p<0.01$) ile orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır. Daimicilik ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,010$, $p<0.01$). Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç ile Daimicilik ($r=,222$, $p<0.01$) ve Esasicilik ($r=,275$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İlerlemecilik ($r=-,009$, $p<0.01$), Varoluşçuluk ($r=-,043$, $p<0.01$), Yeniden Kurmacılık ($r=-,422$, $p<0.01$) ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamaları ile Benimsedikleri Eğitim İnançlarının Uygunluğunun Düzeyine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ile benimsedikleri eğitim inancının uygunluğu ne düzeydedir? Bu sorunun yanıtını bulabilmek için sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak aşağıdaki sorular sorulmuştur.

1. Size göre eğitimin temel amacı ne olmalıdır?
2. Sizin bilgiye ve gerçekliğe olan yaklaşımınız nedir?
3. Siz bir öğretmen olarak ders yapma sürecinde kendinizi nerede görüyorsunuz?
4. Bir ders saati çerçevesinde sınıf içi uygulamanızı anlatır mısınız?
 - a) Bu derste kullandığınız kaynaklar nelerdir?
 - b) Bu derste konuyu nasıl anlatırsınız, verirsiniz?
 - c) Bu derste öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik neler yaparsınız?
 - d) Bu dersle ilgili öğrencilere nasıl görevler, ödevler verirsiniz?

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Dağılımları

| Eğitim İnançları | Sınıf Öğretmenleri | f | % |
|--------------------|---|----|-----|
| İlerlemecilik | Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25 | 16 | 64 |
| Varoluşçuluk | Ö3, Ö10 | 2 | 8 |
| Yeniden Kurmacılık | - | 0 | 0 |
| Daimicilik | Ö17 | 1 | 4 |
| Esasicilik | Ö2, Ö4, Ö6, Ö12, Ö18, Ö19 | 6 | 24 |
| Toplam | | 25 | 100 |

Tablo 10' da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri Eğitim İnançlarının alt boyutlarından en çok İlerlemeciliği (f=16) benimsedikleri görülmekte iken en az benimsenen ise Daimicilik (f=1) olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Nicel Bulgular ile Nitel Bulguların Karşılaştırılması

| \bar{x} | Nicel Bulgular | Nitel Bulgular (Kategoriler) | Öğretmen kodları | f |
|-----------|----------------|------------------------------|--------------------|----|
| 4,21 | İlerlemecilik | Yaparak yaşayarak öğrenme | Ö5,Ö14,Ö16 | 3 |
| | | Bireysel farklılıklar | Ö1,Ö5,Ö25 | 3 |
| | | Yarar | Ö7,Ö8,Ö14,Ö24 | 4 |
| | | Kullanma, uygulama | Ö9,Ö11,Ö13,Ö14,Ö16 | 5 |
| | | Araştırma | Ö11,Ö15 | 2 |
| | | Üretkenlik | Ö24 | 1 |
| | | Toplam | | 18 |
| 4,40 | Varoluşçuluk | Kendini tanıma | Ö3,Ö20,Ö22,Ö23 | 4 |
| | | Bireysel özgürlük | Ö3,Ö7,Ö25 | 3 |
| | | Özgür düşünme | Ö10,Ö23,Ö25 | 3 |
| | | Sorumluluk | Ö10 | 1 |
| | | Kendini gerçekleştirme | Ö14 | 1 |
| | | Toplam | | 12 |
| 4,07 | Y.Kurmacılık | Toplum sorunlara çözüm | Ö1 | 1 |
| | | Topluma yararlı olma | Ö20,Ö21 | 2 |
| | | Toplam | | 3 |
| 3,94 | Daimicilik | Ahlaklı insan | Ö6,Ö19 | 2 |
| | | Hayata hazırlık | Ö17 | 1 |
| | | Toplam | | 3 |
| 2,53 | Esasicilik | İyi vatandaş yetiştirme | Ö2,Ö4 | 2 |
| | | İyi insan yetiştirme | Ö2,Ö4 | 2 |
| | | Vatan sevgisi | Ö4 | 1 |
| | | Milli değerlere saygı | Ö6 | 1 |
| | | Kültürel değerler | Ö12 | 1 |
| | | Toplam | | 7 |

Tablo 11' de görüldüğü gibi nitel bölümde, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına baktığımızda en çok İlerlemecilik eğitim inancına ait kategorilerin olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin nitel bölümdeki eğitim inançlarında en çok İlerlemecilik temasında "Kullanma, uygulama" f=5, Varoluşçuluk temasında "Kendini Tanıma" f=4, Yeniden Kurmacılık temasında "Topluma Yararlı Olma" f=2, Daimicilik temasında "Ahlaklı İnsan" f=2, Esasicilik temasında "İyi Vatandaş Yetiştirme", "İyi İnsan Yetiştirme" f=2 kategorilerine en fazla katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bir kaçının ifade ettiklerine bakacak olursak Varoluşçuluk ile ilgili (Ö3) "Genel olarak bireyin kendini bilmesi ve kendini tanınması olmalıdır. Kendinizi tanımadan

dünyaya açılmazsınız. Kabuğunuzu kırıp dışarı çıktığınız zaman dış dünyada neler olduğunu anlayabilirsiniz. Bu yüzden eğitim, bireyin kendini bilmesini ve kişisel, sosyal bağımsızlığını kazanmasını amaç edinmelidir.”

(Ö5) İlerlemecilik : “Eğitimin temel amacını ifade ederken yaşayarak, yaparak öğrenmeye önem vermenin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu konuda öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Öğrenciye ani bilgi yüklemek yerine yaşayarak, yaparak gibi yollarla yavaşça öğretmeliyiz. Hayatı her yönüyle yaşayarak, izleyerek öğretmeliyiz. Farklılıklara saygı duymayı öğretmeliyiz.”*

Nitel bölümün bulgularının nicel bölümü desteklediği söylenebilir. Nicel bölümde sınıf öğretmenleri Eğitim inançlarının alt boyutlarında sırasıyla Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik, Esasicilik eğitim felsefelerinin benimsemekte olduğu görülmüştür. Nitel bölümde ise sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına baktığımızda en çok İlerlemecilik eğitim felsefesi saptanmıştır. Çağdaş eğitim anlayışlarının her iki bölümde de sınıf öğretmenleri tarafından benimsenmiş oldukları saptanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan analizlerle ilk önce eğitim inançları ve epistemolojik inançların düzeyleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerine ait Epistemolojik İnançlar tercih edilme sırasına göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç olarak saptanmıştır.

Epistemolojik inanç ölçeğinde düşük ortalama sofistike (gelişmiş/olgunlaşmış) inançları, yüksek ortalama ise yüzeysel (gelişmemiş/olgunlaşmamış) inançları ifade ettiğinden cinsiyet değişkenine göre kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında sofistike inanca sahip oldukları görülmekte iken Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna inanç alt boyutunda güçlü inanç taşımadıkları görülmektedir. Erkek sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında sofistike inanca sahip oldukları görülmekte iken Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna inanç alt boyutunda güçlü inanç taşımadıkları (az gelişmiş oldukları) görülmektedir.

Karhan (2007) çalışması sonucunda öğretmenlerin bilgiye ve öğrenmeye ilişkin sofistike inançlar taşıdıklarını, fakat doğruların tek ve mutlak olduğu yönünde yüzeysel inançları taşıdıklarını tespit etmektedir. Kaleci de (2012) araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu faktöründe gelişmiş inanca sahip olduklarını, ancak diğer boyutlarda az gelişmiş inanca sahip olduklarını belirlemektedir. Bu noktada bu mevcut araştırma ile diğer iki araştırmanın bulguları benzerlikler göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri Eğitim İnançları sırasıyla Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik olarak belirlenmiştir. Aslan (2017)' ın araştırmasının bulguları ile bu mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Aslan (2017); Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015); Yılmaz ve Tosun (2013) çalışmalarının sonuçlarında, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutların Varoluşçu Eğitim olduğunu en az katılım gösterdiği boyut ise Esasicilik olduğunu belirtmektedir. Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz (2012) öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim inançlarının sırasıyla, Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Daimicilik, Yeniden Kurmacılık ve Esasicilik olduğunu saptamaktadır. Bu sonuç ile mevcut çalışma sonucu ile benzemektedir.

Tüm bu çalışmaların sonucu öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsemeleri, öğretmenlerin üniversitede almış oldukları eğitimlerin sonucu olduğu ve ülkemizde uygulanan yapılandırmacılık eğitim yaklaşımının etkisinin göstergesidir.

Sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarından aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutlarında erkek sınıf öğretmenlerine göre daha gelişmiş/olgunlaşmış (sofistike) olduğu belirlenmiştir.

Literatürde epistemolojik inançlar ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkileri irdeleyen çalışmalarda (Biçer, Er, Özel 2013; Eroğlu, 2004; Aksan ve Sözer, 2007; Öngen, 2003; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2009, Kaleci 2012; Kurt, 2009) kadınların erkeklere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını saptamaktadır. Saptanan sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)'e göre öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada kızların, erkeklere göre öğrenmenin yetenekten çok çabaya dayalı olduğunu benimsemektedirler. Bu sonuç ile mevcut araştırmanın sonuçlarının paralel olduğu saptanmıştır. Kadın sınıf öğretmenleri, öğrenmenin yetenekten çok çabaya bağlı olduğuna inanmakta oldukları ve daha çok çalıştıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutundaki puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Eğitim İnançları İlerlemecilik ve Varoluşçuluk alt boyutlarındaki puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinde kadın öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi İlerlemecilik ve Varoluşçuluk erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuş; ama Esasicilik alt boyutunda erkek sınıf öğretmenlerinin puanları daha yüksektir. Bu sonuca dayalı olarak, kadın sınıf öğretmenlerinin daha çok İlerlemecilik ve Varoluşçu eğitim inançlarını taşıdıkları söylenebilir. Aslan (2017) ve Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim inançları arasında varoluşçu eğitim inancı alt faktöründe kadın öğretmenler lehine anlamlı fark saptanmaktadır. Yapılan bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Beytekin ve Kadı (2015) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının eğitim inançlarında farklılık bulunduğunu saptamaktadır. Kadın öğretmen adaylarının Daimicilik ve Esasicilik puanları dışında İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık ve Değerler ile ilgili puanları erkek öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik alt boyutlarından aldıkları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda da eğitim inançları arasında cinsiyet bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Biçer, Er ve Özel, 2013; Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz, 2012; Çelik ve Orçan, 2016; Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Doğanay ve Sarı, 2003; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarından Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılığı olduğu bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı İnançlarının, 41-50 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinden daha gelişmiş ve olgunlaşmış olduğu belirlenmiştir. Schommer (1998), araştırmasında yetişkinlerin epistemolojik inançlarında yaşın belirleyici etkisi olduğunu tespit etmektedir. Ancak İcen (2012) ise yaptığı çalışmada; yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha sofistike epistemolojik inançlar taşıdıkları sonucuna ulaşmaktadır. Mevcut çalışmada 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı İnançlarının gelişmiş olmasının nedeninin almış oldukları üniversite eğitim öğretim sürecinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutlarından aldıkları puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Çağlayan ve Mehtap (2010); Ekiçi (2014) ise araştırmasında yaşın epistemolojik inançlar üzerinde tüm boyutlarda etkili olmadığını belirtmektedir. Ekiçi (2014) çalışmasında 30 yaşından küçük katılımcıların Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç

boyutunda diğer yaş gruplarına göre daha gelişmiş inançlara sahip olduklarını belirlemektedir. Bu sonuç alan yazında yaşın öğrenme ile ilgili inançlar üzerinde etkili olduğunu saptayan araştırmalarla (Schommer 1998; Öngen 2003; Karhan 2007;) paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançlarında ise Varoluşçuluk alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılığı olduğu bulunmuştur. Bulunan sonuca göre, 20-30 yaşlarında ve 31-40 yaşlarında olan sınıf öğretmenlerinin Varoluşçuluk eğitim inancı 51 ve üstü yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldığı sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenleri eğitim inançlarının diğer alt boyutlarından aldıkları puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve eğitim inançları arasındaki ilişki analiz yapılarak incelenmiştir. Epistemolojik İnançların Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile Eğitim İnançları alt boyutları İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Esasicilik ile düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Biçer, Er, Özel (2013) ve Önen (2011) araştırmasında Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç boyutu ile İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık boyutlarında etkili derecede olumlu ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre öğrenme sürecinde öğrencilerin İlerlemecilikte aktif deneyime; Varoluşçulukta öznel doğruyu aramaya ve Yeniden Kurmacılıkta ise, toplumun yeniden oluşturulması çabasına önem verilerek öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve uygulamaları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Biçer, Er, Özel (2013) ve Önen (2011)'e ait iki çalışma ile mevcut çalışmanın benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık eğitim inancı boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Esasicilik ile orta düzeyde pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Daimicilik ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Önen (2011) çalışmasının sonuçlarında Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna inanca ile Daimicilik ve Yeniden Kurmacılık arasında pozitif anlamlı ilişki saptamaktadır. Biçer, Er, Özel (2013) çalışmasının bulgularında Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç ile Esasicilik arasında pozitif ilişki, Varoluşçuluk, Daimicilik ve İlerlemecilik arasında ise negatif ilişki belirlemektedir. Gutek (2001) Esasicilik'te genel zihinsel yeteneklerin geliştirilmesinin esas alındığını, İlerlemecilik gibi çağdaş eğitim felsefelerinde ise gerçek hayat problemleri ile öğretim yapılması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Benzer sonuçlar görülen Aypay'a (2011) ait araştırmada, öğrenmede çabanın önemli olduğu inancının gittikçe yükselmesi; buna paralel olarak öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı anlayışa olan inancında yükseldiğini belirtmektedir. Bilginin değişmez ve kesin olduğu inancı yükseldikçe geleneksel yaklaşıma olan inançların da arttığını belirtmektedir. Biçer, Er, Özel (2013) ve Önen (2011)'in çalışmasının bulguları ile mevcut çalışmanın bulguları benzerlikler göstermektedir.

Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç ile Daimicilik ve Esasicilik arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Biçer, Er, Özel (2013) ise Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç ile Esasicilik ve Yeniden Kurmacılık arasında önemli pozitif ilişki tespit ederken, Daimicilik ile pozitif bir ilişki saptamaktadır. Önen (2011) ise Tek Bir Doğru boyutunda Esasicilik ve Daimicilik arasında pozitif ilişki saptamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları ile mevcut çalışma arasında paralellikler bulunmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarına ait inançlar bu boyutta yansımaktadır denilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin her iki bölümde de yüksek düzeyde benimsedikleri eğitim inancının Varoluşçuluk ve İlerlemecilik olması olumlu bir sonuçtur. Çünkü her iki felsefe de geleneksel eğitimin katı ve baskıcı disiplin anlayışına, öğretmen merkezli, edilgen birey yetiştiren pasif öğretim anlayışına karşı çıkmaktadır. Varoluşçu eğitimin amacı, bireylerin özgürleşmesi, özgürlüklerinin farkına varması ve seçimler yapması önemli görülmektedir. Varoluşçu

felsefeye göre eğitim, bireyin yaşama bakışını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Eğitim kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir araçtır (Sönmez, 2005; Yılmaz, Altinkurt, Oğuz, 2012). Her iki eğitim felsefesi de öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin ne hissettiği, ne yaptığı ve ne düşündüğü önemli olmaktadır.

Yurt dışında da benzer çalışmalar yapılmaktadır. Mansour (2013), yapmış olduğu çalışmada fen öğretmenlerinin sınıftaki uygulamalarıyla öğretme ve öğrenmeye ait inançları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucuna göre, geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlerin uygulamaları ve inançları arasında tutarlılık bulunmuş ancak yapılandırmacı anlayıştaki öğretmenlerin inanç ve uygulamaları arasında tutarsızlıklar saptanmıştır.

Sapkova (2013), matematik öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme üzerine inançları ile uygulamalarına ait görüşlerini araştırmıştır. Çalışma sonunda, matematik öğretmenlerinin etkili öğretme ile ilgili inançları yapılandırmacılığı yansıtırken, uygulamalarda ise geleneksel yaklaşımlara sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin demografik parametrelere ve bölgelere göre anlamlı farklılıklarını saptamıştır.

Tsai (2007) öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretim inançlarını ve öğretim uygulamalarını irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve eğitim uygulamaları arasında yeterli düzeyde tutarlılık olduğuna ulaşılmıştır. Pozitivist öğretmenler daha ezberci ve pasif bir biçimde uygulamalar yaparken, yapılandırmacı anlayışa inanan öğretmenlerin öğrencilerin kavramalarına ve bilimsel kavramları uygulamaya odaklandıkları saptanmıştır.

Wong, Chan ve Lai (2009), öğretmen adaylarının, öğrenmede çabanın önemli olduğu, bilginin değişken olduğu ve tecrübeyle edinilen bir süreç olduğu inancına sahip olduklarına ulaşımlardır. Elde edilen bulgularda; katılımcıların eğitim ve öğretimde yapılandırmacı kavramları seçtikleri görülmüştür. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğretim ve öğrenim kavramlarını şekillendirdiğine ulaşılmıştır.

Bu mevcut araştırmada da çağdaş eğitim anlayışlarının her iki bölümde de sınıf öğretmenleri tarafından benimsenmiş oldukları saptanmıştır. Sınıf içi uygulamalarının çağdaş eğitim anlayışlarına uygun olduğu söylenebilir. Nitel bölümün bulgularının nicel bölüm bulgularını desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin inançlarının belirlenmesinin ve incelenmesinin, öğretmenlerin davranışlarının anlaşılmasında çok önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ülkemizde uygulanan eğitim programlarının başarısında öğretmenlerin inançları önemli bir yer tutmaktadır. Geleceğe yön veren öğretmenlerin öğrencilerini her anlamda şekillendirdiği ve yetiştirdiği düşünüldüğünde öğretmenlerin inançlarını belirlemek daha sonra bu inançları olumlu yönde değiştirmek amacıyla çalışmalar yapmak her zaman gereklidir. Bu yöndeki çalışmalara da her zaman ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin çağdaş eğitim anlayışlarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bilgi aktarmaya dayalı ve öğretmen merkezli yaklaşımların yerine öğrenci merkezli yaklaşımların benimsendiği, bireysel farklılıkların gözetildiği, öğrencilerin de epistemolojik inançlarının gelişimini destekleyen çağdaş yaklaşımlara daha çok yer verilmesi gerektiği önerilebilir.

Bu araştırma sadece sınıf öğretmenlerinde uygulanmıştır diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin de epistemolojik inançlarının ve eğitim inançlarının belirlenmesi ve sınıf ortamındaki davranışlarının incelenmesi önerilebilir.

Araştırmanın nitel bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İleride yapılacak olan çalışmalarda gözlem tekniğinin de kullanılması sınıf ortamındaki öğretmen inançlarının derinliğine incelenebilmesi yönünde önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Temmuz 2017, 25-4 1453-1468.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A.(2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31, 327-341.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Brownlee, J., Purdie, N. ve Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 247-268.
- 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.
- Çağlayan, S. H. ve Mehtap B. (2010). Üniversite bayan futsal takımı sporcularının epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1),37-47.
- Çelik, R.,& Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çetin, B., Arslan, S., & İlhan, M. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*. 5(5), 149-170.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (8), 111- 125.
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. *Eğitimde bireysel farklılıklar*. (Ed: Yıldız Kuzgun; Deniz Deryakulu). 259-288, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 57-70
- Deryakulu, D. (2006). *Epistemolojik İnançlar. Eğitimde bireysel farklılıklar*. (261-284). Ankara: Nobel Yayınları.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26131/275241> adresinden indirilmiştir.
- Duell, O. K., ve Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of People's Beliefs About Knowledge And Learning. *Educational psychology review*, 13(4), 419-449.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Ekiçi, M., (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- Eroğlu, S. E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- İlgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-1.
- İçen, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 155-163.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct, *Review of Educational Research*, Vol. 62, No:3, p. 307-332.
- Perry, W. G. Jr. (1981). *Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning*, in Arthur W. Chickering and Associates, *The Modern American College* (San Francisco: Jossey-Bass) 76-116.
- Phan, P. P. (2008). Exploring epistemological beliefs and learning approaches in context: Asociocultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(6), 793-822.
- Rideout, G.W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), 67-71.
- Sapkova, A. (2013). Study on latvian mathematics teachers espoused beliefs about teaching and learning and reported practices, *International Journal of Science and Mathematics Education*, v11 n3 p733-759.27 pp.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504
- Schommer, M. (1993a). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among post secondary students. *Research in Higher Education*, 34 (3), 355-371.
- Schommer, M. A. (1993b). Epistemological development and academic performance among secondary schools. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406-411.

- Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Schooling on Epistemological Beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*, s. 68: 551-562.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topçu, M. S. ve Yılmaz-Tüzün, O. (2009). Elementary Students' Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender and Socioeconomic Status. *İlköğretim Online*, 8, 676-693.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara, Pegem Akademi
- Tsai, C.C. (2007). Teachers' Scientific Epistemological Views: The Coherence With Instruction And Students' Views. *Science Education*, 91, 222-243.
- Tunca N., Alkın-Şahin, S. & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2015, 5 (1), 11-47.
- Wong, K. Y., Chan, K. W., and Lai, P. Y. (2009). Revisiting the Relationships of Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning of Pre-Service Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 18(1).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 335-350.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Yılmaz, T. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23.