

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

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

Yüksek Lisans Tezi

Gökçe YILDIRIM

**İşletme Anabilim Dalı
İşletme Yönetimi Bilim Dalı**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. MUALLA MURAT

Kasım, 2015

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



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

Yüksek Lisans Tezi

**Gökçe YILDIRIM
(Y1312.041013)**

**İşletme Anabilim Dalı
İşletme Yönetimi Bilim Dalı**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. MUALLA MURAT

Kasım, 2015



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.041013 numaralı öğrencisi Gökçe YILDIRIM'ın "EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİNE GÖRE İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN RESMİ MÜFREDATA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 26.06.2015 tarih ve 2015/13 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *aylancı* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :12/01/2016

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mualla MURAT

2) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Nesrin KALE

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Görüşleri” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (25/11/2015)

Gökçe YILDIRIM

ANNEME

ÖNSÖZ

Eğitim kurumlarının toplumun geleceğini belirlemede çok büyük bir öneme sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Eğitim kurumlarının amaçlarına uygun ve işlevsel çalışabilmesi, kurumların temel yapı taşı olan öğretmenler eliyle olmaktadır. Öğretmenlerin kalitesi ve nitelikleri arttıkça eğitimde istenen düzeye çıkacaktır. Eğitimi düzenlemekle yetkili olan kurumların eğitimin kalitesini artıracak çalışmaları bu bağlamda önem arz etmektedir.

Bu araştırmayı gerçekleştirirken anketini kullandığım Prof. Dr. Deniz Deryakulu ve Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e; bana yön veren, her türlü desteği sağlayan danışmanım, çok saygı değer hocam Yrd. Doç. Dr. Mualla Murat'a, çalışmalarım sırasında sabırla bana destek olan Yrd. Doç. Dr. Somayyeh Radmard'a ve anket çalışmam boyunca her türlü desteğini gördüğüm öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Ayrıca benden hiçbir şekilde desteğini esirgemeyen eşim Uğur'a, oğlum Deniz Utku'ya ve tez aşamasında kaybettiğim BİRİCİK ANNEME sonsuz teşekkürler.

Kasım 2015

Gökçe YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	vi
ÇİZELGE LİSTESİ	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
2. EĞİTİM, GİZLİ MÜFREDAT VE RESMİ MÜFREDAT	7
2.1. Eğitim	7
2.2. Türk Milli Eğitim Sistemi	8
2.3. Medreselerde Eğitim- Öğretim.....	9
2.3.1. Medreselerde Ders Programları	10
2.4. Okul ve Okul Yönetimi	12
2.4.1. Değişen Toplum ve Okul.....	13
2.4.2 Yöneticilik	14
2.4.3. Liderlik.....	16
2.4.3.1. Eğitim Liderliği	17
2.4.3.2. Okul Liderliği.....	18
2.5. Örtük Program	20
2.5.1. Örtük Program Tanımı.....	20
2.5.2. Örtük Program Kavramı	22
2.5.3. Örtük Programa Sosyolojik Bakış	22
2.5.3.1. İşlevselci (Fonksiyonalist) Yaklaşım	24
2.5.3.2. Marksist Yaklaşım	24
2.5.4. Örtük Programla İlgili Temel Çalışmalar	26
2.6. Belli Başlı Felsefi Akımların Eğitime Etkisi.....	28
2.6.1. İdealizm	28
2.6.2. Realizm	29

2.6.3. Daimicilik (Perennialism).....	29
2.6.4. Esasicilik (Essentialism).....	30
2.6.5. Natüralizm	31
2.6.6. Pragmatizm	31
2.6.7. Varoluşçuluk.....	32
2.6.8. İlerlemecilik	32
2.6.9. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	35
2.7.İlgili Araştırmalar	36
3.YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem.....	41
3.3. İstatistiksel Çözümleme Teknikleri.....	42
3.4. Araştırmaya Katılan İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	43
3.5. Verilerin Analizi.....	45
4. BULGULAR VE YORUM.....	47
4.1. Araştırmanın 1. Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	47
4.2. Araştırmanın 2. Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	53
4.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	55
4.4. Araştırmanın 4. Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	58
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	62
5.1.Sonuçlar.....	62
5.2.Öneriler.....	64
KAYNAKLAR	66
EKLER.....	73
ÖZGEÇMİŞ.....	89

KISALTMALAR

%	: Yüzde
a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a.g.m.	: Adı Geçen Makale
Akt.	: Aktaran
Anova	: Tek yönlü varyans analizi
Bkz.	: Bakınız
bs.	: Baskı
c.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
F	: Frekans
Meb	: Milli Eğitim Bakanlığı
R	: Korelasyon Katsayısı
s.	: Sayfa
vb.	: Ve benzeri
α	: Alfa

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 3.1: Bağcılar İlçesinde Okul ve Öğretmen Sayıları.....	42
Çizelge 3.2: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni İçin f, % Değerleri	43
Çizelge 3.3: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni İçin f, % Değerleri	43
Çizelge 3.4: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okulda Çalışma Durum Değişkeni İçin f, % Değerleri.....	43
Çizelge 3.5: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki kıdem yılı Değişkeni İçin f, % Değerleri	44
Çizelge 3.6: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkeni İçin f, % Değerleri	44
Çizelge 3.7: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkeni İçin f, % Değerleri	45
Çizelge 3.8: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni İçin f, % Değerleri	45
Çizelge 3.9: Güvenirlilik Analizi	46
Çizelge 4.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları	54
Çizelge 4.2: Medeni Durum Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları	55
Çizelge 4.3: Okulda Çalışma Durumu Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları56	56
Çizelge 4.4: Cinsiyet değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu	56
Çizelge 4.5: Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni İçin Normallik Sınaması Tablosu.....	56
Çizelge 4.6: Branş Değişkeni İçin Normallik Sınaması Tablosu	57
Çizelge 4.7: Yaş Değişkeni İçin Normallik Sınaması Tablosu	57
Çizelge 4.8: Eğitim Durumu Değişkeni İçin Normallik Sınaması Tablosu	57
Çizelge 4.9: Medeni Durum Değişkeni İçin Normallik Sınaması Tablosu.....	58
Çizelge 4.10: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	58
Çizelge 4.11: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Branşın Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları	58
Çizelge 4.12: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	59
Çizelge 4.13: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Eğitim Durumuna Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları59	59
Çizelge 4.14: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	60

Çizelge 4.15: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Mesleki Kıdem Durumuna Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları	60
Çizelge 4.16: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	61
Çizelge 4.17: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Yaş Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları	62

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN RESMİ MÜFREDATA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Ülkemizin Cumhuriyet yönetimi ile başlayan çağdaş atılımları, eğitim sistemini de etkilemiş ve bu zaman zarfında, devletin kuruluş felsefesi ile değişen eğitim sistemi bütünleşerek eğitimde olumlu gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu dönemde monarşik-teokratik kurala göre uygulanan eski ders programları yerini, Cumhuriyet'in kuruluş felsefesine uygun hazırlanmış çağdaş ders programlarına bırakmıştır. Bu bağlamda din temelli eğitim de yerini laik eğitim sistemine bırakmıştır. Fakat süreç içerisinde, eğitim felsefesinin etkin bir şekilde kullanılmayışı, kronikleşen sorunlar üretmiş ve bu durum, eğitim sisteminde günümüzde bile geçerliliğini koruyan problemlere kaynaklık etmiştir.

Medreselerde eğitim dönemi programları, program öğeleri açısından incelenerek, eğitim sistemimizin temel felsefesi kabul edilen pragmatist ekole uygunluğunun değerlendirilmesini esas alan bu çalışmada ilk olarak, çağdaş eğitimin felsefi temelleri incelenmiştir.

Bulgular bölümünde Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları program öğeleri açısından incelenerek faydacı ve ilerlemeci ekole uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşme formu kullanılarak 2015 programına yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir.

Görüşme formu, İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki resmi okullarda görev yapan 361 öğretmene uygulanmıştır. Literatür taraması ve görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Sonuçta Cumhuriyetten günümüze okul programlarının teoride pragmatist ekole uygun olarak oluşturulduğu ancak uygulamada pragmatist yaklaşımın unsurlarından çok uzak kaldığı görülmüştür.

Yapılan bu araştırmanın amacı epistemolojik inanç ölçeğine göre öğretmenlerin resmi müfredat düşüncelerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma süresi, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, yaş ve branşlarına göre olumlu ve olumsuz unsurlarını ortaya çıkarmak ve farklılığı araştırmaktır.

Yapılan bu araştırmanın yöntemi konusunda, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeyine olan ilişkisini incelemek için Schommer (1990) tarafından hazırlanmış olan 'Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)'nden yararlanılmıştır (Deryakulu, 2004: 264).

Araştırmanın evrenini İstanbul Bağcılar ilçesinde yer alan 15 resmi okulda görev yapan 361 öğretmen oluşturmaktadır. İstanbul ilinin bu ilçe alanlarında bulunan özel ilköğretim okulları ise bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat kavramı ile ilgili elde ettiğimiz sonuçlar değerlendirildiğinde, epistemolojik eğitim inancı yüksek olan öğretmenin başarılı öğretmen sayıldığı görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerini çok benimsemekte ve doğrudan model almaktadırlar. Bu nedenle bir öğretmenin entelektüel birikimi, öğrencilerin bilişsel, sosyal duygusal alanları başta olmak üzere bütün gelişim alanlarında etkilidir.

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

Anahtar Kelimeler: *Okul Programları, bilgi, ilerlemecilik*

VIEWS OF OFFICIAL CURRICULUM FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

Starting with Turkey's modern republic breakthroughs, and during that time influenced the education system in the state of establishment of the basis of the belief that faith and the education system integration has led to the emergence of positive developments in education. During this period, monarchic-theocratic replace the old course program implemented by a rule, no longer based on the positivist philosophy, pragmatic attitude and, most importantly, prepared by ideology owned by the Republic left the new course and the place of religious education has come a secular education system. But in the process, effectively kullanılmamış of educational philosophy, led to the conclusion that the institution has created some problems and in this case, even if the source of the problems in the education system has still valid today.

Education in Madrasah term programs, examining the terms of the program components, assessed based on pragmatic and progressive schools of compliance with accepted basic philosophy of our education system the first time in this research, philosophical foundations and training of contemporary culture are examined.

In addition, the forms were evaluated using the 2015 program for the teachers' opinions. Work on the use of information are revealed various theories. Teachers have agreed to it in the questionnaire.

Interview form, the province of Istanbul Bagcilar was applied to 361 teachers working in public schools in the district. In the analysis of data obtained in the form of literature and interviews content analysis techniques were used.

Pragmatic and progressive theory of the present-day school program from the school no longer is created as a result of the Republic but appeared unable to comply with the appropriate philosophy based application.

Made according to the purpose of epistemological beliefs scale of this research sex between perceptions of teachers' formal curriculum ideas, marital status, employment status at school, seniority years, education is age and reveal the positive and negative elements according to their branches and investigate differences.

Made the process of this research, gender epistemological beliefs of school administrators, Schommer to examine the relationship between academic

achievement and grade level (1990) prepared by the 'epistemological beliefs scale (EIO) from were utilized (Deryakulu of 2004: 264).

Located in Istanbul's Bagcilar district population of the study constitutes of 361 school administrators and teachers working in 15 official. Istanbul is a private elementary school located in the district area of the province were excluded from the scope of this research.

The results we obtained according to the findings of the research related to the concept of epistemological beliefs scale formal curriculum of primary and secondary school teachers: teachers who are considered highly successful epistemologically faith education teacher. Students, teachers and receive many direct model to adopt. Therefore, a teacher of knowing and learning information source, certainty regarding educational thought development of students' cognitive, in all development fields, particularly social-emotional areas of students and is effective in the development of self-efficacy beliefs.

The training of teachers is indisputable that how important a place. One of the reasons is that it is yet to be attained failure of the study habits of students. My biggest job in bringing this habit is decreasing school administrators and teachers. Educational programs are renewed, education and innovation will be social, psychological, must be consistent with the economic and philosophical features. The programs aim to reach systematically developed a whole.

Keywords: *school programs, information, progressivism.*

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem

Bireyin eğitimini, doğumdan hemen sonra başlayıp ölümüne kadar devam eden bir süreç olarak düşünebiliriz. Bu anlamda eğitim kavramı, bireyin hayatının tüm evrelerinde yaygın olarak kullanılan ve uygulanan bir kavramdır. Birey eğitimle ilk olarak ailede karşılaşır, daha sonra okulda ve sosyal kurumlarda eğitimin etkisiyle yaşamını sürdürür.

İçerik olarak eğitime farklı yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin Durkhiem'a göre eğitim, “ toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Amacı bireyde hem bir bütün olarak siyasal toplumun, hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendisinden istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve ahlaki yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir.” (Suner, 2007, s.46). Bu tanıma benzer olarak Tolstoy eğitimi “bir insanın diğerini kendi kılma eğilimi” olarak düşünür.

Yirmi birinci yüzyıl, dünyada birçok alanda hızlı değişmelerin ve yeniliklerin gerçekleştiği bir yüzyıl olmuştur. Sosyal değişmeleri yönlendiren dinamiklerden biri de bilgidir. İçinde yaşadığımız yüzyılda bilgi, hızlı bir biçimde üretilen, el değiştiren ve tüketilen önemli kaynaklardan biri haline gelmiştir. Bilgi sadece ulusal düzeyde değil, zaman ve mekân sınırlarını aşarak uluslararası düzeyde hızlı bir biçimde ulaşılan ve tüketilen bir meta haline gelmiştir. Bilgi üretimi, giderek kısalan zaman aralıklarıyla sürekli ikiye katlanarak artmaktadır. Bu değişme ve yenilikler, bireysel, toplumsal, kurumsal yaşam ve ilişkileri etkilediği gibi eğitim ve okulu da etkilemektedir. Kısaca çeşitli bilim alanlarında üretilen bilgi, insan, toplum, işletme ve okul yaşamında da bazı değişmelere neden olmaktadır. Okul ve eğitimin de

gelişen bilgi toplumunun gereklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir (Illich, 2010: 105).

Eğitim kurumlarında bir insanı “bütün” olarak yetiştirmek arzu edilen bir durumdur. Bu noktada okulları, kalabalık bir kitlenin davranışlarının üretildiği bir fabrika olarak görmek mümkündür. Bu kalabalık kitleyi ilerici eğitim politikasıyla istenilen bir bilgi toplumu haline getirmek mümkündür. İlerici eğitimi sağlamada görevi sadece okuma yazma öğretmek ve aktaran değil, diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi, aynı zamanda belli dayatmanın olduğu bir yer olarak ifade edebiliriz. Okul insanların topluma yardım sağlaması için belli bir yöntem ve ilerici eğitim politikası kullanır (Suner, 2007, s.51).

2004 yılından bu yana resmi programda yer verilen yapılandırmacı yaklaşımda yaratıcı düşünen, eleştirel bakış açısına sahip olan, problem çözme becerisini kullanan bireylerin yetiştirilmesi önemli bir amaç olmasına rağmen birçok okulda halen otoriteye itaat eden, üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayan, daha çok ezbere dayalı öğrenen bireylerin yetiştirildiği görülmektedir. Okullarda resmi programda olumlu yönde değişiklikler yapılmasına rağmen uygulamada bu değişikliklerin öğretim faaliyetlerine yansımada düşünülmemektedir.

Bilgi toplumunun öğretmenleri, sürekli kendini yenileyerek farklı arayışlar içerisinde olan, kurumunu ileri taşımanın derdini yüreğinde hissedilen öğretmenlerdir. Mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren öğretmenlerin bilgi çağının öğretmenleri olamayacağı açıktır. Öğretmenler, küreselleşme, bilgi teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme, değişimi yönetme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Öğretmenler, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bunlara okulca ulaşabilmek için “nasıl davranılması gerektiğinin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür. Bütün bunların anlamı, çağımızın öğretmenin, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu bu amaçlara göre yaşatmakla sorumlu olduğudur (Helvacı, 2007, s.226).

Bu amaçla yapılan bu çalışma epistemolojik inanç ölçeğine göre ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla yapılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin görüşleri üzerindeki tutum ve davranışları bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.1. Alt Problemler

Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin tutum ve davranışlarına ilişkin algıları; Bu araştırma kapsamında yanıt aranacak sorular şunlardır:

1. Öğrencilerin ders çalışma becerilerinin geliştirilmesi için ek ders verilmesi faydalı olabilir mi?
2. Öğrenciler, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünürler mi?
3. Hedefine ulaşan insanlar, kendi öğrenme kabiliyetini geliştirmiş insanlar mıdır?
4. Ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntılar yerine ana fikrin ne olduğunu öğrenmek midir?
5. Bilimsel çalışma da en önemli kısım yaratıcı düşünmeden mi geçmektedir?
6. Öğrenciler, ders kitaplarında bir bölümü ikinci tekrar yaptığınızda gözden kaçırdığı bilgileri öğrenmiş olur mu?
7. Öğrencilerin ders kitabındaki bilgileri öğrenmeleri kendi yeteneklerine mi bağlıdır?
8. Öğrencinin, ders kitabındaki bilgilerin doğruluğunu araştırması gerekir mi?
9. Zor kavramları anlayabilmek için çevredeki dikkat dağıtan sebepleri ortadan kaldırmak gerekir mi?
10. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle mi gerçekleşir?
11. Hiçbir şeyin doğruluğu kesin değildir, olgular değişebilir mi?
12. Öğretmenin anlattığı noktaları tam olarak benimseyemezseniz bile doğruluğunu kabul etmek mi gerekir?
13. Zeki öğrenciler okulda başarılı olmaları için ek bir çalışma yapmalarına gerek yok mudur?

14. Çok emek isteyen zor problemlerin çözümü zeki öğrencilere bir fayda sağlar mı?
15. Bir öğrenci okulda ne kadar başarılı veya başarısız olursa, okul sonrası hayatı da buna paralel olarak devam eder mi?
16. Ders kitabındaki yeni bilgilerle, kafanızdaki eski bilgileri birleştirmeye çalışmak karışıklığa sebep olur mu?
17. Öğitmenin verdiği tüm bilgilerin amacı öğrencileri tek bir ortak paydada buluşturmaktır mıdır?
18. Doğru (gerçek) değişmez midir?
19. Hayattaki sorunları çözebilmek adına anne ve babanın fikirlerine önem vermek gerekir mi?
20. Problemlerin araştırılması sonucunda kesin bir bilgiye ulaşılamadığı takdirde zaman kaybı mıdır?
21. Hocaların derslerini her gün planlı yapması ve plana bağlı kalması takdirlik bir durum mudur?
22. Problemlerin çözümünde sonucuna ulaşmada en kolay olan ders fen bilgisi dersi midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Yeni okul anlayışı, okulun bir öğrenme merkezi olarak tasarlanması ve hayat boyu öğrenmenin bütün insanlar tarafından benimsenmesi varsayımına dayanmaktadır

Bilgi toplumunun eğitim kurumlarında, bilginin aktarılmasından çok, bilgiye nasıl ulaşılacağı ve nasıl üretileceği üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla okulların asıl işlevi öğrencilerin öğrenme potansiyellerini geliştirmek ve çağın gereklerine uygun insanlar yetiştirmek olmalıdır.

İlerlemeciliğe göre bilgiden çok bilginin kullanılması önemlidir. Bilgiyi ezberlemek yerine, istediği bilgiye en kısa zamanda ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi yorumlayabilen insanın yetiştirilmesi klasik okul anlayışıyla mümkün görünmemektedir. Bilgi toplumuna ayak uydurabilecek yeni bir okul anlayışının oluşması kaçınılmazdır.

Sosyal-kültürel, siyasal ve ekonomik gelişmelerden etkilenen eğitim kurumlarının amaçları ve yapısı değişmektedir. Eğitimde standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve rutin değişiklikler yapma yeterli görülmemektedir. Yeni gelişen örgüt ve yönetim yaklaşımları da okullarda denenmektedir. Toplam Kalite Yönetimi, Öğrenen Örgüt, Sıfır Hata Yöntemi, Tam Öğrenme, Okul Merkezli Yönetim, Kendi Kendini Yöneten Okullar, Katımlı Yönetim vs. gibi yaklaşımlara dikkat çekilmektedir (Helvacı, 2007, s.226). Bu yeni yapılar, özellikle öğretmenlerin rollerine ve sorumluluklarına yeni boyutlar getirmiştir.

Eğitim örgütlerinin klasik yönetim anlayışı ile bilgi çağındaki teknolojik gelişmelerin gereklerini yerine getirmeleri ve toplumun beklediği bilgiyi kullanan insan yetiştirebilmeleri olanaklı değildir. Ülkemizde öğretmenlerin, epistemolojik inanç kavramı üzerindeki resmi müfredata ilişkin tutum ve davranışlarını ele alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Bu araştırma bulgularının, Milli Eğitim Sisteminin önemli bir kısmı olan okulların çağın gereklerine ve bilimsel gelişmelere uygun yönetilip yönetilmediğinin ortaya konması ve ilgili öğretmenlerin epistemolojik inanç üzerindeki resmi müfredata ilişkin tutum ve davranışlarının belirlenmesi açısından Türk Millî Eğitim Sistemine ilişkin uygulamalara getireceği katkıdan dolayı önemli bulunmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulguların önemi şu şekilde sıralanabilir;

1. Elde edilen bulgular ile teoride ilerlemeci bir anlayışla hazırlanan müfredatın uygulamada ne kadar ilerlemeci olduğu konusunda belli ölçüde bir fikir sahibi olunabilecektir.
2. Elde edilen bulgular ile bu konuda araştırma yapacak diğer araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri sorulara içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili ile sınırlıdır.

2. Araştırma; Bağcılar ilçesinde resmi okullarda çalışan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. EĞİTİM, GİZLİ MÜFREDAT VE RESMİ MÜFREDAT

2.1. Eğitim

“Eğitimin Batı Dillerinde karşılığı “Education” sözcüğüdür. Bu kelime Latince kökenli bir kelimedir. Beslemek, yönelmek, yetiştirmek anlamındadır” (Hocaoğlu, 2006). Eğitimin tanımı birçok akademisyen tarafından araştırılmıştır.

Eğitim, toplumsal bir süreç olup bireyin, dolayısıyla toplumun şekillenmesinde en etkin unsurdur. Tüm ülkelerde eğitim kurumları bireyleri geleceğe hazırlayan yapılardır. Sermayenin en değerlisi, insana yapılan yatırımdır. Eğitim uzun vadede ürün verse de bir ülkenin ekonomisini canlandıran nitelikli insan gücünü yetiştiren önemli bir sektör haline gelmiştir. Bireyi geliştiren eğitimidir. Bir ülkenin sosyal ve kültürel kalkınması ve ekonomisi eğitimin ilerlemesiyle gelişir (Bowen ve Fincher, 1980, Akt. Bakan, 2013, s.10).

Çağımızda ülkelerin varlığı ve kendi ülke sınırları dışındaki çıkarları, bu nitelikli beşeri kaynağa bağlıdır. Eğitime ve uygulamalarına getirilecek her değişiklik, yararı, zararı ve olması gereken dikkate alınarak analiz edilmeli ve bu süreçte ilgili alanı tanıyan deneyimli uzmanlarla iş birliği içinde olunması zorunludur. Bu yaklaşımla, sürekli değişen koşullar dikkate alınarak gözden geçirilebilir. Bunun bir yolu da eğitimciden geçer. Rousseau’ya göre, eğitim söz konusu olduğunda, ilk akla gelen öğelerden biri de hiç kuşkusuz "eğitimci"dir. Rousseau, Emile kitabında, eğitimciliğin zor bir süreç ve tanrısal bir iş olduğunu, kendisinin bunu yapamadığını, ancak izlenecek yolları yazacağını söylüyor (Rousseau, 2004, s.19). Beş çocuğunu yetiştirme yurduna vererek babalık görevini savsaklamış gibi görüldüğünden, oldukça eleştirilen Rousseau, eğitimcinin parayla çalışan biri olmaması gerektiği gibi, her babanın çocuğunu eğiterek devlete vatandaş yetiştirmeye zorunlu olduğunu söylemektedir. Ona göre, gerçek sütüne ana olduğu gibi, gerçek eğitimci de babadır. Bununla birlikte Rousseau, çocuğun eğitiminde bahsinin yanında annenin önemini de göz ardı etmeyip ikisini eş düzeyde görmektedir (Rousseau, 2004, s.17). Rousseau'nun temel amacı, doğuştan "iyi", "temiz", "saf" olan çocuktaki, bu

durumunu, yani doğal yapısını bozmadan, doğal yapısına uygun gelişimini sağlamaktır (Rousseau, 2004, s.19).

Genel anlamda kültürleme süreci olarak ele alınan eğitim, bireylerin belli davranışlar kazanmalarını sağlayan bir süreçtir ve burada eğitimciye büyük görev düşmektedir.

2.2. Türk Millî Eğitim Sistemi

Eğitim çalışmaları Osmanlı Devleti döneminde hızlandırılmıştır. Osmanlılarda ilk medrese 1330'da Orhan Bey zamanında İznik'te yaptırılmıştır (Binbaşıoğlu, 2009, s.5). O dönemde medreseler bugünkü Deniz Harp Okulu'nun ve Kara Harp Okulu'nun başlangıcı niteliğinde olan hayata yönelik okullar açılmaya başlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2009, s.60). Birer ilim yuvası olan bu kurumlar, altın çağını yaşadığı dönemde tıptan coğrafyaya kadar birçok alanda dünyaca tanınmış bilim adamları faaliyet göstermiş ve unutulmaz eserler bırakmıştır.

Osmanlı padişahlarının çoğu bilim ve eğitime çok önem vermişlerdir. Medreselerin sayısı artırılmış, var olanlar geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra ihtiyaçlar doğrultusunda yeni eğitim kurumları açılmıştır. Medreselerden farklı olarak Sübyan Mektebi adı verilen ilköğretim düzeyinde okullar bulunmaktaydı. Bu okulların devamı olarak iki yıllık Rüştîye, İdadi ve Sultani Mektepleri de ortaokul düzeyinde hizmet vermekteydi. Daha sonraki yıllarda dönemin ihtiyaçları çerçevesinde çökmekte olan devleti kurtarmak amacıyla eğitim sisteminde yenileşme çalışmalarına gidilmiş, özellikle de askeri alanda gelişmeleri artırmak amacıyla ordunun eğitimiyle ilgili kurumların sayısı artırılmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerini Türk Millî Eğitim sisteminin temellerinin atıldığı yıllar olarak görmek mümkündür (MEB, 2002, s.45). Türkiye devletinin eğitim sistemine ilişkin ilk yasal düzenlemeler, Osmanlı Devleti döneminde gerçekleştirilmiş, Cumhuriyetten sonra ise değiştirilerek ve geliştirilerek sürdürülmüştür (Şişman, 2007, s.54).

Eğitimle ilgili ilk sistemli hareket 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'yle başlamıştır. Bu dönemde okulların en belirgin özelliği, Türk çocuklarına en doğru, en temiz Türk duygusunu vermektir. Eğitim sistemi ise önceki dönemlerdeki gibi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik öğretim, yaygın eğitim ve yüksek öğretim şeklinde idi. Böylece cumhuriyet döneminde medreseler geleneksel uygulamalarına devam etmiş 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile Bakanlığın okullar için koyduğu

standartlara uyumları yapılmadığı için kendiliklerinden kapanmıştır (Binbaşıoğlu, 2009, s.60). 1973 yılında bugünkü Türk Millî Eğitim Sistemi'nin temellerini oluşturan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun 1973 yılına kadar eğitimdeki gelişmeleri dikkate alarak Türk Eğitim Sistemini yasalaştırmıştır (Resmi Gazete, 1973).

2.3. Medreselerde Eğitim- Öğretim

Müdris, medresede veya câmide talebeye ders okutan, medresede okunması şart olan ilimleri okuyup icâzet alan kimsedir. Tanzimat sonrası Dârülfünûn hocalarına da müdris denilmiş, bu durum cumhuriyet sonrası üniversite hocalarına profesör denilmesine kadar devam etmiştir (Pakalın, 1993, s.598). Müdrislere günlük maaş yanında daha bir takım yan ödenekler verilmektedir. Bunlar senelik ya da mevsimlik hesabıyla olur, lahmiye, bahariye, yaylakiye, taamiye isimlerini almaktadır (Bilge, 1984, s.28).

Medreselerde, medresenin eğitim ve idarî işlerini de yürüten bir müdris bulunurken, büyük medreselerde birden fazla müdris olurdu. Osmanlı medrese vakfiyelerinde müdrisin genelde aklî ve naklî ilimleri bilmesi şartı emredilmektedir (Kürkçüoğlu, 1962, s.32).

Fatih öncesi dönemde dinî ilimlerin kapsamına girmeyen aklî, riyazî ve tabîî ilimler genelde medrese dışında ilim adamlarının evlerinde ve bazen de gayri resmî olarak da medrese çatısı altında okutulmuştur (İhsanoğlu, 2007, s.878). Fatih'ten sonra dâhi çok büyük bir kırılma yaşanmamış ve yüksek medreselerde aklî ilimler okutulmamıştır.

XVI. yüzyılın sonlarına doğru gerek müfredat gerek müdris ve gerekse talebe yönünden bozulmalar başlamış ve artarak devam etmiştir. Medrese sisteminin kendi iç özelliklerinin bilimsel gelişmeyi zorlaştırıcı bir nitelik taşıması, medreselerin derecelenmesi, müdrislerin yükselme sistemi, ezbercilik gibi nedenler ulemânın bilimsel çalışma yapmasını zorlaştırmış, verimini düşürmüştür. Bu iç özellikler medreselerin verimsizleşmesine ve bozulmalarına yol açmıştır.

Çocukların okumasında eğitim imkânlarının yetersizliğinden daha büyük bir engel; ailelerinde ve toplumda yaygın olarak görülen, çocukların uygulanan müfredatların okutulmasının gereksiz, hatta sakıncalı olduğu fikridir. Zamanın aydın

müdürlüklerinin eğitime önem verdikleri fakat önlerindeki en büyük engelin toplum olduğu görülmektedir.

Daha önce açıkladığımız Osmanlı "bilim ve bilim adamı anlayışı" nedeniyle zaten müdürlükler fazla bilimsel çalışma ve yayın faaliyetlerinde bulunmuyorlar, esas olarak öğretim yapıyorlardı. Giderek onların araştırma ve yayınları daha da azaldı ve niteliği düştü (Akyüz, 2014, s.82-83).

2.3.1. Medreselerde Ders Programları

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren medreseler, vakıflar vasıtasıyla desteklense de eğitim ve öğretim faaliyetini yürüten devletin resmi kurumları olmuşlardır. Osmanlı Devleti'nin gerileme dönemine girmesiyle devletin her kademesinde olan bozulmalar medreselerde de görülmektedir. Medreselerdeki ezberci ve taklitçi eğitimi eleştirirken bunu göz ardı etmemeli, devletin yükselme döneminde medreselerin de eğitim açısından en verimli dönemlerinin olduğu unutulmamalıdır.

Osmanlı Devleti'nde camiler ilk eğitim müesseseleri olmuştur. Kur'an ilimleri, dil, Hadis, Fıkıh ve usûlü, Kelâm, mezhepler bilgisi gibi dinî ilimler daha ilk hicrî asırdan itibaren câmilerde okunmaya başlanmıştır (Yıldız, 1988, s.76-80).

Medreselerde genel eğitim veren dersler iki gruba ayrılmaktadır. "Ulûm-i âliye" denilen tarih, felsefe, astronomi, matematik, mantık, belâgat, kelâm, nahiv, lûgat ve coğrafya gibi ilimlerin yanında bir de "ulûm-i diniye" yani Kur'an ilimleri, fıkıh ve hadis gibi ilimler okutulmaktaydı (Kutlu, 1992, s.41-42).

Kânûnî Sultan Süleyman döneminde İstanbul'un Dökmeciler semtinde yaptırılan Süleymaniye Medreselerinde (Baltacı, 2005, s.73-74) bu ihtiyaçtan mütevellid mevcut medreselere ilaveten tıp ve matematik eğitimi veren medreseler ve ayrıca da bir Dârü'l-Hadis Medresesi açılmıştır (Emin Bey, 1334, s.646). "Osmanlı Devleti, XVIII. yüzyıldaki ıslahat hareketinde daha çok askerî ıslahatı ön plana almış, eğitim ve sosyal alanlardaki ıslahatı ikinci plana bırakarak medreselerin ıslahatını meşihat makamına bırakmıştır. Devletin yeni mektepler açmasıyla medreseleri kendi kaderine terk etmiş ve buda ciddi bir ihmali beraberinde getirmiştir (Baltacı, 2005, s.75).

Medreselerin yeniden teşkilatlanmasına Şeyhülislâm Hayri Efendi Zamanında 10 Zilkade 1332 (29 Eylül 1914) tarihli kanunla başlanmış, Islah-ı Medaris Nizamnâmesine göre Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliye ismiyle kurulan bu medresenin müfredatı, müderrislik sistemi, idare şekli ve talebesi ile ilgili maddeler konulmuştur (İhsanoğlu, 2007,s.242).

XVII. yüzyıla gelindiğinde medrese sayılarının hızla artmasına karşın, eğitimde nitelik yönünden bir düşüş olduğu gözlemlenmektedir. Akademik otorite yapılanmasını belirleyen ilkelerin yozlaşması, programlardaki yüzeyselleşme, devlet-medrese ilişkilerinde medrese geleneğine ters düşen gelişmeler ve bu bağlamda siyasî idarî sistemin medreselere müdahalesi eğitimin kalitesinin düşmesinde etkili olmuşlardır (Taşdemirci, 1990, s.531).

Osmanlı medreseleri artık ilerleme ve gelişme sürecinden çıkıp aşınma sürecine girmeye başladıktan sonra, varolan kurumları ıslah çabası içinde medrese sistemini yeniden yapılandırma uğraşları ön plana çıkmıştır. Fakat bu ıslahatlar acilen uygulamaya taşındığı, temele inilmeksizin yüzeysel ve tepeden inme gerçekleştiği için istenilen sonucu doğurmamıştır. III. Ahmed, I. Mahmûd ve III. Selim'in bu çizgide izlediği yollar, son kez reformcu padişah II. Mahmud tarafından tekrarlanmış; ancak yine başarıya ulaşılamamıştır (Taşdemirci, 1990, s.537).

Sonuç olarak Büyük Osmanlı Devletinin yıkılmasından sonra yine bu devlet toprakları üzerinde kurulan ve yeni bir Türk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti devleti askeri, siyasi, hukuki ve eğitim alanlarında kökten bir değişikliğe gitmiştir. Bu değişiklikler çerçevesine eğitimde birliğin oluşması adına yani bir kanun düzenlemesi gündeme gelmiştir. Netice olarak Tevhidi Tedrisat Kanunu ile bütün eğitim kurumları tek bir merkezde toplanmıştır.

1923 yılında kurulan Cumhuriyetin Osmanlı'dan nasıl bir din eğitimi mirası aldığına kısaca bakmak, konumuz itibariyle elzemdir. Tevhid-i Tedrisat kanununa kadar, eğitim sisteminde ana hatlarıyla üç çeşit okul bulunmuştur. Bunlar; medreseler, mektepler ve yabancı okullardır. Medrese en eski ve daha çok din eğitimi ağırlıklı bir eğitim kurumu olmuştur. Medresenin devletin ve toplumun ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirmede yetersiz kalmaya başladığı bu dönem itibariyle açıktır. Eğitimdeki modernleşmeye paralel olarak yeni bir okul çeşidi, ihtiyaç nispetinde ortaya çıkmıştır. Bu da mektepler olmuştur. Mektepler batılı anlamda eğitim kurumları olarak Cumhuriyet dönemi okullarının temelini teşkil etmiştir. Bu eğitim

kurumlarında, İslam'la ilgili olarak genelde “Fıkıh” ve “Tecvit” adlarında dersler okutulmuştur (Hatemi, 1985, s.506).

Mevcut eğitim anlayışına sürekli bir arayış içerisinde olan cumhuriyet yapısı, bu alanda radikal denilebilecek uygulamalara kadar gitmiştir. Bu uygulamaların yansımaları, gelecekteki eğitim anlayışını da beraberinde şekillendirmiştir. Buradan bakarak bu gibi birçok değişikliklerin, bünyesinde ideolojik bir yansıma taşıdığı söylenebilir.

2.4. Okul ve Okul Yönetimi

Genel anlamıyla okullar; eğitim ve öğretimi meslek edinmiş kişilerin, belli kriterler taşıyan öğrencileri, programı ve amacı belli çalışmalar çerçevesinde eğittikleri yerlerdir. Başka bir tanımda ise okul; her türlü öğretimin ve eğitimin düzenli, sistemli bir şekilde uzman kişiler olan öğretmenler tarafından belirlenen yöntemlerle istenilen hedefler doğrultusunda gerçekleştirildiği bir kurumdur (Yılman, 2006, s.64) Okul mevcut yapısıyla açık sistem özelliği göstermektedir. Açık sistem, girdilerini çevreden alan, çıktılarını çevreye veren böylece çevresine ürün vererek yaşamını sağlayan sistemlerdir (Kayıkçı, 2007, s.86.). Okul, açık bir toplumsal sistem olarak çevresinden ve bir alt okuldan girdiler alır, bunları işleyerek çevreye ve üst okullara verir (Yalçınkaya, 2002, s.103-116).

Okul sadece bilginin aktarıldığı yerler değildir. Kişilik gelişiminin önemli bir kısmı da okullarda gerçekleşir. Çocuğun yeteneklerinin gelişmesi, kendine güvenmesi, kendini tanıması okul eğitimi süresince gerçekleşecektir. Okullarımızda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerinin genel amacı, öğrencilerin, her yönüyle, sağlıklı, verimli ve topluma katkı sağlayacak biçimde yetişmelerini sağlamaktır. Okulda, derslerle ulaşılamayan noktalara ulaşmak ve öğrencilerin, kişilik gelişmelerine yardım edecek bilgi beceri ve yetenekleri kazandırmak; kendini ifade edebilen ve kendine güvenen bir toplum oluşturmak ancak sosyal etkinlikler aracılığı ile gerçekleşir (Tetik, 2008, s.6). Toplumlar bürokratik bir örgüt haline getirdikleri ve eğitim hizmetlerini sunmak için seçtikleri bu kurumlara pek çok görevler yüklemişlerdir. Okulların bu görevlerini de yasal düzenlemelerle belirlemişlerdir. Bu amaçlar dikkatle incelendiğinde temel olarak dört boyutta ele alınabilir, iyi insan, iyi yurttaş, iyi üretici ve iyi tüketici yetiştirmek (Aydın, 2010, s.78)

2.4.1. Değişen Toplum ve Okul

Toplumsal değişme; toplumların yapı ve yaşayışlarında, sosyal kuruluşların yapı ve işleyişlerinde meydana gelen köklü değişimler ve yeni durumlardır (Ada, 2009, s.49) Toplumların gelişme aşamalarını değişik şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Örneğin, üretim biçimlerine göre: Avcılık-Hayvancılık-Tarım-El Sanatları-Sanayi-Ticaret; Mübadele tipine göre: Takas Ekonomisi- Para Ekonomisi Kredi Ekonomisi; Ekonomik büyüklüğe göre Ev veya Köy Ekonomisi- şehir Ekonomisi- Ulus Ekonomisi- Dünya Ekonomisi şeklindeki sınıflamalarla karşılaşılmaktadır (Erkan, 1993. Akt: Özdemir, 2000, s.273). Bir başka sınıflandırma ise: ilkel toplum, köleci toplum, feodal toplum, kapitalist toplum, sosyalist toplum şeklindeki mülkiyet ilişkilerini esas alan sınıflandırmadır (Özdemir, 2012, s.274).

Hangi sınıflandırma temel alınır alınsın, bir toplumda bulunan gelişme kademesi ile o toplumda uygulanan eğitim arasında sıkı bir bağ olduğu görülmektedir. Başarı gösteren okul sistemlerinde kişinin talepleri ile toplumdaki talep ve istekleri arasında bir koşutluk kurulması beklenmektedir (Özdemir, ve Kılınç, 2012, s.75). Okul ve toplum sistemleri toplumların sosyal yapısını yaratırlar. Sanayi toplumunda okullarda verilen eğitim birçok yönden okulla ilişkili olamayan bireyleri de ilgilendirmektedir (Ergün, 1992, 1995, 1997, s.111).

Günümüzde her an katlanarak artan bilgi ve gelişen teknoloji insanlara oldukça fazla imkânlar sunarken bu bilgiye ve imkânlara ulaşmayı da temel sorunlardan biri haline getirmiştir. Toplumsal yapı ve işleyişteki bu değişimler sonucunda gelişmiş ülkelerin uygulamaya koydukları alternatif eğitim biçimleri içinde eğitimin bireyselleştirildiği, okula bağımlılığın azaldığı ve okul dışı eğitimin öneminin arttığı bir sistemin yerleşmeye başladığı görülmektedir. Günümüz toplumunda kullanılan bazı alternatif eğitim biçimleri şöyle sıralanabilir:

1. Okulsuz Toplum: Illich “Okulsuz Toplum” kitabıyla okula eleştirilerini ortaya koymuştur. Okul kaldırılmalı, onun yerine öğrenim ağları denilen hizmet birimi getirilmelidir. Okullar ideolojik ve otoriteye bağlı bireyler yetiştirmektedir. Okullar diploma ve sertifika dağıtan kurumlardır. Oysa öğrenmelerin çoğu informal olarak okul dışında oluşmaktadır. Illich’in önerdiği eğitim sistemi; toplumdaki herkesin, ister çocuk, ister yetişkin yaşamın her alanında gereken bilgilere ve uzmanlara ulaşabileceği bir sistem olmalıdır. Öğrenmeyi belli bir zamana sıkıştırmak yerine yaşama yayıldığı bir sistem olmalıdır (Illich, 2010, s.42).

2. Bireysel Eğitim: Bireyselleştirilmiş eğitimde öğrenci hedeflerini kendisi belirler ve seçer. Öğrencinin istediği gibi kendi kendine güdülenmesine olanak sağlanır. Öğrenme stratejilerini kendileri belirler, sahip olduğu performansı uygun olarak geliştirir ve kendi kendini değerlendirir. Öğretim programlarında etkinlikler, kurallardan çok öğrenci ve öğretmene göre tasarlanır. Öğretmen öğrencinin gelişmesine yol göstermektedir.

3. Açık Okul: Açık okul sisteminde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınarak öğretim programları hazırlanır. Bu sistemde öğrencilerin ihtiyaçları ve kişisel gereksinimleri önemlidir. Öğrencilerle yöneticiler ve öğretmenler arasında katı bir ayırım yoktur. Çift yönlü bir bilgi akışı vardır. Aktif öğrenme vardır.

4. Sınırsız Öğrenme ve Uzaktan Eğitim: Sınırsız öğrenme, bireylerin sürekli öğrenme ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Sınırsız öğrenmeyle herkese, istediği kadar istediği zaman öğrenme olanağı sağlanması, herkes için eğitim öğretim ortamının sağlanmasıdır. Uzaktan eğitim, farklı mekânlardaki öğrenen ile öğretmenin ve eğitim araçlarının bilişim ve iletişim teknolojileri aracılığıyla buluşturulduğu bir eğitim sistemi olarak açıklanabilir (Ada ve Küçükali, 2009, s.53).

Toplumsal baskı gruplarının insan kaynağını oluşturan okul, bütün baskı grupları tarafından etkilenmek istenir. Sendikalar, dernekler, iş çevreleri, çeşitli cemaat ve gruplar, okulları kendi amaçları doğrultusunda etkilemek ister. Okul tüm baskı gruplarıyla yaşamayı öğrenmelidir. Hiçbirine kapılarını kapatmadan, ancak onların da güdümüne girmeden toplumsal kurumlardan okul da etkilenir. Okul, elindeki imkânları iyi kullanırsa, bütün toplumsal kurumları etkileme şansına sahiptir (Özdemir vd., 2012, s.92).

21. Yüzyılın toplumu olarak nitelendirilen bilgi toplumuna uyumu gerçekleştirilememekle suçlanan, paydaşlarına, topluma, sivil toplum kuruluşlarına, iş dünyasına ve devlete istenilen seviyede hizmet veremediği iddia edilen okulların farklı yönlerden eleştiriler aldığı görülmektedir.

2.4.2 Yöneticilik

Yönetim; örgütsel hedeflere ulaşabilmek için elde bulunan bütün kaynakları ve olanakları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanattır (Erdoğan, 2000, s.9).

Yönetici deyimini geniş anlamda ele alındığında amir, lider, önder sözcüklerinin belirttiği anlamlarda kullanılmaktadır. Yönetici, bir kuruluşun başında bulunan, emrinde çalışan çalıştıran, emir ve kumanda eden bireydir. Bir başka deyimle yönetici üst düzeyde çalışan sevk ve idarecidir.

Yönetici, yönetme çalışmalarını sürdüren bireydir. Yönetme bir kuruluşun bütün çalışmalarını, uygulama ve başarıyı artıracak biçimde ahenkleştirme demektir. Bu yönetim biçimi de, örgüte uyma ve bağlılığın gerçekleşmesine yardımcı olur (Tortop, 1990, s.265).

Yöneticilik kavramından önce yönetim kavramı üzerinde durmak, yöneticiliğin tanımlanmasını ve etkili bir yönetim için gerekli özelliklerin neler olduğunun kavranmasını kolaylaştıracaktır. Yönetim, farklı tutum ve ifadelerle yapılan tanımların ortak olan tarafları da göz önünde bulundurularak şu şekilde tanımlanabilir: Yönetim; herhangi bir örgütü, önceden belirlenen amaçlara ulaştırma örgüt içindeki insan ve diğer kaynakları sağlam ve etkili bir şekilde kullanma, önceden belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulama ve işlerin yapılmasını sağlama, örgüt çalışmalarını planlama, organize etme, izleme, kontrol etme ve geliştirmedir. Yöneticilik ise, yönetim tanımında belirtilen amaçların etkili bir şekilde yerine getirilmesidir. Bir başka deyişle, yöneticilik, ancak eğitimle, deneyimle, kendini yetiştirmekle ve sürekli kendini yenilemekle elde edilebilecek bir olgudur (Taymaz, 1995, s.15).

Bir yönetici, yönettiği çalışanın düşüncelerini, duygularını değer yargılarını, inançlarını ve tutumlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini taşımış olur (Erdoğan, 2000, s.41-42).

Bir yöneticinin örgütle ilgili konularda alışılmış yolları izlediği ve tutumları gösterdiği oranda bir yönetici, alışılmışın dışına çıkabildiği oranda da aynı zamanda bir lider olduğu söylenebilir (Toprakçı, 2002, s.77.)

Yöneticinin yönetim etkinliklerini başarıyla yürütebilmesi ve amaçlara ulaşabilmesi için bilgi, birikim, tecrübe ve aynı zamanda da gelişmiş bir kişilik yapısına sahip olması gerekir. Yöneticinin bilgi, birikim ve tecrübesi gerekli kararları alma, uygulama, yöntem ve kuralları belirlemede gerekli olurken, gelişmiş kişilik yapısı da

iş görenleri etkileme, anlama ve motive edebilme de yardımcı olacaktır (Genç, 2004, s.120).

Vizyon sahibi bir lider olarak okul yöneticisinin önemli görevleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Yön belirleme: Mükemmele ulaşmayı sağlayacak bir vizyon oluşturabilmek için okulun geleceğe yönelik temel eğilimlerini belirler.

Değişme rehberi: Vizyonun paylaşılmasını kolaylaştıracak girişimlere destek olmak için değişme sürecine açıklık getirir.

Sözcülük: Okul ve toplum için gündemler oluşturma ve bu gündemleri açıklamak için sözcülük yapar.

Öğretmenlik (Antrenörlük): Profesyonel rehberliği ve yardımı ile daha mükemmel bir gündemin uygulanmaya konması için gerekli koşulları oluşturur (Çelik, 2000, s.42).

Yöneticiler örgüt kültürünün oluşumunda etkileyici olurlar. Örgütsel yönetsel uygulama ve kararlar, yöneticilerin bir takım konularda özümstedikleri temel değerler ve inançlar üzerinde kurulur. Ancak örgüt kültürü, örgüt yönetiminin ideolojisi değildir. Örgütsel sosyalleşmeyi gerçekleştirmek amacıyla düzenlenecek eğitim etkinliklerinde de benimsenen değerler vurgulanıp güçlendirilebilir. Yöneticinin yenilik ve risk yanlısı olup olmaması, yeni görüş ve önerileri destekleyip desteklememesi, ödül-ceza uygulamaları kriz anındaki tavırları v.b. etkenler, örgüt kültürünün oluşumunu, biçimini ve değişimini etkiler (Şişman, 2002, s.101).

2.4.3. Liderlik

Liderlik ile ilgili literatüre göz attığımızda çok farklı liderlik tanımlarının, özelliklerinin, tiplerinin olduğu ve üzerinde çok tartışıldığı görülmektedir (Ünal, 2000, s.40). Literatürde bulunan en basit liderlik tanımı, diğer kişileri etkileme yeteneğine sahip olmaktır. Daha detaylı bir liderlik tanımı ise açık bir vizyon yaratan, sorumlu olduğu kişilerin kendilerine güvenmelerini sağlayan, takipçileri arasında bir iletişim ve koordinasyon yaratmak olarak ifade edilmiştir (Erdoğan, 2000, s.127). Liderlik ile ilgili tanımlar incelendiğinde:

- Liderlik, bir örgütte bulunan farklı amaçlardaki ve farklı operasyonel seviyelerdeki alt sistemlerin takım aktivitesi için yönetilmesidir.

- Liderlik, bir kişinin hedeflere ulaşma yolunda üyelerini ikna ve yönlendirme işlemleridir. Bu anlamda lider becerileri ile örnek olur. Liderlik becerisi doğuştan değildir, sonradan öğrenilebilir ve geliştirilebilir.
- Liderlik, belirli bir amaç, hedef doğrultusunda bir grubu, ekibi veya örgütü takım olarak hareket etmelerini sağlayan, bir bütün olarak hareket etmelerini sağlamak için aralarındaki koordinasyonu ve iletişimi de sağlayan ve paylaşılan hedef ve amaçlara doğru grubu, ekibi veya örgütü yönetmektir (Ensari, 1999, s.223).
- Liderin asıl görevi güven vermek, değişime öncülük etmek ve belli bir amaç hissi uyandırmaktır.
- Liderlik, bir kişinin, grubun veya örgütün hedeflere ulaşmasına yönelik rehberlik sürecini ifade eder. Norm ve değerler lider tarafından başlatılır ve geliştirilir. Liderler, organizasyon tarafından takip edilen davranış örnekleri sergilerler. Onlar eğilim belirleyicileri ve örgüt kültürü kurucularıdır.

Yukarıdaki liderlik tanımlamaların vurguladığı temaları şu şekilde özetleyebiliriz. Liderlik (Koçel, 2010, s.569):

- Organizasyonun vizyonunu ya da gelecek gerçekliğini ve ona nasıl ulaşılabileceğini gösterir.
- Mevcut gerçeklik zorluklarına bağlı değildir.
- Sonuç odaklıdır.
- Örgütün misyonu, vizyonu, değerleri ve hedeflerini kabul eder ve bunları elde etmek için başkalarına ilham verir ve harekete geçirir.

2.4.3.1. Eğitim Liderliği

Eğitim sistemi, gelişmekte olan toplumsal yapıların önemli bir ögesidir. Eğitim sistemindeki gelişme, birim düzeyinde eğitim örgütlerinde gerçekleşmektedir. Eğitimde nihai hedef bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamak olmalı ve eğitim sisteminin tüm öğeleri bu hedefe hizmet etmelidir. Eğitim örgütlerindeki gelişmenin önemli bir yönünü, insan ögesinin geliştirilmesi oluşturmaktadır (Alıç, 1990, s.9-20). Eğitim liderlerinin, küreselleşmenin sağladığı fırsatları değerlendirerek örgütü geleceğe taşıması ve oluşabilecek tehditlere karşı bilinçli hareket ederek örgütlerini korumaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim örgütleri, örgütsel

yapılarını ve liderlik yaklaşımlarını yeniden ele alıp değerlendirmek zorundadırlar. Tüm faaliyet alanlarında büyük çaplı, hızlı ve sürekli bir değişim yaşanmaktadır (Kırel, 2001, s.44). Değişimin anlık olduğu günümüz dünyasında, tüm diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de, gelişmelere uyum sağlayabilecek etkili stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (Besler, 2004, s.15). Geleceğin liderleri ve yöneticileri eğitim liderliğinin mevcut durumunu göz önünde bulundurmalıdır.

Eğitim liderliği, liderliğin yaratıcı biçiminin ortaya çıkarılması ve geleceğe yönelik uygulamaların yapılabilmesi için önem taşımaktadır. Eğitim liderlerinin gerçeğin arkasında yer alan bilgiyi diğerlerinden önce keşfedebilme özelliklerinin olması gerekmektedir. Eğitimde liderleri, bütün öğrencilerin başarısı için (Turan ve Şişman, 2000, 68-87. Akt. Şişman, 2004, s.22-23):

- Eğitimde geniş görüşlülüğe sahip olup bu ilkeyi düzenleyen, modernleştiren uygulamaya sokan
- Öğrenmeye ve mesleki gelişime teşvik eden bir demokratik okul kültürü ve öğretim programı geliştiren, yenileyen ve sürdüren,
- Etkili bir öğrenme çevresi ve ortamı oluşturarak bunu sürdürmek için okulun sahip olduğu bütün kaynakları etkin bir biçimde kullanan,
- Aile ve toplumla işbirliği yaparak farklı toplumsal beklentileri karşılayabilen ve toplumun kaynaklarını okula yönlendirebilen,
- Tutarlı, tarafsız, adil ve dürüst yönetici olabilen,
- Genel, politik, insancıl, iktisadî, kanunlara uygun, kültürel iletişimi geliştirebilen ve bunlara cevap verebilen bir kişidir.

2.4.3.2. Okul Liderliği

Yirmi birinci yüzyılın okul liderleri bilgi ve anlamayı eğitim için kullanmak zorundadırlar. Eğitimin etkili olmasında önemli etkenlerden birisi liderlik kavramıdır. Son zamanlarda okul liderliği, eğitim yönetiminde önemli konulardan birisidir. Kusursuz bir okul için, en önemli kavramlardan birisi müdürdür. Sınıfta eğitimin gelişmesinde ve okulun başarılı olmasında müdürün liderliği taşıyan nitelikleri önemli derecede yer tutmaktadır. Okul yöneticisinin değişik şekillerde gösterdiği liderlik tarzı; okulun öğrenme havasını, profesyonellik seviyesini, öğretmenlerin morallerini ve okulun öğrenen bir kurum olmasını etkileyen önemli

durumlardan birisidir. Bu şekilde çevresini etkileyen liderler, reform çabalarını da destekleyerek sürekli, faal bir rol oynarlar (Begley, 2001; Dantley, 2005; Dimmock & Walker, 2000; Hallinger, 2005; Mcinerney, 2003; Robertson & Weber, 2000; Sternberg, 2005. Akt. Beycioğlu ve Aslan, 2010, s.765).

Okullarda çocukların gelişimine öncelik verecek biçimde; onların sosyal etkileşimlerle ve eğlenceli faaliyetlerle meşgul olacağı ve diğerleri için şefkatli olmayı öğreneceği koşulların düzenlenmesini liderler sağlamalıdır. Eğitim sisteminde yenilikler, sistemin önemli parçalarından biri olan okullardan başlanmalıdır. Bundan dolayı okul yöneticisinin; öğrencilerin zihinsel, psikomotor, sosyal, duygusal ve estetik açıdan çok boyutlu gelişmelerini sağlayacak bir öğrenme ortamının oluşmasına olanak veren bir lider olması gerekir. Eğitim sisteminin aktif ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde devamlılığını sağlaması ve hedeflerini gerçekleştirmesi tek başına bir yönetim sorunudur. Bu sebeple, gelecekte yöneticiler aktif liderlik tutumlarını sergilemek zorundadırlar (Şişman, 2002, s.152).

Sternberg (2005, s.226)'e göre öğrencilerin yetenek ve davranışı etkileşimi yoluyla düşünme becerilerinin geliştirildiği okulları iyi okullar olarak ifade etmektedir. Okulda olan birtakım problemleri çözmek ve okuldaki eğitimin düzenli bir şekilde gelişmesini sağlamak için aktif, üretici, teşvikkâr, bilgi sahibi, ilkesi ve vizyonu olan liderlerin kılavuzluk yaptığı idarecilerin olması yaşamsal önem taşımaktadır. Bunun sağlanması ise, yöneticilerin aktif bir biçimde liderlik yapmalarını sağlayan niteliklerin ve özelliklerin belirlenmesine bağlıdır (Balcı; Etkili, 2002, s.113). Etkili okul araştırmalarında okulun etkililiği ya da başarısının genel olarak öğrencilerin akademik başarılarıyla sınırlandırıldığına dair eleştiriler olsa da; okulun etkililiği üzerinde okul müdürünün liderlik özelliklerinin rolü olduğu konusunda literatürde fikir birliği de bulunmaktadır(Şişman, 2002, s.152).

Öğrenen bireyler ve öğrenen organizasyonların önem kazandığı çağımızda, yöneticilik anlayışı yerini, daha çok yeni liderlik anlayışına bırakabilen bir eğilim oluşturmasıyla biçimlenebilmektedir. Okullar çocuklara öğrenmeyi öğretmelidirler. Eğitim liderleri sadece bilgi aktarmaya değil, 21 yüzyılın karmaşık dünyasında gerekli olacak bilgi ve becerileri aktararak çocukların bireysel gelişimlerine destek olmalıdırlar. Yaratıcı liderlik yaklaşımı yirmi birinci yüzyılda okul liderlerinin gelişimde yeni bir yaklaşım olarak önerilmektedir (Marşap, 1999, s.8). Yapılan açıklamalara göre eğitim liderleri olan yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik

özellikleriyle donatılmasının öğrenen okulların oluşturulmasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

2.5. Örtük Program

2.5.1. Örtük Program Tanımı

Öğrenilenleri etkileyen resmi olmayan bir sistemin varlığını açıklayan ve örtük program unsurlarına ilişkin çalışmalar yapan ilk kişi olmamasına rağmen “örtük program (hidden curriculum)” kavramı ilk defa Phillip Jackson tarafından kullanılmıştır (Gordon, 1982; Lynch, 1989; Margolis ve diğerleri, 2001; Portelli, 1993, Pinar ve diğerleri, 1995; Hemmings, 2000, Akt. Yüksel, 2004, s.8). Jackson bu eserinde sınıflarda yaşananları ayrıntılı bir şekilde gözlemleyerek sınıflarda öğrencileri bir yetişkin olarak toplum yaşamına hazırlamak için sınıf yaşamını toplum yaşamının gereksinimlerine göre düzenleyen bir örtük programın bulunduğunu belirtmiştir (Jackson, 1968, Akt. Yüksel 2004, s.8.) Jackson'ın bu çalışmasından sonraki yıllarda örtük program, özellikle öğrencileri etkilemekte olan politik ve sosyal olay ve uygulamalarla ilgilenen eğitimciler ve araştırmacıların dikkatini çekmiş ve bu konu ile ilgili çalışmalar yapmışlardır.

Resmi olmayan öğretim etkinliklerinin oluşturduğu program olan örtük programı çeşitli yazarlar farklı görüş açılarından bakarak tanımlamışlardır (Yüksel, 2004, s.8). Ertürk, program yerine Türkçe’de yetişek sözcüğünü kullanmıştır. Yetişeği öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeneği olduğu kadar eğitimci açısından da bir eğitim durumları düzeneği veya eğitime düzeni olarak tanımlamıştır (Ertürk, 1984, s.95).

Örtük Program, daha başka birçok eğitimci tarafından araştırılmıştır. Paulo Freire (1972), John Holt (1976) ve Ivan Illich (1971) bunlardan bazılarıdır. En son yapılan tanımlamalardan, Meighan’a (1981) göre: “Örtük Program, okul tarafından öğretilir, öğretmen tarafından değil. Öğrenciler okul hayatlarında, derslerde hiç bahsedilmeyen durumlarla karşılaşır ve bunlarla baş etmek için bir yaklaşım benimserler. Bu yaklaşımı öğrenciye örtük program öğretir” (Cumhuriyet Üniversitesi, 2013).

“Örtük program bilinçli olmayan ve tanınmayan fonksiyonlardan oluşmuştur. Bir program örtük olarak tabir edilebilmesi için bilinçli olarak gizli hale getirilmez.” (Margolis, 2001). Bu bağlamda örtük programın hem kasıtlı bir gizlilik hem de

kasıtlı olmayan bir gizlilik içerebileceğine ilişkin görüşlerin ileri sürüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Andersen'in ünlü "Kral Çıplak" hikâyesi bizlere programın sosyal bir anlaşma ile nasıl gizli hale geleceğini gösteren en güzel örneklerden biridir. Hikâyedeki iki terzi hafif bir kıyafet tasarladıklarını ve bunu göremeyenlerin aptal olduğunu söyleyerek saf kralı ve çevresindekileri hazırladıkları kıyafetin gerçek olduğuna inandırmışlardır. Kıyafet krala sunulduğunda kral hiçbir şey görememiş ve "eğer bir şey göremiyorsam aptalım! ya da yetersizim" diye düşünmüştür. Görünmeyen kıyafeti ile çıplak olarak şehirde dolaşırken kralı gören herkes yüksek sesle "kralın kıyafetine bakın ne kadar güzel!" demiştir. Ancak iki çocuk kralın çıplak olduğunu haykırdığında gerçek açığa çıkmıştır. Bu örneğin ardından şunu ifade edebiliriz ki; öğrenenler haberdar olana kadar öğretmenler, yöneticiler ve sosyologlar programın farkında olsalar bile bunlar gizli olarak kalacaktır.

Son olarak Erden, eğitim programını, eğitimin temel kuralları doğrultusunda tertiplenmiş plana uygun eğitim çalışmalarının tümü olarak tanımlarken öğretim programını da ders dışı faaliyet programları ve rehberlik programları eğitim programlarının alt sistemleri olarak kabul etmiştir (Erden, 1998, s.3). Yapılan tanımlarda genellikle eğitim programının bir amaç doğrultusunda planlı bir etkinlik olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenler ve veliler, çocuğun okul hayatıyla, yani okulun örtük yanıyla pek ilgilenmezler. "Okul nasıldı? Ne yaptın?" diye sorarlar ancak okul saatlerinde gerçekten ne olduğunu sormazlar. Öğretmenler de çocuğun okuldaki rutin hayatını dolduran şeylerin ne olduğunu hiç sorgulamazlar. Okul, sınav yapılan, komik olayların meydana geldiği, yeni bilgilerin öğrenildiği yerdir. Ancak bunun yanında sırada beklenen, kelem açılan, parmak kaldırılan, izin istenen, süt parası toplanan da bir yerdir (Jackson, 1990) Örtük program terimini ortaya atan Jackson için örtük program, bu gibi yazılı olmayan durumları, iş, otorite, sosyal kurallar ile ilgili sınıfta verilen özel mesajları inceler. Örneğin, mal varlığı olmayan orta sınıf, bir üst seviyeye çıkmak için eğitimi kullanır. Ancak eğitimdeki araçların –öğretmenler, idareciler v.b.- direnişiyle karşılaşılır. Bu araçlar, statükoyu ve kendi konumlarını koruma çabası içindedir. Bunun için de okulda, farklı uygulamalar içine girebilirler. Bu durum yazılı müfredatta yazmayan ancak gizliden gizliye yaşanan bir gerçektir (Lynch, 1989).

2.5.2. Örtük Program Kavramı

Yüksel 1918'den günümüze kadar olan eğitim literatürünü incelemiş ve okullarda iki tür program ve dolayısıyla iki tür öğrenme olduğunu tespit etmiştir. Buna göre; birinci tür programlar, yetkili, resmi veya özel kurumlar tarafından hazırlanıp, okulların aynen uygulamakla sorumlu oldukları, yazılı hale getirilmiş programlardır. Yüksel bu programı 'resmi program', 'formal program', 'açık program' ve 'yazılı program' olarak adlandırmıştır. Okullarda bulunan ikinci tür program ise resmi olarak açıkça belirtilmeyen, unsurları belirgin olmayan, öğrencileri resmi programa oranla daha çok etkileyen programdır. İnfomal olarak ortaya çıkan ve yazılı olmayan söz konusu program literatürde 'örtük program', 'gizli program', 'saklı program', 'yazılı olmayan program' şeklinde adlandırılır (Yüksel, 2004, s.7-11)

Örtük program kavramının gizlilik içermesi, eğitim alanında kimin, ne amaçla, neyi, kimden gizlediği sorusuna da yanıt bulmayı gerektirmektedir. Bazı eğitimcilere göre okullar tarafından öğrenciler için hazırlanan düzenlemeler içindeki gizli değerler, öğretmenlerin ve planlamacıların bilinçli çalışmalarıdır. Öğrenciler açıkça anlayamazlar da öğrencilerin öğrenmeleri gereken kimi bilgiler bu yolla verilmektedir. Bu durumda program sadece öğrenci için gizlidir. Gordon (1982), öğrencinin ve öğretmenin bakış açısından bilinçsiz etkiler arasında ayrım yapmaktadır. Önemli olan öğrencilerin etkilenmelerden habersiz olmaları yani öğrenci için gizli olmasıdır. Eğer öğrenciler etkiden haberdar değillerse, öğretmen etkinin farkında olsa bile örtük programdan bahsedilebilir.

Sonuç olarak gizlilik kavramı örtük program açısından önemlidir. Gizlilik kavramının nasıl yorumlandığı ve bu gizliliğin kimin için olduğunun tartışılması bu kavrama ilişkin farklı bakış açılarının anlamlandırılmasında kolaylık sağlayacaktır.

2.5.3. Örtük Programa Sosyolojik Bakış

Örtük program tahlil edildiğinde Mikro-sosyolojik ve makrososyolojik analiz yöntemi olmak üzere iki yöntemin olduğu görülür. Makro analiz araştırmaları toplum ile eğitim arasında ilişkiyi bir bütün şeklinde analiz etmektedir (Sarı, 2007, s.21). Yüksel, örtük programın sosyolojik temellerini şu şekilde açıklamıştır (Yüksel, 2004, s.16-39): Yapısal fonksiyonalistlere (Functionalists) göre; bir organizmanın bir davranışı gerçekleştirmesi farklı özellikteki organlarının işlevlerini yerine getirmesiyle mümkündür. Benzer şekilde toplumsal kurum ve uygulamalar da kişinin

sosyal olarak yaşamsal öneme sahip ihtiyaçları yerine getirmesine hizmet etmektedirler. Bunun için okullarda öğrencilere bir yetişkin olduklarında toplum beklentilerini yerine getirmelerini sağlayacak toplumsal norm, değer ve ilişkiler öğretilir. Yapısal fonksiyonalist görüşe sahip yazarların görüşleri örtük programı ilk defa ortaya koymaları açısından önemlidir.

Neo-Marksistler; toplumsal, siyasi ve ekonomik hayat ile okul arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Toplumsal sınıflar ve bazı sınıfların diğer sınıflar üzerinde kurduğu baskı bu grubun üzerinde durduğu başlıca konulardır. Neo-Marksistlere göre okul; siyasi ve ekonomik hayatta etkin olan inanç, değer ve normları öğrencilere aktararak kapitalist düzenin devamını sağlar. Ancak bu değer, inanç ve normlar resmi programda açık olarak değil örtük program içerisinde öğrencilere verilir.

Yeniden üretim teorisyenleri (Conflict Theorists-Reproductionist Theory), Neo Marksist görüşün önemli bir koludur. Bu yazarlara göre kapitalist ekonomi sistemi toplumun temelidir ve bu sistem toplumda eşitsizlik yaratır. Sistem toplumda iki sınıf oluşturur. Bunlardan birincisi zengin ve güçlü olan kapitalist sınıf (üst sınıf), ikincisi gücü ve yaptırımı olmayan işçi sınıfıdır (alt sınıf). Kapitalist sınıf işçi sınıfını baskı altına almaktadır. Ancak sadece işçi sınıfı değil okullar da dahil olmak üzere tüm toplumsal kurumlar bu sınıfın baskısı altındadır. Bu sebeple okullardaki faaliyetler de kapitalist sınıfın istekleri, değerleri, ekonomik ve politik görüşlerine paralel olarak sürdürülür.

Direnç teorisyenleri (Resistance Theory), toplumsal sınıf ayrımının varlığını ve bu ayrımın örtük program kanalıyla devam ettirildiğini kabul etmektedirler. Ancak esas vurguları 'direnç' kavramıdır. Direnci, işçi sınıfı ve azınlıklar gibi alt sınıflardaki toplumsal gruplardan gelen öğrencilerin, baskın gruplar tarafından oluşturulmuş kendileri için hiç de adil olmayan okul ideolojisi ve uygulamalarına karşı koymaları şeklinde tanımlamaktadırlar.

Apple, okulların öğrenciyi toplumsallaştırma görevini ön plana çıkarır ve bu toplumsallaştırmanın güçlü grupların kontrolü altında olduğunu iddia eder. Ona göre okul toplumsal sınıfların devam etmesinde katkıda bulunur. Ancak öğrenciler buna direnç gösterebilirler. Willis'e göre de gençler düzene karşı direniş içindedirler ve gençlerin direnişi, sosyal sınıfları tekrar üretmektedir (Akt. Lynch, 1989, s.7-11).

Bourdieu'ya göre okul, bazı düşünce ve anlayışlar sistemidir. Bu sistem güçlü sınıfı temsil eder. Okuldakiler hangi sınıf güçlü ise bu sınıfın davranışlarını öğrenir. Ona göre işçi sınıfına mensup öğrenciler okulda başarısızdırlar. Çünkü bu öğrencilerde gerekli donanımın yoktur. Donanım üst sınıfa mensup ailelerin çocuklarında bulunur bu nedenle okulda ve hayatta başarılı olurlar. Okul, güçlü sınıfın kültürünü öğretir ve başarılı olanları ödüllendirir (Akt. Lynch, 1989, s.20-24).

Neo-weberian yazarlardan olan Randall Collins'e göre ise okul sosyal eğitimi vermekle yükümlüdür. Okulun görevi kültürel para birimi olmaktır. Kültürel para birimi olmak iyi bir mesleki eğitim verilmesi anlamına gelir. Okullar ona göre iş kazandırma amaçlıdır (Akt. Lynch, 1989, s.24-25).

Aşağıda örtük programa ilişkin yaklaşımlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır:

2.5.3.1. İşlevselci (Fonksiyonalist) Yaklaşım

Alanyazında “işlevselci yaklaşım” olarak da adlandırılan “geleneksel yaklaşım”; okul ve daha geniş sosyal çevre arasında var olan ilişkinin eleştirilmeksizin kabul edildiği görüşü çerçevesinde örtük programı ele almıştır. Bu yaklaşımın önemli temsilcileri P. Jackson ve R. Dreeben'dir (Margolis, 2001 s.1-21). Örtük program konusunda yapılan ilk çalışmaların sosyal düzen ve istikrar üzerinde okulların rolüne odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar işlevselci görüşü yansıtmaktadır. İşlevselciler örtük programı sosyal yapılanmanın önemli bir unsuru, bütünleştirici işlevi olarak ve öğrencilere arzu ettikleri sosyal değerleri kazandıran bir etken olarak betimlemektedirler (Margolis, 2001 s.21-42). İşlevselciler okulları, öğrencilerin var olan toplumda yaşamak için ihtiyaç duydukları sosyal normları, değer ve becerileri öğrendikleri yerler olarak incelemiştir.

2.5.3.2. Marksist Yaklaşım

Makro seviyedeki analizler arasından, örtük programı gerekli ve yararlı bulan en önemli kişilerden biri Durkheim (1893)'dir. Örtük programı, otoriteye itaati öğrenen öğrencilere uygulanan resmi müfredatın ahlaki bir parçası olarak görür. Emile Durkheim (1893), devlet okullarının, diğer kurumların yapamadığını yaptığını düşünür. Durkheim'dan (1893) etkilenen Robert Dreeben (1967) de ailenin tek başına çocuğu toplum hayatına hazırlayamayacağını düşünür. Okulun örgütsel yapısı, (örneğin zaman gelene kadar öğretmeni sınıfta beklemek) “çocuğa sosyal

normları transfer eder” der. Parsons (1970) da, Durkheim’in (1893) görüşleriyle aynı fikirdedir (Türedi, 2008, s.20-21). Bu görüşlerin kısa özeti, “okul öğrenciyi sosyalleştirmelidir” cümlesi olarak kabul edilebilir. Bu sosyalleşme, yani topluma uyum sağlama süreci de yazılı müfredat tarafından değil örtük program tarafından yapılır ve yapılmalıdır.

Richard Lavoie (2006) de bu “sosyalleşme” görüşüne katılır. Lavoie (2006), “her okulun üzerinde konuşulmayan kuralları vardır” demiştir. Okulun kültürünü belirleyen de bu örtük programdır. Bu kültür, okulu kişisel bir kuruma dönüştürür. Bir okulun örtük programı, Lavoie’ye (2006) göre, okulun kültürünü, paylaşılan değerleri, normları, inanışları, gelenekleri, ritüelleri ve adetleri içine alır. Örtük Program, ona göre, aynen yazılı müfredat gibi sistemli bir şekilde öğretilmelidir. Öğrenciye öğretmeden önce, örtük program önce öğretmenler tarafından öğrenilmelidir. Bunun için okulda öğretmenler arası toplantılar düzenlenebilir (Margolis, 2001 s.42).

Robert Dreeben (1968), örtük program konusunda İşlevci Paradigmanın diğer bir savunucusu olarak, Lavoie’ye (2006) benzer şekilde, okulu hayatın bölümleri arasında bir geçiş bölgesi olarak görür. Okul, ona göre, aile hayatı ile sosyal hayat arasındaki bağlantıyı sağlar. Farklı ailelerden, kültürlerden gelen çocuklar, okulda zamanlarının büyük bölümünü geçirirken, aile hayatları da devam eder. Hiçbir okul, homojen bir kültüre sahip öğrencilerden oluşmaz. Her öğrenci okula mutlaka bazı deneyim ve alışkanlıklarla gelir. Öğrencilere evlerinde verilen eğitim, hepsinin yaşadıkları şartlar, alışkanlıklar, çevre birbirlerinden farklıdır. Ancak, okulda ve sınıfta yaşanan aynı deneyimler, aynı öğretmenler, öğrencileri zamanla bir topluluk haline getirir. Zaman içinde sınıfta hiyerarşi meydana gelir. Uygun kapasitesi ve yeteneği olanlar öne çıkmaya başlar (Dreeben, 1968, Akt. Margolis, 2001, 94).

“Philiph Jackson (1968), yararına inanmakla beraber, okulların tamamen yansız kurumlar olduğu kanısında değildir. Okula eleştirel gözle bakarken, hem olumlu hem de olumsuz yanlarını sıralar. Bu açıdan Jackson (1968) için ne tamamen İşlevci ne de tamamen Çatışmacı denemez. En iyisi, onu ikisinin arasına yerleştirmektir”(Çukurova Üniversitesi, 2007).

2.5.4. Örtük Programla İlgili Temel Çalışmalar

Yukarıda da bahsettiğimiz gibi literatürde ilk olarak örtük program kavramını Philip Jackson kullanmıştır. Jackson'a göre okulların erteleme, inkâr, sosyal oyalama yani zaman harcayıcı özellikleri vardır. Bu doğaldır çünkü bir öğrenci haftanın yedi gününü kalabalık sınıflarda geçirir. Öğrenciler bu kalabalık sınıflarda söz hakkı almak için beklerler, yemek sırası vb. için beklerler. Öğrenciler sınıfta devamlı bir şeyi ertelemek zorundadırlar. Bu bekleyiş, sınıftaki kalabalığın bir sonucudur ve bunları ortadan kaldırmak imkânsızdır. Bu yüzden öğretmen ve öğrencilerin bunlarla nasıl başa çıkacağını gözlemlemek gerekmektedir. Önce sınıflarda bu unsurların ne kadar güçlü olduğuna bakılmalıdır. Bu unsurların toplumsal mı, kurumsal mı ya da sosyoekonomik düzeyden mi kaynaklandığını tespit etmek gerekmektedir. Örneğin bazı okullarda derste fısıltıyla konuşmaya izin verilirken bir başka okulda buna izin verilmez. Bazı öğretmenler öğrencilerin verdiği doğru cevaplara olumlu pekiştirme verirken bazı öğretmenler öğrencilerin verdiği bu cevaplara tepkisiz kalır. Bu o okulun örtük programı ile ilgilidir. Jackson sınıflarda bu gibi şeylerin engellenmesini mümkün görmemektedir. Örneğin geniş güzel bir sınıf, özgürlükçü bir ders ortamı bu gibi sorunları ortadan kaldırabilir. Ancak sınıf içinde bu gibi ortamlar sağlansa bile öğrencilerin nasıl bir tepki vereceğini bilemeyeceğimizi biraz sabredip görmemiz gerektiğini belirtmiştir (Türedi, 2008, s.20-21).

Örtük programı inceleyen bir diğer araştırmacı Michael Apple'dır. Apple, örtük programın okullarda öğretilen değerler, normlar ve piyasanın yani ekonominin bizden istediği özellikleri içerdiğini ifade etmektedir. Ona göre okullar toplumun aynısıdır. Toplum kendisinden itaatkâr işçiler ister ve okul da bu itaatkâr işçileri üretmeye çalışır. Dolayısıyla okullar örtük program ile yeniden üretim teorisinde olduğu gibi piyasaya yeni işçileri yeniden kazandırmaktadır (Apple, 1980, s.47).

Apple'a göre literatür örtük programı toplumun ideolojik fikirleri tarafından yönlendirilen bireyler olarak görür. İşçiler iş hayatında bu üretimin kusursuz devam etmesi için bazı özelliklere ihtiyaç duyarlar. İş hayatında işçilerden sadece yaratıcılık ve işe bağlılık değil aynı zamanda otoriteye itaat istenmektedir (Apple, 1980, s.50).

Politik ve ideolojik tavır ise ders sırasında açık bir şekilde öğretilmez ama örtük olarak ideoloji öğretmenler tarafından öğrencilere etkili şekilde aktarılır (Apple, 1980, s.78).

İşçi sınıfının çocukları değişime daha çabuk ayak uydururlar. Belirli değerlerin öğrenilmesi sınıfta öğrenilmesinden daha çok gizil öğrenmeyle gerçekleşir. Sınıftan çok sınıftan farklı ortamlarda oluşur. Örneğin kişi otoriteye itaat etmeyi sınıfta değil çevresiyle davranış ilişkilerini görerek bu ideolojiyi öğrenir. Otoriteye uyum itaat sadece sınıfta değil akran grubu ve ailede de öğrenilir (Apple, 1980, s.79).

Sigel'e atfen okulların gelenek öğretimi yaptığını, yenilikçi olmadıklarını söyler. Bu nedenle sistemin istediği öğrenci tipini yetiştirmeye daha uygundur. Öte taraftan itaatkâr bireyler yetiştirme örtük programın unsuru olsa da fen bilimleri ve sosyal bilimler öğrencilere çekici yani ilginç gelir ve öğrencilerin örtük şekilde gelişmelerine yardımcı olur. Dragon'a göre öğrenciler sınıf içinde yaptıkları aktiviteler ile sosyal normları ve ileriki hayatlarında karşılaşacakları problemleri çözme becerisini kazanırlar (Apple, 1980, s.80).

Benson Snyder 1971'de yaptığı The Hidden Curriculum başlıklı çalışmasıyla lisedeki örtük programı ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Onur ödülü almış bir lise öğrencisi bu ödülü reddetmiştir. Bu ödülü insan potansiyelinin boşa harcandığı, merakının köreltildiği, yaratıcılığın ve bireysel sorumluluğun azaldığı bu eğitim sisteminin parçası olduğundan dolayı reddettiğini açıklamıştır. Tabii öğretmenler bunu bilerek yapmazlar ama birçok lise öğrencisinin eğitimi sonunda bu olur (Snyder, 1971, s.3). Snyder "Yaratıcı değişime açık öğrenciler nasıl eğitimden soğumaya başladılar?" sorusuna cevap verirken programın içeriğinin sosyal ve duygusal çevresinin önemli olduğu sonucuna varmıştır (Snyder, 1971, s.4).

Vallance örtük programı anlamlandırırken nitel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Ona göre örtük program nitel yöntemle ortaya çıkarılabilir. Okul ortamında eğitimsel olarak neyin önemli neyin önemsiz olduğu bu yöntemle belirlenebilir (Vallance, 1980, s.138). Vallance'a göre örtük program; belli bir süreç ya da içerikten çok, daha sonrasındaki bir etkiyi anlatan kasıtlı olarak belirsiz olan bir terimdir. Örtük program bu konuda yazanlara göre okullarda genelleştirilmiş bir etkidir. Önceden bir bilgi olmadan gerçekten bizim planlamamız olmadan olur. Tutumlar, önyargılar, toplumsal kurallar ve toplumsal değerler okullara yön vermektedir (Vallance, 1980, s.140).

2.6. Belli Başlı Felsefi Akımların Eğitime Etkisi

Sözlük anlamları incelendiğinde felsefenin en önemli işlevinin sadece düşünme yoluyla gerçeği, doğru bilgiyi aramak olduğu görülmektedir.

Her toplumun yetiştirmek istediği insan tipi veya başka bir deyişle toplumların eğitim anlayışları o topluma ait sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik yapıyla şekillenmiştir.

Eğitimin ne olduğu konusunda değişik tanımlar yapılmış değişik düşünceler dile getirilmiştir. Bir toplumun kültürünün ve değer yargılarının kuşaktan kuşağa aktarılması sürecinde okulun rol oynaması olarak gören anlayış, eğitimin okulsuz olmayacağını öne sürmüştür. Diğer yandan kişisel gelişime önem verenler ve toplumun yaşam tarzına uyumu savunanlar ise eğitimi, kişinin kendisini bir bütün olarak gerçekleştirmesine, insan varlığının bütün potansiyel yeteneklerini hayata geçirmesine imkân veren bir olgu olduğunu belirtirler. İnsanlığın özellikle kültürel mirasını özümsemesi yoluyla, toplum değerlerine ve kabul görmüş yaşam tarzlarına sağlıklı bir biçimde uyumunu temin eden süreç olarak tanımlamaktadırlar. Eğitime mesleki açıdan bakanlar ise eğitimi, kişinin belli bir alanda yetişmesi ve bu alanda uzmanlaşması için kullanılan araç ve yöntemlerle gelişmesini sağlayan süreç olarak tanımlamaktadırlar (Cevizci, 1999, s.248).

2.6.1. İdealizm

“Değerler eğitimine yaklaşımları temel eğitim felsefelerini dikkate alarak idealist değerler eğitimi ve realist değerler eğitimi olarak sınıflandırmak da mümkündür.” Her şeyin insana göre olduğunu ve onun etrafında döndüğünü söyleyen sofistlerin bu düşünceleri bilgi edinme açısından değerli gibi görünse de her şeye göreceli bir açıdan bakma yöntemleri toplumda bir tür düzensizlik ortaya çıkarmıştır (Kale, 2007).

İdealist eğitim yöntemi büyük ölçüde onun epistemolojisine dayanır. Evrensel hakikatin bilgisine aklını kullanarak ulaştığı için, öncelikle bu evrensel bilgiye ulaşmada aklın önüne çıkacak engellerin eğitimle ortadan kaldırılması gerekmektedir. Yani dar görüşlülüğün yok edilmesi, ruhun gözünün açılması amaçlanır (Cevizci, 2014, s.30.). Bu düşünceye göre en soyut ve en genel disiplinlerden varlık ve nesnelere ele alarak daha somut disiplinlere doğru inen hiyerarşik bir biçimde yapılandırılmış bir programı hayata geçirmek gerekmektedir.

Bu hiyerarşik müfredata göre özel disiplinler temellendirilirken genel disiplinlere uygunluğuna bakılır. En genel disiplinler zaman ve mekâna dayalı olmayan soyut disiplinlerdir. Bu soyut disiplinlerin en başında ise felsefe gelmektedir. Matematik ise soyut düşünme yollarını öğrenciye gösterdiği için müfredat açısından büyük önem arz etmektedir. Tarih ve edebiyat da idealizm açısından büyük önem taşımaktadır. Bu disiplinler belli bir değer taşıdıkları için önemlidir. Yani felsefe, teoloji, edebiyat, tarih ve sanat hem değer yüklü oldukları, hem de geçmiş nesillerin değerlerini, kültürünü yeni nesillere taşımada araç oldukları için idealist okul programının en temel konularını oluşturmaktadır (Cevizci, 2014, s.30).

2.6.2. Realizm

Realizmin kurucusu sayılan Aristoteles, eğitimi hem toplumsal hem de bireysel olarak inceler. Aristoteles insanı, “sosyal bir varlık olarak görür. “Realistler, okulların diğer kurumların artık üstlenmediği ya da ihmal ettikleri hizmetleri sunan kurumlar olduğunu kabul etmezler.” Okullarda okutulacak müfredat bu yapıya uygun bir içeriğe uygun düşecek şekilde disipline edilerek ele alınmalıdır. Çünkü okullar zekâ için küçük bir evrendir. Yani öğrenilecek bilginin yapısı bu bilgiye ulaşmadaki yöntemi de belirler. Bir öğrenci tarih hakkında bilgi sahibi olmak istiyorsa bir tarihçi gibi araştırma yapmalı; biyoloji öğrenecekse biyolog gibi deney ve gözlem metotlarını kullanmalıdır. Öğrenci bu ilkelere dayanarak araştırdığı bu konunun özünün, ilkelerinin ve dayandığı temel kavramsal yapının farkına varır. Bu anlayışta öğrenciden bilgiyi transfer etmesi istenir. Öğrenci öğrendiği teknik ve yöntemleri karşılaştığı benzer durumlarda kullanmasını bilmelidir. Merkeze öğretmeni yerleştiren realist müfredat öğrenciyi hep ikinci plana almıştır.

2.6.3. Daimicilik (Perennialism)

Daimicilere göre eğitimin amacı, insanın doğasını açıklamak ve bu doğaya ilişkin evrensel özelliklere dayanan bir eğitim programı oluşturmaktır. İnsan doğası değişmediği için temel eğitim modelleri de değişmez. Eğitim kurumu akıl yetilerini geliştirmeye yardım etmeli ayrıca değişmez ve evrensel olan bilginin öğrenilmesine yardım etmelidir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için, daimiciler ilkökul programlarında, okuma, yazma ve aritmetik gibi temel becerilerin geliştirilmesi yanında ahlak ve din eğitimini de savunurlar. Ortaöğretim düzeyinde öğretilen eğitim uygulamalarında ise mantık, dilbilgisi, klasik ve modern diller, matematik ve daimici

programların kökü sayılan Batı dünyasının klasik eserlerinin okutulduğu, oldukça üst düzey bir program önerirler. Geçmişin klasiklerinde insanlar daimicilerin, bugün geçerli olan ve gelecekte de geçerliliğini sürdürecektir olarak gördükleri “gerçeği” bulabilir. Bu anlamda daimicilik, yüksek akademik yeterliğe sahip çok küçük bir yüzde içindeki öğrencilere uygundur (Erden, 2004, s.89).

Eğitim programında belli ve değişmez unsurlar yer almalıdır (Turgut1991, s.79). Eğitimin amacı, değişmeyen ve evrensel ilkelere uymaktır (Topses, 2010, s.169). Bilgi değişmez ve kesin olduğundan dolayı daimiciler geçmişten bugüne değişmeyen olgular üzerinde durmuşlardır. Eğitimin amacı da değişmeyen kesin bilgilere ulaşmaktır. Değişmeyen kesin bilgiler her yerde aynı olduğundan dolayı her birey ve her toplum için eğitim değişmez, aynıdır. Eğitim bireyleri yaşama hazırlamak için vardır. Her birey eğitim alamaz, alan bireyler de eğitimlerini tamamladıktan sonra toplumları için çalışmalıdırlar. Bireysel farklılıklara önem vermedikleri için tek bir program yeterlidir ve öğrencilerin ders seçme şansları dolayısıyla seçmeli ders diye bir alan yoktur.

2.6.4. Esasicilik (Essentialism)

Bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Pek çok felsefi görüşle uyum içerisindedir. Dünyada en uzun süre kullanılan ve en yaygın olan eğitim felsefesidir. Eğitim alanında, disiplin ön plana çıkmaktadır. Öğrenciyi uzun vadeli amaçlara yönlendiren, konunun içeriğini tam olarak anlaşılmasını ve öğrenme sürecinin özünün tam olarak anlaşılmasını savunan bir anlayıştır. Esasicilikte eğitimin amacı insanı akademik bilginin ve karakter gelişiminin özsel unsurlarıyla donatmak, okulun en önemli görevi ise insanlık kültürünün en önemli unsurlarını korumak ve bunları öğrenciye aktarmaktır (Sönmez, 2009, s.109).

Esasicilik öğretimde uzak amaçlar takip edilerek, amaçlanan hedefler eğitimin özünü de kapsayacak şekilde öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmalıdır. Öğrenciler dikkatleri dağınık durumdadır. Bu sebepten dolayı öğretmen kalıcı olan uzak hedefleri öğrenciye aşmak ve benimsetmek için dengeli bir disiplin yöntemi uygulamalıdır. Eğitimin merkezinde öğretmen vardır ve öğretmen yetişkinler ile çocuk arasındaki araçtır. Öğretmen doğru ve tutarlı bilgilerle donanmıştır. Öğrenci doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığından ve henüz öneri veya görüş üretme kabiliyeti gelişmediğinden dolayı öğretmenin anlattıklarını anlamak, uygulamak ve

tekrar etmek mecburiyetindedir (Sönmez, 2009, s.120). Esasiciliğe göre, merkezde öğretmenlerin bilmeleri gereken bilgiler toplanmaktadır. Okul ise insanlara kadar ulaşan kontrol edilmiş, denenmiş birikim ve becerilerin uygulandığı merkezlerdir.

2.6.5. Natüralizm

Eğitim alanında natüralizm radikal bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Natüralistler öğretmen veya konu merkezli bir eğitimden çok, öğrenci merkezli bir anlayışı savunurlar. Natüralizm, dış dünyadan yola çıkan ontolojik ağırlıklı bütüncül İlk ve Ortaçağ felsefesinden farklı olarak, epistemolojik önceliğe önem veren, öznel yapıya sahip bir eğitim anlayışına sahiptir. Diğer yanlar bir tarafa sadece bu anlayışla bile geleneksel eğitim felsefesinden kopuşu ifade eder. Natüralist eğitim felsefesinin en önemli amacı, modern dünyayı gelenekten ve geçmişten bağımsız olacak şekilde yönetecek veya şekillendirecek bireyler yetiştirmektir. Bu süreçte ne geleneğin ne de toplumun bir önemi yoktur. İnsanın doğuştan günahkâr olduğu fikrine karşı çıkan natüralizm, insanın doğuştan iyi olduğu fikrini öne sürer ve bu iyinin eğitim yoluyla daha da geliştirilebileceğini savunur (Cevizci, 1999, s.90).

Natüralistlere göre eğitimin ilk görevi, doğal gelişime engel olan her şeyi ortadan kaldırmaktır. Bu sayede çocuk, doğal haliyle gelişip ihtiyaçlarını karşılamış olur. Eğitimdeki geleneksel baskı terk edilmeli ve çocuk baskı yoluyla değil, açıklamalar yoluyla yönlendirilmelidir. Eğitim her çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve her çocuğun gelişim kademesine cevap verecek şekilde düzenlenmelidir (Aytaç, 2012, s.29).

2.6.6. Pragmatizm

Pragmatizmde eğitim, kişinin kendisine uygun kültürel çevre veya ortam sağladığını bu ortamda kişinin dili, beceri ve bilgileri kazandığını savunur. Bireyleri topluma dâhil edebilmek için gerekli araçları temin eden eğitim, bireyleri geliştirip olgunlaştıran bir süreçtir. Onlara göre eğitim hem muhafaza edicidir, hem de yeniden inşa edicidir. Eğitim, gençler yetişkinlerden aldıkları kültürel mirası yaşattığı için muhafazakâr olmak durumundadır. Eğitim, toplumun kültürel mirasının koruyup, toplumun kültürel becerilerini, bilgisi ve değerlerini aktarmadaki insan tipini yetiştiren en önemli araçtır (Cevizci, 1999, s.434).

Pragmatistlere göre eğitimin amacı kişileri yetiştirerek daha sonraki yaşantının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayan temel bilgileri kazandırmaktır. Bu süreçte eğitimin yetiştirmekten başka bir görevi yoktur. Eğitimde değişen yaşantılar içindeki bilgileri bulup, ona göre bilgilerin yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Bunun sonucunda da istenen olumlu tecrübeler eğitimde kullanılmak üzere alınırken, olumsuz tecrübelerin daha sonra kullanılmasına engel olunmuş olur. Nasıl ki yaşamda devamlı yeni şeylerle kendimizi geliştiriyorsak, deneyimlere ve problem çözmeye dayanan eğitim modeli de sürekli kendine yeni tecrübeler bulmalıdır. (Gerald Gutek, 2001, s.163).

2.6.7. Varoluşçuluk

Varoluşçular eğitim konusunda öncelikle modern eğitim anlayışlarını eleştirerek işe başlarlar. Onlara göre mevcut eğitim sistemleri öğrenen-öğreten ilişkisine dayalı, bireye dayanmayan ve sorumluluğu engelleyen sistemlerden oluşmaktadır. Resmi eğitim modelleri belirlenirken önceden belirlenmiş insan tipleri yetiştirmeyi amaç edinir. Bu şekilde ortaya çıkan model grup merkezli bir sistem oluşturmuştur. Grup merkezli eğitim modellerinde bireyin grupta hareket etmesi onun başarısını artırmaktadır. Oysa varoluşçu düşünürler grubun bu şekilde yüceltilmesine karşı çıkmışlardır. Onlara göre kalabalık insan topluluklarında bile birey yalnızdır ve bazı kaygılar taşımaktadır. Grup merkezli öğretim yöntemleri bireylerin öznelliklerini, özgürlüklerini yok etmektedir (Kale, 2009, s.394).

Modern eğitimciler, eğitimin hedefine önceden belirlenmiş, şekillendirilmiş unsurları alırlar. Öğrencinin başarısını ölçmek için yapılan testler, öğrenciyi belirli eğitim kategorilerine yerleştirmek için kullanılmaktadır. Kitaplardan görsel araçlara kadar uzanan öğretim unsurları belirli gruplar halinde sınıflandırılan öğrencilere göre planlanır ve okullardaki eğitim de bu rutinleşen, standartlaşan programlara dayanır. Eğitim programlarındaki bu standartlaşma verimi artırmayı hedeflerken, bireyselliğe, yaratıcılığa imkân tanımayan ve bunlara şüpheyle bakan toplumsal kontrol mekanizması oluşturmaya çalışmaktadır (Kale, 2009, s.399).

2.6.8. İlerlemecilik

İlerlemecilik, daimiciliğin öne sürdüğü, evrenin ana gerçeğinin devamlılık veya kalıcılık değil, tam tersi değişme olduğu tezinden hareket ederek eğitimin de bu değişim ve gelişimden bağımsız olmayacağını öne süren düşüncedir. Bunun için

eđitimciye dűŝen gűrev dűnyada meydana gelen siyasi, ekonomik, teknolojik vb. deđiŝimler karŝısında eđitim modellerini yenilemek ve yeni yűntemler ıŝığında eđitim politikaları geliŝtirmektedir (Arslan, 2012, s.401).

İlerlemeci anlayıŝa gűre, eđitim hayatın kendisi olmalıdır, hayata hazırlık aŝaması deđildir. Akıllı hayat tecrűbelerle elde edilen bilgilerin yeniden yorumlanmasıdır. Çocuk, yaŝına uygun űrenme etkinliklerine sahip olmalı ve yetiŝkinlerin yaŝamında karŝılaŝtıđı sorunlarla baŝ edebilmeyi űrenmelidir. Çocuđa zorla kabul ettirilen bilgiler çocukta direnç oluŝturur ve kendisini ilgilendirmeyen bilgileri mantıksız bulur. Oysa ilerlemecilikte çocuk bir baŝkasının űrenmesi gerektiđi için deđil, bizzat kendisine lazım olduđu için űrenme isteđi ve ihtiyaı duyacaktır (Arslan, 2012, s.401). űrencide geliŝtirilmesi gereken en temel tutum, űrenmeye devam arzusudur. Çocuk yaŝına ve tecrűbelerine gűre ŝimdi ve gelecek dikkate alınarak yetiŝtirilmelidir. Çocuk bir bűtűn olarak ele alınmalıdır. űretmenin gűrevi rehberliktir. Okul rekabetten ziyade yardımlaŝma ve iŝbirliđi duygularını kazandırmalıdır. Çünkü insanın dođal yapısına uygun olan paylaŝma ve dayanıŝmadır. űrenciler herhangi bir űreti ya da ideolojinin űrűnű olarak yetiŝtirilmemeli, űzgűrce demokratik bir ortamda yetiŝtirilmelidirler (Turgut, 1991,s.73-75).

İlerlemeciliđe gűre dersler űretmen merkezli olmaktan çıkmalı ve űrenci merkeze alınmalıdır. Olay, olgu ve problemler űrenciye verilmeli ve bunlarla nasıl baŝ edeceđi űrenciye bırakılmalı, onun nasıl dűŝüneceđini bulmalıyız. Onun dűŝűnme yollarının geliŝtirmesini sađlamalıyız. Ayrıca o her tűrlű iyi ve kűtűnűn dıŝında geliŝen bir varlıktır. O halde eđitimin gűrevi onun içinde potansiyel olarak varolan yeteneklerin ve gűçlerin ortaya çıkması ve geliŝmesine yardımcı olmaktır. Eđitimci bu bađlamda çocuđun kiŝisel űzelliklerini daha da geliŝtirmesine yardımcı olarak çocuđun içinde bulunduđu sűrekli deđiŝim ortamına ayak uydurmak zorundadır. Bu dűŝűnceye gűre çocuk bűtűn gűçlere sahiptir. Fakat bunların bađımlılıktan kurtarılması gerekmektedir. Bu iŝ ise eđitimcinin sabırlı ve dikkatli bir koruması ile műmkűndűr (Ergűn, 1996, s.94.).

İlerlemecilikte, okul sosyal reformun űnemli bir parçasıdır. Her ŝey sűrekli bir deđiŝim içindedir. Eđitim sűre ve etkinliklerinin de sűrekli deđiŝim içinde olması gerekir. Eđitim, toplumsal deđiŝimin temel dinamiđi olarak toplumu deđiŝtiren ve yenileyen gűçtűr. Okul ve sınıf ortamında, yarıŝmaya dayalı bir etkileŝimden çok, iŝ

birliğine, grup çalışmasına ve paylaşımına dayalı bir anlayış hâkim olmalıdır (Varış, 1998, s.59).

Bu görüşlerden hareketle, ilerlemeci felsefeyi temel alan eğitim programlarında, değişimin doğasını kavrama, bilimsel yöntemi kullanma, yararlı olanı öne çıkarma, öğrencilerin kendi yaşantıları yolu ile gizli yeteneklerini geliştirme gibi hedefler yer almaktadır. İlerlemeciler için eğitim, bir ürün değil, ömür boyu süren bir süreç, “ne” düşünülmesi gerektiğini değil, “nasıl” düşünülmesi gerektiğini vurgulayan bir felsefi akımdır (Erden, 2004, s.89).

Yöntem olarak problem çözme yöntemi ve bilimsel yöntemler kullanılmalıdır. Öğretmen merkezde olmadığından dolayı öğretmenin görevi rehberlik etmektir. Öğretmen yol gösterici olmalıdır. Rekabetçi eğitim anlayışının tersine işbirliğine dayalı öğrenmeye önem verilmelidir. Eğitim ortamı öğrencinin kendini ifade edebilmesine uygun, demokratik olarak hazırlanmalıdır.

Dewey, bütün okullara uygun tek bir içerik, tek bir ders sistemi ya da evrensel bir öğrenme yönteminin varlığına inanmaz; birey ya da grupların ihtiyaç ve ilgilerinin, bir yerden başka bir yere, bir zamandan başka bir zamana ya da kültürden kültüre değişiklik gösterdiğini düşünür. Yine Dewey ve diğer ilerlemecilere göre, eğitim programlarının yapısı disiplinler arası bir niteliğe sahiptir; konu alanları ve ders kitapları nihai bilgiye ulaşma kaynağı değil, öğrenme sürecinin bir parçasıdır (Erden, 2004, s.89).

İlerlemeciliğin ilkeleri şu şekilde özetlenmektedir: (Toprakçı, 2005, s.1).

- Eğitim çocuğun ilgisine uygun ve etken (aktif) olmalıdır.
- Yaşamda başarı, yaşantıların özel problemler düzeyine indirilebilmesine bağlıdır. Bu nedenle, öğrenme içeriği özümleme yerine problem çözme projeleri yoluyla olmalıdır.
- Yaşantıların akılcıca yeniden inşası demek olan eğitim, uygar yaşamla eşdeğerdedir. Bu nedenle, gencin eğitimi, yaşam için hazırlık yerine yaşamın kendisi olmalıdır.
- Çocuk, ilgi ve gereksinimleri yönünde öğreneceğine göre, öğretmen bir otoriter figür olarak hareket etme yerine bir danışman ve rehber olarak hareket etmelidir.

- Bireyler birbirlerine karşı olarak çalışmaktan çok birbirleriyle birlikte çalıştıklarında daha başarılı olurlar. Bu nedenle, okullar rekabetten çok işbirliğine önem vermelidirler.
- Eğitim ve demokrasi birbirini doğurmaktadır. Bu nedenle okullar demokratik kurallara göre yürütülmelidir.

2.6.9. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)

Yeniden kurmacılığın dayandığı felsefe gerçekte uygulamacılıktır. Kaynağını, 1930 yılında Amerika Birleşik Devletlerindeki krizden almakta ve çeşitli felsefelerle yararcılığı birleştirmektedir (Varış, 1998, s.59). Yeniden kurmacılıkta, insanoğlu bir yol ayrımının sonuna gelmiştir, ya yok olacaktır ya da yeni bir uygarlık kuracaktır. İnsanlığın yok olmaması için çatışan değerlerden kurtulması veya bu çatışmayı uyumlu hale getirmesi gerekmektedir. İnsan çatışan değerlerin hangisine uyacağını bilemeyerek bir bunalım ortamına itilmişlerdir. Bu bunalımdan kurtulmak için uyum içinde tutarlı ve değerlerin yok olmasını engelleyen yeni bir dünya uygarlığı kurmak gerekmektedir. Bu uygarlığın ortaya çıkması barışa, sevgiye ve işbirliğine dayandırmakla mümkün olmaktadır. Bu dünya uygarlığının var olmasının kimi komünizmle, kimi dinle, kimi de liberalizm gibi değişik düşünce sistemleriyle gerçekleşeceğine inanmaktadır. Oysa bu görüşlerin özgürce dile getirileceği bir ortam gerekmektedir, bu da demokrasidir. Öyleyse bu uygarlık demokratik bir yönetimle kendini varlık alanına atmalıdır. Çünkü demokraside çoğunluğun genelde yanılmayacağı, daha iyiyi, doğruyu ve güzeli bileceği, azınlıkta olan düşüncelerin ise eleştiri yapabileceği ve iktidara gelme olasılığı olan bir yaşam şekli olarak ön plana çıkmaktadır (Sönmez, 2009, s.93).

Eğitim, bu akımda yaşamın değişkenliği içerisinde bir denge aracıdır. Yaşam sadece yaşanılan an değildir, gelecek de kaçınılmaz olarak yaşamın içerisinde. İnsan bu yaşam içerisinde dengeyi yeniden kurmak zorundadır yoksa mutlu bir şekilde hayatını devam ettiremez. Eğitim bu amacı gerçekleştirmede öncü rol oynar. Bu bağlamda eğitimin amacı insanların mutluluğunu sağlayarak sevgi, işbirliği ve denge gibi olumlu nitelikleri de kullanarak “dünya uygarlığını” kurmaktır. Bu mutluluğu sağlamada ve toplumu değiştirmede en büyük sorumluluk okuldadır. Bunun için öğrencileri bu amaca inandırmak görevi okulun, yani öğretmenin. Öğretmen öğrencilere bu amacı yerleştirmek için bütün bilimsel yöntemleri uygulamalı,

özellikle eleştirel düşünceyi öğrencilere iyi kavratmalıdır. Sınıf ortamını demokratikleştirerek bütün düşünce ve tezleri eğitim ortamına getirmelidir. Öğretmen öğrencinin her hangi bir düşüncenin yanında yer almasını istememelidir (Sönmez, 2009, s.104). Son olarak yeniden kurmacılık felsefesi eğitimin toplumun geleceğini belirlemede önemli bir rol oynar. Yeni bir düzen sağlamada ve toplumsal değişimin reform hareketlerine girişmekle olur. Bu görevlerin okulla yapılabileceğini ve öğrencilerin araç olarak kullanılacağını vurgulamaktadırlar (Varış, 1998, s.59).

2.7.İlgili Araştırmalar

Chan ve Elliot (2000) tarafından Hong Kong’da yapılan araştırmada öğretmenlik programlarında okuyan 352 öğretmen adayının epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının öğrenme ilgili derin yaklaşımlara sahip olduklarını, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının ise ezbercilik gibi geleneksel yaklaşımlara sahip oldukları sonucunu ortaya koymaktadır (İçen, 2012 üzerinden alıntıdır).

“Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi ile İlişkisi ” adlı çalışma Deryakulu (2002) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin denetim odakları ve epistemolojik inançları ile program türü ve sınıf düzeylerinin basılı bir öğretim materyalindeki bilgileri kavramalarını denetleme sürecinde kullandıkları ölçütlerin tür ve düzeyi ile bir ilişkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada ilişki tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya yaş ortalaması 21 olan 68 kız, 68 erkek olmak üzere toplam 136 üniversite öğrencisi katılmıştır. “Denetim Odağı Ölçeği”, “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Kavramayı Denetleme Ölçeği” kullanılan araştırma sonucunda denetim odağının kavramayı denetleme düzeyi üzerinde, epistemolojik inançlar ve sınıf düzeyinin ise kavramayı denetleme türü üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu görülmüştür.

Sperandeo (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, fizik öğretmenlerinin bilimsel bilgiyi ve fizik maddelerini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak ve bu algılarının deneyimleriyle, akademik geçmişleriyle ilişkisini tespit etmektir. Neticede öğretmenlerin, epistemolojik duruşlarının bireysel olmadığı, konulara göre tavır

aldıkları, nesnellikten yapılandırmacılığa kadar geniş bir epistemolojik tutum ortaya koyabildikleri ve öğretim deneyimlerinin bilimin doğasını algılayış biçimlerini etkilemedikleri görülmüştür (İçen, 2012 üzerinden alıntıdır).

“Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki ” adlı çalışma Deryakulu (2004) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan çalışmada ihtiyaç duyulan verileri toplamak üzere öğrencilere "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri. Envanteri" ile "Epistemolojik İnanç Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma grubunu, 217'si kız 121'i erkek toplam 338 üniversite öğrencisinin oluşturduğu araştırma neticesinde epistemolojik inançlardan "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" faktörünün öğrenme ve ders çalışma stratejileri içinden tutum, güdülenme, konsantrasyon, bilgi işleme, ana düşünceleri seçme, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin, "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" faktörünün tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, ana düşünceleri seçme ve test stratejilerinin, "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" faktörünün ise güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005) tarafından yapılan çalışma “Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması” ismini almıştır. Epistemolojik İnanç Ölçeğinin faktör yapısını incelemek ve üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve öğrenim görülen program türü değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada çalışma grubu olarak 626 üniversite öğrencisi seçilmiştir. Faktör analizi sonuçları, bir maddenin ölçekten çıkması ve bir maddenin de farklı faktörde yer alması dışında EİÖ'nin üç faktörlü yapısının korunduğunu göstermiştir. MANOVA sonuçları ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; SÖ ve SBÖ programı öğrencilerinin BÖTE programı öğrencilerinden daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğunu göstermiştir.

Yüksel (2007) tarafından yapılan araştırma “Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi” ismini almıştır. Bu

çalışma ile Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkileri tespit edilmiştir. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş ve Müzik öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 12 son sınıf öğrencisi ile yapılan görüşme ile toplanan veriler neticesinde öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, genelde öğretmenliğe olumsuz baktıkları, alan derslerine daha fazla ilgi gösterdikleri, öğretmenlik meslek derslerine giren öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Kurt (2010) tarafından yapılan araştırma “Cinsiyetin, Sınıf Seviyesinin, Eğitim Gördükleri Alanların, Öğrencilerin Epistemolojik İnançları Üzerindeki Etkisi” ismini almıştır. Öğrencilerin kişisel özellikleri ve sahip oldukları epistemolojik inançlar kişisel bilgi formu ve epistemolojik inançlar anketi uygulanarak yapılan araştırmaya, Ankara ilinin Çankaya ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında eğitim gören toplam 1557 altıncı, sekizinci ve onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu çalışma ile cinsiyetin, sınıf seviyesinin ve eğitim gördükleri alanların öğrencilerin epistemolojik inançları üzerine etkisinin ne olduğu araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; epistemolojik inançlar çok boyutludur ve cinsiyet, sınıf seviyesi ve alanlara göre değişir. Kızların erkeklere göre, bilginin doğruluğu ile ilgili daha gelişmiş inançlara sahip olduğu görülmektedir. Onuncu sınıf öğrencilerinin, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha gelişmiş epistemik inançlara sahip olması epistemolojik inançların zamanla değiştiğini desteklemektedir. Ayrıca bu çalışma ile, eğitim gördükleri alanların, öğrencilerin epistemolojik inançları üzerinde istatistiksel bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Sayısal alanda eğitim gören öğrencilerin, sözel alandaki öğrencilere göre daha gelişmiş inançlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

“Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri ile İlişkisi” adlı çalışma İçen (2012) tarafından yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanışlarının eğitim öğretim ortamına yansımalarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada seçilen sosyal bilgiler öğretmenlerin epistemolojik inanışlarını tespit etmek, onların bu inanışlar doğrultusunda sınıf içi eğitim-öğretim ortamı içerisinde kullandıkları öğretim stratejilerini belirlemek ve bu iki unsur arasındaki ilişkileri analiz etmek hedeflenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmanın evrenini

2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Erzincan ve İstanbul ilinin devlet ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise 310 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma kapsamında Erzincan ilinin tamamında görev yapan 89, İstanbul ilinin tamamında görev yapan 221 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılmıştır. Neticede sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının hem sofistike, hem de geleneksel yönleri olmakla birlikte, sofistike yönünün daha belirgin olduğu farklı değişkenler açısından bakıldığında ise 10 yıldan az kıdeme sahip eğitim fakültesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür.

Taşkın (2012)'nin yapmış olduğu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımlarının yordayıcısı olarak epistemolojik inançlarını incelemektir. “Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken” adını taşıyan çalışmada “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği” kullanılmıştır. Örneklemi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 214 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç faktörünün Derin Öğrenme yaklaşımını anlamlı olarak yordadığı ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç faktörünün ise Yüzeysel Öğrenme yaklaşımını anlamlı olarak yordadığı sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2013)'ün yapmış olduğu araştırmanın amacı sosyoekonomik düzeylerine göre belirlenen okulların örtük programlarının olumlu ve olumsuz unsurlarını ortaya çıkarmak ve olumsuz unsurlarının öğrenciler üzerinde oluşturduğu stres düzeyini belirlemektir. “İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları” adını taşıyan çalışmada Kilis ili Merkez ilköğretim okulları çalışma alanı olarak seçilmiş ve karma araştırma yönteminden keşfe yönelik desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel ölçek geliştirme sürecinde pilot uygulamanın gerçekleştirildiği 510 öğrenci ile öğrencilerin örtük programdan kaynaklanan stres düzeylerini belirlemek için ölçeğin uygulandığı gözlem yapılan okullardaki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda bulunan 469 öğrenci olmak üzere toplam 979 öğrenci oluşturmaktadır. Neticede ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda örtük programın olumsuz unsurlarının daha

fazla olduğu ve öğrencilerden kaynaklı olumsuzlukların daha fazla gözlemlendiği, üst sosyoekonomik düzeydeki okulda ise örtük programın olumlu ve olumsuz unsurların frekans değerlerinin yakın olduğu ve bu okulda öğretmenlerden kaynaklanan örtük programın olumsuz unsurlarının öğrenci kaynaklı unsurlardan daha fazla olduğu saptanmıştır.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinde bir araştırmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Ayrıca, araştırmacının, araştırma değişkenlerine her hangi bir müdahalesi olmadan var olan durumu ortaya çıkarması düşünüldüğünden araştırma betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2005, s.79).

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeyine olan ilişkisini incelemek için Schommer (1990) tarafından hazırlanmış olan ‘Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)’nden yararlanılmıştır (Deryakulu, 2004: 264). Kullanılan bu ölçek 35 maddeden oluşmaktadır ve Tüzün ve Topçu (2008) tarafından geçerlik ve güvenilirlik saptaması yapılmıştır. Epistemolojik İnançlar Ölçeği beşli likert tipindedir (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul Bağcılar ilçesinde yer alan 15 resmi okulda görev yapan 361 öğretmen oluşturmaktadır. İstanbul ilinin bu ilçe alanlarında bulunan özel ilköğretim okulları ise bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Bu okullardan orantılı olarak örneklemede alınacak okullar belirlenmiştir. Ardından her okulda ilkokul ve ortaokuldaki sınıflar tekrar kendi aralarında kümelenmiş ve her bir kümeden birer sınıf tesadüfî yolla seçilmiştir. Elde edilen ortalama 3000 kişilik örneklem grubundan 361 kişiyle anket yapılmıştır. İlkokul ve ortaokuldaki öğretmenlerinin ölçeğe ve kaynak çalışmasına verdikleri cevaplara göre ise görüşmelerin uygulanacağı öğretmenler, gönüllülük esasına göre amaçlı örnekleme türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. İstanbul

Bağcılar ilçesindeki resmi okullarının sayıları ile bu okullarda çalışan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin sayıları okullara göre Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1: Bağcılar İlçesinde Okul ve Öğretmen Sayıları

Okullar	Öğretmen Sayısı
15	361
Kurtdereli Mehmet Ortaokulu)	17
Malazgirt İlköğretim Okulu	20
Hasan Kağnıcı İlköğretim Okulu	18
İstiklal İlköğretim Okulu	25
Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	21
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	30
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	19
Sancaktepe İlköğretim Okulu	13
Bağcılar Gaziosmanpaşa İlkokulu	20
Kocayusuf İlköğretim Okulu	24
Üsküp İlköğretim Okulu	27
Aşkaleli İbrahim Polat İlköğretim Okulu	36
Arif Nihat Asya İlköğretim Okulu	26
Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlköğretim Okulu	41
Füruzan Sadıkoğlu İlköğretim Okulu	24

3.3. İstatistiksel Çözümleme Teknikleri

Alt problemlere göre cinsiyet, medeni durum ve çalışma durumu bağımsız değişkenleri iki kategorili olduğundan, bu bağımsız değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde ilişkisiz örneklem için “t” testi kullanılmıştır. Diğer yandan alt problemlerdeki yaş, branş, eğitim durumu, öğretmenlikteki kıdem yılı değişkenlerinde ikiden çok grup olduğundan Tek Yönlü Anova kullanılmıştır. Anova sonucunda “F” değerinin anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi ortalamalardan kaynaklandığının belirlenmesi için örneklem büyüklükleri eşit olmadığından ve daha duyarlı olması nedeniyle ikili karşılaştırma tekniği olarak anlamlılık testi kullanılmıştır (Hovardaoğlu, 1994, s.127).

3.4. Araştırmaya Katılan İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin demografik özellikleri cinsiyetleri, yaşları, medeni durumu, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem, eğitim ve branşlarına göre aşağıda açıklanmaktadır.

Çizelge 3.2: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni İçin f, % Değerleri

	Cinsiyet	F	%
Ortalama	Erkek	220	60,8
	Kadın	141	39,1
	Toplam	361	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 220'si (%60,9) erkek, 141'i (%39,1) kadındır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin büyük kısmını erkek öğretmenler oluşturdukları söylenebilir.

Çizelge 3.3: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni İçin f, % Değerleri

Medeni durum	F	%
Evli	253	70,1
Bekâr	108	29,9
Toplam	361	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 253'ü (%70,1) evli, 108'i (%29,9) bekârdır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin büyük kısmının evli oldukları söylenebilir.

Çizelge 3.4: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okulda Çalışma Durum Değişkeni İçin f, % Değerleri

Okulda çalışma durumu	F	%
Kadrolu	327	90,6
Ücretli	34	9,4
Toplam	361	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 327'si (%90,6) kadrolu, 34'ü (%9,4) ücretli çalışanlardan oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin daha çok okullarda kadrolu olarak görev yaptıkları söylenebilir.

Çizelge 3.5: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki kıdem yılı Değişkeni İçin f, % Değerleri

Mesleki kıdem yılı	F	%
1-5	103	28,5
6-10	114	31,6
11-15	64	17,7
16-20	46	12,7
20+	33	9,1
Toplam	361	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 103'ü (%28,5) 1-5 yıl mesleki kıdemli, 114'ü (%31,6) 6-10 yıl mesleki kıdemli, 64'ü (%17,7) 11-15 yıl mesleki kıdemli, 46'sı (%12,7) 16-20 yıl mesleki kıdemli, 33'ü (%9,1) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdemleri daha çok 6-10 yıl ve üstü grubunda olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.6: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkeni İçin f, % Değerleri

Eğitim durumu	F	%
Yüksek lisans	34	9,4
Lisans	305	84,5
Ön lisans	22	6,09
Toplam	361	100,0

Mezun olunan okul bağımsız değişkenine göre yanıt veren 361 öğretmenlerin 34'ü yüksek lisans mezunu, 305'i lisans mezunu, 22'si ön lisans mezunudur.

Çizelge 3.7: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branşımız Değişkeni İçin f, % Değerleri

Branşımız	F	%
Matematik Öğr.	27	7,5
Fen ve tek. Öğr.	22	6,1
Türkçe Öğr.	29	8,03
İngilizce Öğr.	23	6,4
Diğer	89	24,7
Sınıf Öğr.	171	47,2
Toplam		100,0

Çizelge 3.7 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların 361 öğretmenin 27'si sınıf öğretmeni, 22'si fen ve tek. öğretmeni, 29'u Türkçe öğretmeni 23'ü İngilizce öğretmeni, 89'u diğer ve 171'i sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Çizelge 3.8: Örneklem Grubundaki İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni İçin f, % Değerleri

Yaş	F	%
41-50	55	15,2
31-40	155	42,9
20-30	134	37,1
51+	17	4,7
Toplam	361	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 134'ü (%37,1) 20-30 yaş grubunda, 155'i (%42,9) 31-40 yaş grubunda, 55'i (%15,2) 41-50 yaş grubunda ve 17'si (%4,7), v51 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin daha çok 31-40 yaş grubu arasında olduğu söylenebilir.

3.5. Verilerin Analizi

İlk başta ölçek uygulaması yapılmış ve 361 ankete göre bilimsel araştırma ve bilimsel kişiler ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Geçerlik için faktör analizinin varimax döndürme yöntemi, güvenilirlik için cronbach alfa güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Tukey toplanabilirlik testi ile her iki ölçeğinde

toplanmaya uygun olduğu görülmüştür. Tek bir faktör (tamamının toplanabilirliği) için aşağıda belirtilen testler uygulanmıştır.

Daha sonra kesikli ve sürekli değerlerin tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir. Veri analizi yapılırken hipotezimiz doğrultusunda parametrik testler yapılmıştır. Ölçmek istediğimiz değişkenimiz bağımlı değişken olarak bu değişkenimize etkisi olduğunu düşündüğümüz değişkenleri bağımsız değişken belirleyerek analiz tamamlanmıştır.

Yukarıda bahsedilen tüm parametrik testler normallik ön şartı, varyansların homojenliği gibi ön şartları sağladıkları yapılan analizler sonucunda test edildikten sonra analizler uygulanmıştır.

Çizelge 3.9: Güvenirlilik Analizi

Reliability Statistics	
Alpha	Cronbach's f
	,755 35

Ölçeğimizin güvenirlilik analizi 0,755 olarak güvenilir çıkmıştır.

Güvenirlilik analizi katsayısı Cronbach Alpha 0,80 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı 0,60<P<0,80 arasında yer almaktadır. Test istatistiğine ilişkin yorumlama kriterleri aşağıdaki gibidir; Karasar (2005)

0<P<0,20 ölçek güvenilir değildir.

0,20<P<0,40 ölçek az güvenilirdir.

0,40<P<0,60 ölçek orta düzeydedir.

0,60<P<0,80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.

0,80<P<1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir

Yukarıdaki kriterler doğrultusunda test istatistiğinin 0,75 ve ölçek düzeyinin oldukça güvenilir olduğunu ifade edebiliriz.

Ölçme aracında yer alan maddelerinin boyutlara göre numaraları ve güvenirlilik katsayıları Ek:1 'de verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

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

4.1. Araştırmanın 1. Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 1. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların değişkeni için f ve % Değerleri.

Ek 2.'de Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların değişkeni için f ve % değerleri görülmektedir.

Öğretmenler “öğrencilerin ders çalışma becerilerinin geliştirilmesi için ek ders verilmesinin faydalı olacağını” anketle kabul etmişlerdir. Kesinlikle katılmıyorum ve katılıyorum ile mesleki kıdem yılı farklı olan öğretmenler öğrencilerin ders çalışma becerilerinin geliştirilmesi için ek ders verilmesi faydalı olmadığını belirtmekte ve bu algıları diğer kıdem farkı olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde kalmıştır. Kuşkusuz öğretmenler dışarıdan bir gözlemci olarak ek ders verilmesini daha objektif değerlendirmiş olabilirler.

Genellikle Öğretmenlerin “Yeterli Bilgiye Sahip Olduklarını Hep Düşünürüm” sorusuna verdiği yanıtla, genel olarak katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlerin bilgilerini merak ettikleri görülmektedir. Kamuoyunda öğretmenlerin birbirlerinden farklı düşündükleri algısı bulunmaktadır. Bunun en güzel örneği de bir meslek grubunun yaşadığı sıkıntılarda tek bir ses olamadıklarından anlıyoruz. Avukatlar ‘baro’ çatısı altında, doktorlar ‘tabipler birliği’ çatısı altında toplanırken öğretmenlerin tek bir çatı altında toplanamaması bu algıyı desteklemektedir.

Ankette 361 öğretmenin %57,1 (206 kişi) kesinlikle katılıyorum ve %4,2 (15 kişi) kesinlikle katılmıyorum ile hedefine ulaşan insanlar, kendi öğrenme kabiliyetini geliştirmiş insanlar olmadığını savunmaktadırlar. Bu düşünceyi savunan

katılımcıların mesleki kıdem yılı 1-5 ve eğitim durumunun ön lisans olduğu görülmektedir.

Yine anketteki dikkat çeken bir diğer soruda “ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntılar yerine ana fikrin ne olduğunu öğrenmektir” %41,3 (149 kişi) katılıyorum ile ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntılar yerine ana fikrin ne olduğunu öğrenmektir, ifadesine katıldıkları görülmektedir. Katılmayanlar ise %8,9 (32 kişi) katılmıyorum ve %1,4 (5 kişi) kesinlikle katılmıyorum ile bu fikri savunmadıkları görülmektedir, kararsızlar ise %11,1 (40 kişi) de kalmıştır.

2005’te eğitim sisteminde yapılan köklü değişiklikte yapılandırıcı eğitime geçilmiştir. Bu yöntemle öğrenci merkezli eğitim sistemi tercih edilmiştir. Yaratıcı düşünmeye yardımcı olacak yöntemler “Ders kitaplarında bir bölümü ikinci tekrar yaptığımda gözden kaçırdığım bilgileri öğrenmiş olurum” sorusuna ise katılımcılar, % 46,0 (166) katılıyorum, ders kitaplarında bir bölümü ikinci tekrar yaptığımda gözden kaçırdığım bilgileri öğrendiklerini bildirirken %17,2 (62 kişi) katılmıyorum ve %3,3 (12 kişi) kesinlikle katılmıyorum ile ikinci kez okunmasa da bilgiler öğrenilebilir görüşündedirler. Kararsızlar ise %15,8 (57 kişi)dir. Bu durumda katılımcılar nispeten katılanlar katılmayanlara göre daha fazla ikinci okumanın gerekliliğini savunmuşlardır. Yıldırım (2005) yapmış olduğu araştırmada okuduğu anlama puanları arasında okullar arası farklılaşmayı incelemiş olup araştırma sonucunda okuduğunu anlamamanın %67 sinin okullar arasındaki farklılıktan ve %33 ünün ise öğrenciler arası farktan kaynaklandığını tespit etmiştir (Yıldırım, 2005). Öğretmen bu durumu "Bu okullarda teste dayalı bir sistem ağır basmakta. Okuduğunu anlama çalışmaları yeteri düzeyde yapılmamaktadır" şeklinde açıklamıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin birçoğu da benzer yorumlar yapmıştır. Okuduğunu anlama becerisine bu kadar önem verilmesinin bir nedeni de, okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin diğer derslerde başarılı olma oranının düşmesidir.

“Öğrencilerin ders kitabındaki bilgileri öğrenmeleri kendi yeteneklerine bağlıdır” sorusuna katılımcılar, %15,5 (56 kişi) kesinlikle katılıyorum, %40,2’si katılıyorum, başarılarının öğrencinin kendi elinde olduğunu ve %25,2 (91 kişi) katılmıyorum, %1,7 (63 kişi) kesinlikle katılmıyorum, başarılarının etkilendiğini bildirmişlerdir. Kararsızlar ise %17,5 (6 kişi) dir.

“Yöneticilerin aynı görüş ve düşünce içinde olmadıkları konularla ilgili düşünceyle arayıp bulma zihni çalıştırır” sorusuna katılımcılar, %18,0 (65 kişi) kesinlikle

katılıyorum, %50,7 (183 kişi) katılıyorum, bu konuların tamamen zihni karıştırır düşüncesinde olan katılımcılar ise %5,8 (21 kişi) katılmıyorum, %2,5 (9 kişi) kesinlikle katılmıyorum, başarılarının etkilendiğini bildirmişlerdir. Bu konuda kararsızlar kalanlar ise %23,0 (83 kişi) dir.

İnsanları diğer canlılardan ayırt edici en önemli özellik düşünme becerisine sahip olmasıdır. Düşünme bir beceridir, bireylere öğretildiği ve geliştirildiği zaman zihin de beraberinde çalışır. Bazen otoritelerin görüş birliğine varamadıkları konular olmaktadır. Bu konular üzerinde düşünmek, yeni fikirler yaratma, beyin fırtınası yaratma, sonuçlar çıkarma, sonuçlar için sebepler ortaya koyma, öğrencilere düşünme becerileri kazandırılabilir.

“Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar” sorusuna katılımcılar, %31,3 (113 kişi) kesinlikle katılıyorum, %48,5 (175 kişi) katılıyorum, bu konuların tamamen zihni karıştırır düşüncesinde olan katılımcılar ise %9,4 (34 kişi) katılmıyorum, %2,5 (9 kişi) kesinlikle katılmıyorum, bu konuda kararsızlar kalanlar ise %8,3 (30 kişi) dir.

Kişilerin nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duymaları konusunda yüksek oranda katılıyorum cevabını vermişlerdir.

“Başarılı bir öğrenci olmak için konuları ezberlemek gerekmektedir” sorusuna katılımcılar, %4,4 (16 kişi) kesinlikle katılıyorum, %6,9 (25 kişi) katılıyorum, bu konuların tamamen zihni karıştırır düşüncesinde olan katılımcılar ise %43,8 (158 kişi) katılmıyorum, %33,8 (122 kişi) kesinlikle katılmıyorum, bu konuda kararsızlar kalanlar ise %11,1 (40 kişi) dir.

Bu ifadeye katılmayanlar, ezber tekniği, özellikle eğitim-öğretim alanında kullanımından kaçınılan ve hoş karşılanmayan bir bellek metodu olduğunu düşünmektedirler.

Bu konuda katılanların ezberin, bilginin belleğe kaydedilmesinde, eğitim-öğretim yaşamında öğrenciler ya da öğretmenler tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaygın bir biçimde kullanıldığı; belleğin kodlama, depolama ve ara-bul-geriye getir işlevlerinden özellikle depolama ile ilgili olduğu ve bilginin bellekte uzun süre saklanabilmesi için gerekli olduğu ifade etmektedirler.

“Öğrencilerin başarılı olması soruların cevaplarını bilmek değildir” cevapları ne şekilde bulacağını araştırmasıdır, sorusuna katılımcılar, %40,2 (145 kişi) kesinlikle katılıyorum, %46,0 (166 kişi) katılıyorum, %5,3 (19 kişi) katılmıyorum, %2,5 (9

kişi) kesinlikle katılmıyorum, bu konuda kararsızlar kalanlar ise %6,1 (22 kişi) dir. Burada katılımcıların 166'sı belirtilen bu fikre tamamen katıldıkları söylenebilir. Bir Çin atasözüne göre ‘ Adama balık ver, bir günlüğüne karnını doyurursun; balık tutmayı öğret, yaşam boyu doyurursun.’ anlamı tam bu ifadeyle örtüşmektedir. Geleceğe yatırım yapmanın, bilgiye yatırım yapmanın önemi vurgulanmaktadır.

Okuduğun bir konuyu kısa zaman diliminde anlamadığında gayret etmesi gerekmektedir, sorusuna katılımcılar, %35,7 (129 kişi) kesinlikle katılıyorum, %50,1 (181 kişi) katılıyorum, %4,2 (15 kişi) katılmıyorum, %1,9 (7 kişi) kesinlikle katılmıyorum, bu konuda kararsızlar kalanlar ise %8,0 (29 kişi) dir.

Katılımcılara göre ilk etapta çalışılan konu anlaşılmadığı zaman çaba ve azim başarıyı da beraberinde getirdiğini ifade etmektedirler. Bunun içinde ülkemizde eğitim ve öğretimde öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını artıracak çeşitli arayışlar içerisine girilmelidir. Ancak şu unutulmamalıdır ki öğrenmek için bu doğrultuda farklı adımlar atılması gereklidir. Değişen programlara paralel olarak ders içerisinde kullanılması beklenen öğretim yöntem ve tekniklerinde de farklılıklara gidilmesi ve işlenecek konunun hep aynı yöntemlerle değil, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları da dikkate alarak en uygun yöntemlerin seçilerek işlenmesi gerekmekte olduğu söylenmektedir.

‘‘Ders kitabındaki bilgilerin doğruluğunu araştırması gerekmektedir’’ sorusuna katılımcılar, %24,4 (88 kişi) kesinlikle katılıyorum, %49,3 (178 kişi) katılıyorum, %10,8'i katılmıyorum, %2,8'i kesinlikle katılmıyorum, bu konuda kararsızlar kalanlar ise %12,7'si dir.

Katılımcıların bu soruya yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Katılımcılara göre, derslere öğrencilerin ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını çeşitli materyallerle öğrenmesi, bilgiyi bire bir öğrenip kendince yorumlayan öğrencilerin, beyinlerinin farklı bölgelerini de aktifleştirebilmelerine sebep olmaktadır. Katılmayanlar ise ücretli öğretmenler olması dikkat düşündürücüdür.

‘‘Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.’’ sorusuna katılımcılar, %25,2 (91 kişi) kesinlikle katılıyorum, %52,4 (189 kişi) katılıyorum, %9,7 (35 kişi) katılmıyorum, %1,1 (4 kişi) kesinlikle katılmıyorum, bu konuda kararsızlar kalanlar ise %11,6 (42 kişi) dir. Ankette en yüksek oran katılıyorum ile 189 kişi olmuştur.

“Zor kavramları anlayabilmek için çevredeki dikkat dağıtan sebepleri ortadan kaldırmam gerekir.” sorusuna katılımcılar, %28,8 (104 kişi) kesinlikle katılıyorum, %53,7 (194 kişi) katılıyorum, %4,7 (17 kişi) katılmıyorum, %2,2 (8 kişi) kesinlikle katılmıyorum, bu konuda kararsızlar kalanlar ise %10,5’i dir. Ankette en yüksek oran katılıyorum ile 194 kişi olmuştur.

Katılımcıların ifadelerinde dikkat toplama eğitimi ile dikkat toplama ve güdüleme eğitimi programının geliştirilmesi öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi oldukça yüksek olacağı kanaatindedirler.

Etkili bir öğrenme için, öğrencinin dikkatini toplamış olması gerekir. Öğrenmeyi etkileyen etkenlere baktığımızda; dikkat ve genel uyanıklık, motivasyon, aktif katılım ve geri bildirim önemli olduğu söylenmektedir.

“Bir ders kitabını özümsemenin en verimli yolu içeriğini kendi anlayacağınız şekilde düzenlemek gerekir.” sorusuna katılımcılar, %18,8 (86 kişi) kesinlikle katılıyorum, %42,4 (153 kişi) katılıyorum, %15,0 (54 kişi) katılmıyorum, %2,2 (8 kişi) kesinlikle katılmıyorum, bu konuda kararsızlar kalanlar ise %21,6 (78 kişi) dir. Ankette en yüksek oran katılıyorum ile 153 kişi olmuştur.

Katılımcıların en yüksek cevap %57,6 (208 kişi) katılıyorum ile “öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir” ifadesine olumlu cevap vermiştir.

%4,4 (16 kişi) katılmıyorum ile “öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşmediğini” bildirmiştir.

Buna göre bireyin öğrenme biçiminin yapısı, gelişip gelişmemesi bu konudaki hassas sorulardan biridir. Elde edilen bulgular, bu yönde bazı izlenimler ortaya çıkarmaktadır. Ulaştığımız sonuçlar, az sayıda da olsa kimi öğrencilerin öğrenme biçimlerinde değişim olduğunu anlatılmaktadır. Bu da bizi daha önce yapılan çalışmalarda vurgulanmış olan, öğrenciler için uygun öğrenme şartları ve adaptasyon sağlandığı zaman öğrenme biçimlerinin değişebileceği konusunda sonuçlar ve düşüncelerin oluşmasında sebep olacaktır. Bu sebeptir ki öğrenme stili kesin olmamakta aksine esnek bir yapıya sahip olduğu kanaatine yönlendirmektedir.

“Hiçbir şeyin doğruluğu kesin değildir, olgular değişebilir.” İfadesinde katılımcıların birçoğu bu yargıya katıldıklarını ifade etmiştir. Bilgi mutlak doğru olmayabilir. Yeni bilimsel çalışmalar, günümüzde doğru kabul edilen bir bilginin

doğru olmadığını ortaya koyabilir. Nitekim tarihte de bunun gibi örnekler bulunmaktadır.

Eğer öğrenci öğretmenlerin anlattıklarını anladıkları takdirde edindiği bilgiyi hayatına uygulayabiliyor ve bunu sosyalleşme aracı olarak kullanabiliyorsa, okul eğitiminin amacının gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

Yani, temel amacı öğrencinin anlatılanları anlamasını sağlamak olan öğretim durumları bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.

“İyi öğrenciler doğuştan yeteneklidir ve başarısını buna borçludur, fakat diğerlerinin ise yetenekleri sınırlıdır.” ifadesine katılımcıların çoğu katılmamıştır. Beceri kazanmada en büyük etmenler başlıca doğuştan gelen bir yetenek değil, genetik özellikler ve çevresel şartların getirdiği bir karakter, çalışma ve motivasyondur. (Ericsson, K. A, 2008)

“Zeki öğrencilerin okulda da başarılı olmaları için ek bir çalışma yapmalarına gerek yoktur.” İfadesine öğretmenlerin çoğunluğu katılmamıştır. Kaslarımıza egzersiz yaptırdığımızda kas gücümüz nasıl artıyorsa beynimize egzersiz yaptırdığımızda da beyin gücümüz artmaktadır. Her şeyi olduğu gibi kabul eden, düşünme süreçlerini yaşamayan bir beyin hantal bir beyin haline gelir. Düşünmemiz, araştırmamız, sorgulamamız, beynimize düşünme egzersizleri yaptırmamız gerekir.

“Çok emek isteyen zor problemlerin çözümü zeki öğrencilere bir fayda sağlar.” şeklindeki anket sorusuna %3,6 (13 kişi) kesinlikle katılıyorum, %11,4 (41 kişi) katılıyorum, %14,1 (51 kişi) kararsızım, %52,4 (189 kişi) katılmıyorum, %18,6 (67 kişi) kesinlikle katılmıyorum olarak cevaplamıştır. Bu durumda katılımcıların geneli çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar ifadesine olumlu bakmadıkları görülmektedir.

“Bir öğrenci okulda ne kadar başarılı veya başarısız olursa, okul sonrası hayatı da buna paralel olarak devam eder.” şeklindeki anket sorusuna %1,7 (6 kişi) kesinlikle katılıyorum, %13,9 (50 kişi) katılıyorum, %17,5 (63 kişi) kararsızım, %50,1 (181 kişi) katılmıyorum, %16,9 (61 kişi) kesinlikle katılmıyorum olarak cevaplamıştır.

Bu durumda başarının genellikle azimli olmaktan geçtiği düşünülmektedir. Başarı da en büyük etkenlerden biri de hiç şüphesiz azimdir. Kişi hedeflerini iyi belirledikten sonra bu yolda azimle ilerler ise mutlaka buna ulaşacaktır. Hedefine ulaşamasa bile

kendi belirlediği bir hedefe azimle ilerlediğinden bu uğurdaki mücadele de daha da başarılı olması yüksektir.

“Ders kitabındaki yeni bilgilerle, kafamdaki eski bilgileri birleştirmeye çalışmak karışıklığa sebep olur.” şeklindeki anket sorusuna %1,7 (6 kişi) kesinlikle katılıyorum, %11,1 (40 kişi) katılıyorum, %14,1 (51 kişi) kararsızım, %60,4 (218 kişi) katılmıyorum, %12,7 (46 kişi) kesinlikle katılmıyorum olarak cevaplamıştır.

Bu durumda öğrencilerin, yeni bilgilerin kafa karıştırması düşünülmemektedir. Her yeni bilgi için zamanında yapılan çalışma hiç şüphesiz başarı sağlayacaktır. Anlamakta zorlanılan derslerde dahi en azından dersin akışından kopmayı engelleyerek öğrencinin dersten aldığı verimi artıracaktır. Sonuç olarak eski bilgilerin unutulmaması sağlanacaktır.

“Eğitmenin verdiği tüm bilgilerin amacı öğrencileri tek bir ortak paydada buluşturmadır.” şeklindeki anket sorusuna %6,1’i kesinlikle katılıyorum, %5,3 (19 kişi) katılıyorum, %5,3 (19 kişi) kararsızım, %42,7 (154 kişi) katılmıyorum, %40,7 (147 kişi) kesinlikle katılmıyorum olarak cevaplamıştır.

Çünkü düşüncelerine saygı gösterilen bireyler başkalarının fikirlerine de saygı göstermeyi öğrenmektedirler. Özgür düşünen bireyler aklını keşfeder (Yapıcı, 2005, s.19). Bu durumda katılımcıların öğrencilerin tek bir doğru düşünceye sevk etmenin mümkün olmadığını düşünmektedirler.

4.2. Araştırmanın 2. Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 2. Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin tutum ve davranışlarına ilişkin algıları; cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, branşlarına, okulda çalışma durumlarına, mesleki kıdem yılına, lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 2.1. Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin tutum ve davranışlarına ilişkin algı puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemin çözümü için; cinsiyet bağımsız değişkeni iki değişik gruptan oluştuğundan, ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Yapılan t testi ile ilgili sonuçlar Çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları

Group Statistics					
	Cinsiyet	N	\bar{x}	P	t
Ortalama	Kadın	220	2,7582	,681	,496
	Erkek	141	2,7333		

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

Bu değer 359 serbestlik derecesinde ve 0,05 anlamlılık düzeyinde manidar bulunmamıştır.

Dönmez (2002) tarafından yapılan "Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri" başlıklı çalışmadan elde edilen bulgu, çalışmadan elde edilen bulguyla paralellik göstermektedir. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin yeterlik davranışlarına ilişkin algıları arasında fark olmaması, her iki cinsiyetin de aynı algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir (Dönmez, 2002, s.27-45).

Alt Problem 2.2. Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin tutum ve davranışlarına ilişkin algı puan ortalamaları medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemin çözümü için; medeni durum bağımsız değişkeni iki değişik gruptan oluştuğundan, ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Yapılan t testi ile ilgili sonuçlar Çizelge 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2: Medeni Durum Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları

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

Çizelge 4.2 incelendiğinde anketi yanıtlayan 361 ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 253'ü evli, 108'i bekar öğretmenlerden oluşmaktadır.

Ölçeğin evli bekar bağımsız değişkeni için yöneticilerin mezun oldukları okul gruplarına göre puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamıştır. $p < 0,718$ değeri alfa değerinden daha büyüktür.

Bu sonuca göre, öğretmenlerin cinsiyet farklı olsa da öğretmenlerin epistemolojik inançlara ilişkin algı düzeylerini değiştirmedeği, öğretmenlerin algı düzeyinin evli-bekar türünden bağımsız olduğu söylenebilir.

Alt Problem 2.3. Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin, algı puan ortalamaları okulda çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4.3: Okulda Çalışma Durumu Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları

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

Çizelge 4.3 incelendiğinde anketi yanıtlayan 361 öğretmenlerin 327'si kadrolu, 34'ü ücretli öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. $0,05 < 0,708$ olduğuna göre kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı normallik sınaması test istatistiği cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, branşlarına, okulda çalışma durumlarına, mesleki kıdem yılına, lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre değişkenine göre normal dağılmıştır?

Çizelge 4.4: Cinsiyet değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Cinsiyet	,397	361	,000	,619	361	,000

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

Çizelge 4.5: Mesleki Kıdem Yılımız Değişkeni İçin Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statisti c	Df	Sig.	Statisti c	Df	Sig.
Mesleki Kıdem	,233	361	,000	,871	361	,000

Tabachnick and Fidell'e (Tabachnick and Fidell, 2013) göre normallik sınaması aralığındaki değerleri +1.5 ve -1.5 olursa veriler normal dağılır ($-1,5 < p < +1,5$).

Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,87 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Çizelge 4.6: Branşınız Değişkeni İçin Normallik Sınaması Tablosu

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statisti c	Df	Sig.
Branş	,288	361	,000	,752	361	,000

George ve Mallery'e (George, & Mallery, 2010) göre normallik sınaması aralığındaki değerler +2.0 -2.0 için veriler normal dağılmaktadır ($-2 < p < +2$).

Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,75 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Çizelge 4.7: Yaş Değişkeni İçin Normallik Sınaması Tablosu

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statisti c	Df	Sig.
Yaş	,241	361	,000	,820	361	,000

Normallik sınaması aralığındaki değerler +1.5 ve -1.5 alırsa veriler normal dağılır ($-1,5 < p < +1,5$).

Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,82 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Çizelge 4.8: Eğitim Durumu Değişkeni İçin Normallik Sınaması Tablosu

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statisti	Df	Sig.
Eğitim Durumu	,440	361	,000	,540	361	,000

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

Çizelge 4.9: Medeni Durum Değişkeni İçin Normallik Sınaması Tablosu

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statisti	Df	Sig.	Statisti	Df	Sig.
Medeni Durum	,444	361	,000	,575	361	,000

Normallik sınaması aralığındaki değerler +1.5 ve -1.5 alırsa veriler normal dağılır (-1,5<p<+1,5).

Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,57 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Çizelge 4.10: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Toplam	Ortalama	Standart Sapma	Variance
Branş	361	1,00	6,00	1047,00	2,9003	,11180	2,12421

Valid N 361
(listwise)

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

Çizelge 4.11: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Branşınız Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	Sig.
Gruplar Arası	,123	5	,025	,212	,957
Gruplar İçi	41,032	355	,116		
Total	41,155	360			

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

4.4. Araştırmanın 4. Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 4. Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata kavramı üzerindeki tutum ve davranışlarına ilişkin puan ortalamaları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemin çözümü için; mezun olunan okul bağımsız değişkenine göre oluşturulan altı grubun (yüksek lisans, lisans, ön lisans) ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için Tek Yönlü Anova kullanılmıştır.

Bu alt problemin çözümü için; öğretmenlerin eğitim durumuna göre betimsel istatistikleri Çizelge 4.12’de, Anova sonuçları Çizelge 4.13’de verilmiştir.

Çizelge 4.12: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Toplam	Ortalama	Standart Sapma	Variance
Eğitim Durumu	361	1,00	3,00	734,00	2,0332	,02068	,39300
	361						,154

Ölçeğin öğretmenlikteki eğitim yılı bağımsız değişkenine yanıt veren 361 öğretmenin eğitim puanının dizi genişliği 2,00, minimum değeri 1,00, maksimum değer 3,00, ortalama değer 2,03 standart sapma 1,4 olarak belirlenmiştir.

Çizelge 4.13: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Eğitim Durumuna Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

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

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

Alt Problem 4.1. Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat kavramı üzerindeki tutum ve davranışlarına ilişkin puan ortalamaları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemin çözümü için; öğretmenlikteki kıdem bağımsız değişkenine göre oluşturulan beş grup (1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 4=16-20 yıl, 2=21 yıl ve üstü) olduğundan, bu grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığın test edilmesinde Tek Yönlü Anova kullanılmıştır. Öğretmenlikteki kıdemlerine göre grupların betimsel istatistikleri Çizelge 4.14’te, Anova sonuçları ise Çizelge 4.15’te verilmiştir.

Çizelge 4.14: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Toplam	Ortalama	Standart Sapma	Variance
Mesleki Kıdem	361	1,00	6,00	878,00	2,4321	,06775	1,28732
	361						

Ölçeğin öğretmenlikteki kıdem yılı bağımsız değişkenine yanıt veren 361 yöneticinin yaş puanının dizi genişliği 5,00, minimum değeri 1,00, maksimum değer 6,00, ortalama değer 2,43 standart sapma 1,3 olarak belirlenmiştir.

Çizelge 4.15: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Mesleki Kıdem Durumuna Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	Sig.
Gruplar Arası	,163	5	,033	,282	,923
Gruplar İçi	40,992	355	,115		
Total	41,155	360			

Ölçeğin öğretmenlikteki kıdem yılı bağımsız değişkeni için öğretmenlerin kıdem yıllarına göre puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark olduğu görülmemiştir. [$F_{(5-355)} = ,282, p>0,05$]. Bu sonuca göre, kıdem yılı bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inanca ilişkin algı ortalamalarının farklı olmadığı söylenebilir.

Bu bulgu ile Şener'in(2004) araştırmasından elde ettiği bulgu çelişmektedir. Şener (2004) araştırmasında öğretmenlerin algılarının öğretmenlikteki kıdemlerine göre karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar arasındaki farklılık, araştırmanın uygulandığı örneklemin farklı olması ve okul çevresinin sosyo-ekonomik yönden derecelendirmesindeki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir (Şener, 2004, s.113).

Alt Problem 4.2 Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin tutum ve davranışlarına ilişkin puan ortalamaları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemin çözümü için; yaş bağımsız değişkenine göre oluşturulan dört grubun (41-50, 31-40, 20-30, 51 ve üzeri) ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için Tek Yönlü Anova kullanılmıştır. Yaşa göre grupların betimsel istatistikleri Çizelge 4.16’da, Anova sonuçları Çizelge 4.17’de verilmiştir.

Çizelge 4.16: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max	Toplam	Ortalama	Standart Sapma	Varians
Yaş	361	1,00	4,00	677,0	1,89	,8357	,698
361							

Çizelge 4.16 incelendiğinde uygulanan öğretmen anketindeki kişisel bilgiler bölümünde yaş değişkeni dördtür.

Çalışma grubu 361 kişiden oluşmaktadır. Yaş puanının dizi genişliği 3,00, minimum değeri 1,00, maksimum değer 4,00, ortalama değer 1,89, standart sapma 0,7 belirlenmiştir.

Çizelge 4.17: Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Yaş Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Df	KO	F	Sig.
Gruplar Arası	,084	3	,028	,242	,867
Gruplar İçi	41,072	357	,115		
Total	41,155	360			

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

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

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

5.1.Sonuçlar

Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat düşüncelerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, yaş, branş, 0.05 anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, yaş ve branşlarına göre epistemolojik inanç algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Erdem (2008) de yaptığı araştırmasında öğretmenlerin akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetleri bakımından, epistemolojik inançlar algıları arasında anlamlı bir değişme olmadığını ortaya koymuştur. Kurt'un (2010) araştırmasında da, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme, boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bacanlı Kurt, 2010, s.28).

Ayrıca lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında da 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamaktadır. Bu bulguya göre, yaş bağımsız değişkenine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin algı ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yaşları farklı olsa da öğretmen yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin farklı olmadığı söylenebilir.

Buna göre resmi müfredatın bilimsel ve uygun olduğuna inançları konusunda, öğretmenlerin düşünceleri cinsiyetlerine göre değişiklik göstermemektedir. Örneğin eğitimde epistemolojik inanç kaynağına ilişkin yönelik sorulan soruda alınan cevaplar cinsiyet ayrımı olmadan öğretmenlerin tamamının eğitimde bu kavramın toplum için faydalı olduğunu düşündüğünü ortaya koymaktadır.

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

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilişkileri alt boyutuna ilişkin değişkeni arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde bir fark bulunmaktadır. Kıdem yıllarına göre öğretmenler olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu boyuta ilişkin olarak öğretmenlik kıdemleri arttıkça öğretmenlerin görüşlerinin de olumlu yönde arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin, branş değişkenine göre, epistemolojik inanç kavramına ilişkin algıları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamaktadır. İçen (2012) de yaptığı araştırma sonucunda; yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha sofistike epistemolojik inançlar taşıdıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça, görüşlerine ilişkin ortalama puanın da arttığı görülmektedir. Bu bulgu daha kıdemli öğretmenlerin daha geleneksel epistemolojik inançlara sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (İçen, 2012, s.35).

Araştırmanın bulguları ışığında elde ettiğimiz sonuçlar yukarıda Epistemolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat kavramı ile ilgili elde ettiğimiz sonuçlar yukarıda belirtilenlerdir. Epistemolojik eğitim inancı yüksek olan öğretmen başarılı öğretmen sayılmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerini çok benimsemekte ve doğrudan model almaktadırlar. Bu nedenle bir öğretmenin bilim ve öğrenme, bilginin kaynağı, kesinliği ile ilgili sahip olduğu düşünce, öğrencilerin bilişsel, sosyal duygusal alanları başta olmak üzere bütün gelişim alanlarında etkilidir. Taşkın' ın (2012) yaptığı çalışmada epistemolojik eğitim inancı yüksek olan öğretmenler tarafından yetiştirilen öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır (Taşkın, 2012, s. 273-285). Deryakulu (2002) da bunun tam tersi olarak “Öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığına güçlü bir şekilde inanan öğrencilerin, daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Okulların temel hedefinin de öğrencileri hayata hazırlamak olduğunu göz önüne alırsak, en başta öğretmenlerin doğru olan müfredat çerçevesinde epistemolojik inanç düşüncelerinin yüksek olması önemlidir. Araştırmada, eğitime temel teşkil eden

anlayışların tahlilinin yapılabilmesi için de öncelikle eğitim olgusunun ve evrensel düşünüş biçiminin incelenmesi gerekli görülmüştür.

İdeolojiler eğitim amaçlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında belirleyici bir özelliğe sahiptirler. Çağdaş kültürün felsefi temelleri incelendiğinde ortaya çıkan dünya anlayışlarının içinde buldukları sosyal ekonomik koşullara göre biçim aldığı görülmektedir. Bu dönemde mevcut öğretmen sayısı ve niteliği de göz önüne alınınca, hedeflenen yeni anlayışın hayata geçirilmesi eski yöntemlere bağlı kalınarak devam etmiştir. Bilginin kullanılmasında yapılacak çalışmalar çeşitli kuramları ortaya çıkartmaktadır. Öğretmenler de bunu anketle kabul etmişlerdir.

Bu sebeple ilkokul ve ortaokul öğretmenleri başarılıdır veya öğretmenlerde kendi inandıklarını değil de ideal olan seçeneği işaretleme eğilimi vardır denilebilir.

5.2.Öneriler

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri öğrencilerin ders çalışma becerilerinin geliştirilmesi için ek ders verilmesinin faydalı olacağı konusunda olumlu algıya sahip olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle eğitim faaliyetleri daha etkili olacak şekilde düzenlenmeli, nitelikli kurslar açılarak öğrenciler bu kurslara yönlendirilmelidir. Öğrenciler için düzenlenen kurs içerikleri bilgi çağının gerektirdiği yenilik ve değişimleri de göz önüne alarak hazırlanmalı, bu kurslar açılırken öğretmenlerin de fikirleri alınmalıdır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, “öğretmenlerin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim”, boyutuna ilişkin de herhangi bir değişkene göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem yılı yüksek ve kadrolu olan katılımcıların bu boyutta kendilerini ücretli ve kıdem yılı yeni olan katılımcılara göre daha çok geliştirdiklerini düşünmektedirler. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, yalnızca yönetim ve kendi eğitim aldıkları branşlarda değil, ilköğretimde geçerli olan her branştaki yenilik ve teknolojik gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Araştırma bulgularına göre, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sayısının az olduğu görülmektedir. Öğretmenler lisansüstü eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmeli ve lisansüstü eğitim almaya yönlendirilmelidir. Öğretmenlerin atanmasında lisansüstü eğitim alma ölçütü göz önünde bulundurulmalıdır.

Bilimsel çalışmada en önemli kısım yaratıcı düşünmeden geçmektedir. Buna göre öğrencilerin sorularına ve ilgi alanlarına hitap edebilmek için öğretmenimizin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen ve öğretmen adaylarına müfredat içerisine yerleştirilmiş teknolojileri yakından takip etmeleri önerilmektedir. Görev başındaki öğretmenlerimize teknolojik yenilikler, öğretme yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi gibi konularda ilgili gerekli bilgileri aktaran hizmet içi eğitimler sunulması önerilmektedir. Bir öğretmenin başarılı olabilmesi için alanıyla ilgili tüm bilgilere sahip olmasının yanı sıra bu bilgileri uygulayabileceğine dair kendine inanması, yani ilerlemeci eğitim inancını geliştirmesi gereklidir.

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

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

Eğitim felsefesi ile ilgili konular ayrıntılı olarak öğretmen yetiştirme programlarında yer almalıdır. Yeterli felsefe bilgisine sahip olmayan öğretmenler, yola çok geriden başlıyorlar demektir. Öğretmen uyguladığı yöntemin ya da sahip olduğu düşüncenin hangi felsefi yaklaşımın ürünü olduğunu bilmeden ve bu yaklaşımın alternatifleri konusunda da fikir sahibi olmadan işe başlarsa bu, Amerika'yı yeniden keşfetmeye çalışmak gibi olur ki bu da sadece zaman kaybıdır. Örneğin idealist bir öğretmen paylaştığı düşüncenin felsefi analiziyle beraber realist ya da pragmatist yaklaşımları da iyi bilmeli, zaman zaman bu yaklaşımların olumlu taraflarını da gerek çalışma hayatında gerekse özel hayatında kullanabilmelidir. Bu konuda öğretmenin entelektüel olması lüks değil elzendir. Ayrıca fakültelerin öğretmen yetiştirme programlarında; öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi konularında daha etkili ve uygulamaya dönük içeriklerin bulunması yerinde olacaktır.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş. ve Küçükali, R.** (2009). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyüz, Y.** (2014). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Yayın.
- Alıç, M.** (1990). “Eğitim Örgütlerinde Personelin Güdülenmesi”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 3 Cilt: 1.
- Apple, M.W.** (1980). *Yazışma Teorileri Ve İşçi Süreci: Gizli Müfredatın Öteki Yüzü*, Çev: Erdem,A (2006),*Journal Of Education*, 162 (1), Feb.
- Arslan, A.** (2012). *Felsefeye Giriş*, Ankara: Adres Yayınları.
- Aydın, İ.** (2010). *Alternatif Okullar*, Ankara: Pegem A. Yayın.
- Aytaç, K.** (2012). *Avrupa Eğitim Tarihi*, Ankara: Phoenix Yayınları.
- Bacanlı Kurt, C.** (2010). “Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakan, S.** (2013). “Eğitimde Kalitenin Artırılması Ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Balci, A.** (2002). *Etkili Okul, Okul Geliştirme. Kuram, Uygulama Ve Araştırma*, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Baltacı, C.** (2005). *Xv-Xvi. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: İfav Yay.
- Besler, S.** (2004). *İşletmelerde Stratejik Liderlik*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B.** (2010). *Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*, İlköğretim Online.
- Bilge, M.** (1984). *İlk Osmanlı Medreseleri*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İstanbul: İstanbul Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C.** (2009). *Türk Eğitim Tarihi Anı Yayıncılık*”, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A.** (1999). *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A.** (2014). *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları.
- Çelik, V.** (2000). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetiner, E.** (1989). *Konaklama Yönetim Muhasebesi*. Ankara: Güney Grafik.
- Chan, K-W. & Elliot, R. G.**(2000) “Exploratory Study of Epistemological Beliefs to Hong Kong Teacher Education Students: Resolving Conceptual and Empirical

Issues” Çev: Alpay,A (2011) , *Asia Pasific Journal of Teacher Education*, 28 (3), 2000.

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

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

Deryakulu, D. (2004). “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki.” *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(38).

Deryakulu, D. (2002). “Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi ile İlişkisi.” *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 , 55-61.

Dönmez, B. (2002). “Müfettiş, Okul Müdürü Ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Emin Bey, (1334). “Tarihçe-İ Tedrîs-İ İlmiye”, İlmiye Salnamesi. Mabaâ-İ Âmire.

Ensari, H. (1999). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık,

Erdem, M. (2008). *Karma Öğretmenlik Uygulaması Süreçlerinin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterlik Ve Epistemolojik İnançlarına Etkisi*, Eurasian Journal Of Educational Research, 30.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M., (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.

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

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ericsson, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. Çev: Bozkurt, A (2008). In *Academic Emergency Medicine* (Vol. 15, pp. 988 – 994).

Ergün, M. (1992, 1995, 1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Ocak, Ankara.

Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri, (1908-1914)*, Ankara: Ocak Yayınları.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*, 5. Baskı, Ankara: Yeditepe Yay.

- Fındıkçı, İ.** (1998). *Bilgi Toplumunda Eğitim Ve Öğretmen. Bilgi Toplumu Dergisi*, 1. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.
- Fidan, N.; Erden, M.** (1992). *Eğitime Giriş*, Ankara: Alkim Yayınevi.
- Gair, Marina ve Guy Mullins.** (2001). "Hiding in Plain Sight", Editör: Margolis, E., *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, Çev: Berber, M (2010).New York.
- Genç, N.** (2004). *Yönetim Ve Organizasyon*, Ankara: Sözkese Matbaa.
- George, D., ve Mallery, M.** (2010). *Spss For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference*, Çev: Berber, M (2010).17.0 Update (10a Ed.) Boston: Pearson.
- Gordon, D.** (1982) The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education.Çev:Ayça, İ(2004)* 16(2), 187- 198.
- Gutek, L.** (2001). Gerald, *Eğitimde Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev. Nesrin Kale (2014), Ankara: Ütopya Yayınevi,
- Gürsun, Y.** (2007). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini İle İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hatemi, H.** (1985). "19. Yüzyılda Medreseler" *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi II*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Helvacı, A. M.** (2007). "Türk Eğitim Sistemi Ve Sorunları", K. Keskinliç(Ed.), *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hovardaoglu, S.** (1994). *Davranış Bilimlerinde İstatistik*, Hatiboglu Yayınları, Ankara,
- Illich, I.** (2010). *Okulsuz Toplum.* (Çev. C. Öner). İstanbul: Oda Yay.
- İçen, M.** (2012). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri" İle İlişkisi" *Yüksek Lisans Tezi*, Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- İhsanoğlu, E.** (2007). "Endülüs Menşe'li Bazı Bilim Adamlarının Osmanlı Bilimine Katkıları", *Osmanlılar Ve Bilim. 3. Baskı*, İstanbul: Etkileşim Yay.
- Jackson, P.W.** (1990). *Life in Classrooms.* New York:, by Teachers College, Çev: Toğrol, A (1999). Columbia University.
- Kale, N.** (2007). *Nasıl Bir Değerler Eğitimi?*, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan Ve M. Zengin (Ed.), *Değerler Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu İçinde*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Kale, N.** (2009). *Felsefiyat*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara,

- Karasar, N.** (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 14. Basım, Ankara: Nobel Yayın.
- Kayıkçı, K.** (2007). “Bir Sistem Olarak Okul Ve Türk Eğitim Sistemi”. İçinde, Z. Cafoğlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar*, Grafiker, Ankara.
- Kırel, Ç.** (2001). “Liderlik Davranışı Biçimleri Konusuna Yeni Bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlikten Dönüşümsel Liderliğe”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 1 Cilt: 1.
- Koçel, T.** (2010). *İşletme Yöneticiliği*, (Genişletilmiş 12. Baskı), Beta Basım A.Ş.
- Kutlu, İ.** (1992). “XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Konya Medreseleri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Kürkçüoğlu, K.E.** (1962). “Süleymâniye Vakfıyesi”, *Vakıflar Umum Müdürlüğü Neşriyatı*, Ankara.
- Lynch, K.** (1989). *Gizli Müfredat: Eğitimde Çoğaltılması, Bir Yeniden Değerlendirme*, çev: Yıldırım, D (2005). The Falmer Press, Philadelphia,
- Marşap, A.** (1999). *Yaratıcı Liderlik*, Ankara: Öncü Kitap.
- Milli Eğitim Bakanlığı.** (2002). *Milli Eğitimle İle İlgili Bilgiler*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Özdemir, S.** (2000). “Etkili Okullar Ve Öğretim Liderliği”, G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, *Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç.** (2012). Değişen Toplum Ve Okul. İçinde, S. Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A.
- Pakalın, M.Z.** (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri Ve Terimleri Sözlüğü*, İstanbul.
- Resmi Gazete, (1973).** 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973, Sayı:14574.
- Rousseau, J.J.** (1966). *Emil Yahut Terbiyeye Dair*, H.Z. Ülken, A.R. Ülgener, S. Güzey, (2004). 3. Baskı, İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- Sarı, M.** (2007). “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sperandeo, R. M.** (2004) Epistemological Beliefs of Physics Teachers about the Nature of Science and Scientific Models, Çev: Turgut (2006).
- Sarıkaya, Y.** (2001). “Osmanlı Medreselerinde Aklî İlimlerin İhmali Meselesi Üzerine Bazı Mülâhazalar”, *Osmanlı Dünyasında Eğitim Ve Bilim*, İstanbul.
- Snyder, B.R.** (1971). *The Hidden Curriculum*, Çev: Hakgören (1972) Alfred A. Knopf, New York.

- Sönmez, V.** (2009). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şener, S.** (2004). “İlköğretim Okul Müdürlerinin Müdürlük Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M.** (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M.** (2004). *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem A Yayınları,
- Şişman, M.** (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, 3.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick ve Fidell.** (2013). B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics, çev: Totan (2009) (Sixth Ed.)Pearson, Boston.
- Taşdemirci, E.** (1990). “Osmanlı İmparatorluğu'nda Medreselerin Bozulmaları, Islah Etme Teşebbüsleri Ve Kapatılmaları”, *E. Ü. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi*, Sayı: 4, Kayseri.
- Taymaz, A. H.** (1995). *Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Taşkın, Ç.Ş.** (2012). “Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19, ss: 273-285.
- Tetik, V.** (2008). “Genel Liselerde Sosyal Etkinliklerin Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Etkililiği”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezcan, M.** (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E.** (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*, Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Toprakçı, E.** (2005). *Eğitim Üzerine*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Topses, G.** (2010). Eğitim Felsefesi. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tortop, N.** (1990). *Yönetim Biliminin Temel İlkeleri*, Ankara: Todaie Yayın.
- Turgut, İ.** (1991). *Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme*, İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Türedi H.** (2008). “Örtük Programın Eğitimde Yeri Ve Önemi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özenç, M. ve Doğan, C.** (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83.
- Ülken, H.Z.** (1940). *Tanzimattan Sonra Fikir Hareketleri, Tanzimat-L*, İstanbul: Maarif Matbaası.
- Ülken, H.Z.** (1961). *Türkiye’de Batılılaşma Hareketleri*, Ankara: T.T.K.B.E.

- Ünal, S.** (2000). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri İle Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vallance, E.** (1980). *The Hidden Curriculum And Qualitative Inquiry As States Of Mind*, Journal Of Education, 162 (1).
- Variş, F.**(1998). *Eğitime Bilimine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Yalçınkaya, M.** (2002). “Açık Sistem Teorisi Ve Okula Uygulanması”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- Yapıcı, M.** (2005). “Bilim Ve Bilim İnsanın Nitelikleri”, *Bilim, Eğitim Ve Düşünce Dergisi*, 5 (1).
- Yıldırım, İ.** (2005). *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik*, (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, H.D.** (1988). *Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi*, C. 7, İstanbul.
- Yıldırım, F.** (2013). “İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları”, *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi*, Elazığ.
- Yılman, M.** (2006). *Demokrasimizin Kültürel Temelleri*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yüksel, S.** (2004). *Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar*, Ankara: Nobel Yayın.
- Yüksel, S.** (2007). “Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmen meslek derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Bahar 2007, Sayı 50, ss: 321-345

İNTERNET KAYNAKLARI

Academia. *eğitimi oryantasyon* - Academia.edu Alındığı tarih: Erişim: 27.11.2014
adres: www.academia.edu.

Academia. *osmanlı devleti'nde medreselere ders programları, öğretim* Alındığı
tarih: Erişim: 28.12.2014 adres: www.academia.edu.

Academia. *Öğrenme Psikolojisi- Sosyal Öğrenme Kuramı* Alındığı tarih: Erişim:
28.11.2014 adres: www.academia.edu.

Academia. *Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme* Alındığı
tarih: Erişim: 01.02.2015 adres: www.academia.edu.

Cumhuriyet Üniversitesi, (2013). Alındığı tarih: Erişim: 28.11.2014
adres: <http://www.cumhuriyet.edu.tr/userfiles/file/EgitimBilimleriEnstitusu> .

Godin, S. (2012). *Stop stealing dreams*. Alındığı tarih: Erişim: 11.06.2015
adres: http://www.sethgodin.com/sg/docs/stopstealin_gdream_sscreen.pdf .

Hocaoğlu, D. Köprü, 2006, *Eğitim ve Özgürlük Dergisi*, Alındığı tarih: Erişim:
27.11.2014
adres: www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster.

Kale, N., Alındığı tarih: 02.05.2014 adres:
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/495/5833.pdf>.

Margolis, M., (2001). Edt. “*Yüksek Eğitimde Gizli Müfredat*”, New York,
Routledge Falmer, Alındığı tarih: 28.11.2014, adres:
<http://www.udel.edu/anthro/ackerman/hidden%20curr>.

Richard M.A. Lavoie, (2006) “*Mastering the Hidden Curriculum of School*”, It’s
So Much Work To Be Your Friend adlı kitaptan, Alındığı tarih: 27.11.2014,
adres: <http://www.schwablearning.org/articles.asp?r=996>.

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

T.C. Çukurova üniversitesi (2007). *sosyal bilimler enstitüsü eğitim* Alındığı tarih:
27.11.2014, adres: library.cu.edu.tr/tezler/6248.pdf

MİLLİ EĞTİM DERGİSİ, Alındığı tarih: 02.09.2015 adres:
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/can.htm

EKLER

Ek1: Ölçme Aracında Yer Alan Maddelerinin Boyutlara Göre Numaraları ve Güvenirlilik Katsayıları

Item-Total Statistics

Sorular	Ölçek ortalama	Varyans ortalama	Toplam Korelasyonu	Güvenirlilik Katsayısı
Öğrencilerin ders çalışma becerilerinin geliştirilmesi için ek ders verilmesi faydalı	94,3278	131,870	,325	,746
Genellikle öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olduklarını hep düşünürüm	93,9000	136,140	,127	,755
Hedefine ulaşan insanlar, kendi öğrenme kabiliyetini geliştirmiş insanlardır.	94,5556	131,445	,364	,744
Ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntılar yerine ana fikrine ne olduğunu öğrenmektedir.	94,2278	132,461	,306	,747
Bilimsel çalışma da en önemli kısım yaratıcı düşünmeden geçmektedir.	94,4167	133,269	,281	,748
Ders kitaplarında bir bölümde ikinci tekrar yaptığımda gözden kaçırdığım bilgileri öğrenmiş olurum.	93,7611	130,188	,370	,743
Öğrenciler ders kitabındaki bilgileri öğrenmeleri kendi yeteneklerine bağlıdır.	93,6111	129,787	,383	,743
Yöneticilerin aynı görüş ve düşünce içinde olmadıkları konularla ilgili düşünceyle	93,9389	133,227	,302	,747

arayıp bulma zihni çalıştırır.

İnsanlar ne türlü öğrendiğini bilmeye gereklilik duyar.	94,1472	133,43 5	,255	,749
Başarılı bir öğrenci olmak için konuları ezberlemek gerekmektedir.	92,2250	137,60 1	,064	,759
Öğrencilerin başarılı olması soruların cevaplarını bilmek değildir, cevapları ne şekilde bulacağını araştırmasıdır.	94,3139	134,04 9	,213	,751
Okuduğun bir konuyu kısa zaman diliminde anlamadığında gayret etmesi gerekmektedir.	94,3167	132,50 7	,351	,745
Öğrencinin, ders kitabındaki bilgilerin doğruluğunu araştırması gerekmektedir.	93,9972	130,40 4	,385	,743
Uzmanların analizlerini genellikle araştırmak gerekmektedir	94,0861	132,11 2	,348	,745
Zor kavramları anlayabilmek için çevrede olan dikkat dağıtan sebepleri ortadan	94,2000	132,09 9	,367	,745
Bir ders kitabını özümsemenin en verimli yolu içeriğini kendi anlayacağınız şekilde düzenlemek gerekir.	93,7861	131,72 3	,321	,746
Bilginin insan zihninde yavaş yavaş verlesmesi öğrenme aşamasının bir	94,1194	132,07 2	,383	,744
Hiçbir şeyin doğruluğu kesin değildir,	93,8194	136,14 2	,114	,757
Öğretmenin anlattığı noktaları tam olarak benimseyemezseniz bile doğruluğunu kabul etmelisiniz.	92,4222	137,10 3	,083	,758
İyi öğrenciler doğuştan yeteneklidir ve başarısını buna borçludur, fakat	92,6944	134,54 1	,168	,754

diğerlerinin ise yetenekleri sınırlıdır.

Zeki öğrenciler okulda başarılı olmaları için ek bir çalışma yapmalarına gerek yoktur.	92,7556	133,918	,195	,752
Çok emek isteyen zor problemlerin çözümü zeki öğrencilere bir fayda sağlar.	92,4722	132,372	,298	,747
Bir problem üzerinde çok fazla düşünürse neticede kafa karışıklığına yol açar.	92,5917	135,407	,185	,752
Ders kitabında yazan tüm bilgileri öğrenmem için tek okuyuş yeterlidir.	93,1194	135,732	,152	,754
Bir öğrenci okulda ne kadar başarılı veya başarısız olursa, okul sonrası hayatı da	92,5167	133,961	,243	,750
Ders kitabındaki yeni bilgilerle, kafamdaki eski bilgileri birleştirmeye çalışmak	92,4667	136,400	,152	,754
Eğitmenin verdiği tüm bilgilerin amacı öğrencilerin tek bir ortak noktada	92,1167	134,816	,168	,754
Bilim insanları yeterli şekilde arzuladıkları taktirde her türlü bilgiye erişim	93,2861	131,926	,323	,746
Neredeyse her kelimenin özellikle bir	92,7556	133,812	,219	,751
Tek bir gerçek vardır.	92,7583	134,836	,143	,756
Hayattaki sorunları çözebilmek adına annemin ve babamın fikirlerine önem	93,0417	134,090	,196	,752
Sonucu olmayan bir sinema filmini	93,3306	130,484	,289	,747
Problemlerin araştırılması sonucunda kesin bir bilgiye ulaşamadığı zaman zaman	92,8139	135,818	,123	,756
Hocaların derslerini her gün planlı yapması ve plana bağlı kalması takdirlik bir	93,9778	131,069	,322	,746

Problemlerin çözümünde sonucuna ulaşmada en kolay olan ders fen bilgisi dersidir.

93,2694	131,74	,290	,747
	1		

Ek 2. Öğretmenlerin Epistemoloji İnançlarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum
Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Ek Ders Verilmesi Faydalı Olabilir	157	43,5	142	39,3	31	8,6	20	5,5	11	3,0	
Genellikle öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olduklarını hep düşünürüm	82	22,7	167	46,3	52	14,4	50	13,9	10	2,8	
Hedefine ulaşan insanlar, kendi öğrenme kabiliyetini geliştirmiş insanlardır.	206	57,1	122	33,8	11	3,0	7	1,9	15	4,2	
Ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntılar yerine ana fikrin ne olduğunu öğrenmektedir.	135	37,4	149	41,3	40	11,1	32	8,9	5	1,4	
Bilimsel çalışma da en önemli kısım yaratıcı düşünmeden geçmektedir.	170	47,1	141	39,1	23	2,5	18	5,0	9	2,5	
Ders kitaplarında bir bölümde ikinci tekrar yaptığımda gözden kaçırdığım bilgileri öğrenmiş olurum.	64	17,7	166	46,0	57	15,8	62	17,2	12	3,3	

Öğrenciler ders kitabındaki bilgileri öğrenmeleri kendi yeteneklerine bağlıdır.

56	15,5	145	40,2	63	17,5	91	25,2	6	1,7
----	------	-----	------	----	------	----	------	---	-----

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum
Yöneticilerin aynı görüş ve düşünce içinde olmadıkları konularla ilgili düşünceyle arayıp bulma zihni çalıştırır.	65	18,0	183	50,7	83	23,0	21	5,8	9	2,5	
İnsanlar ne türlü öğrendiğini bilmeye gereklilik duyar.	113	31,3	175	48,5	30	8,3	34	9,4	9	2,5	
Başarılı bir öğrenci olmak için konuları ezberlemek gerekmektedir.	16	4,4	25	6,9	40	11,1	158	43,8	122	33,8	
Öğrencilerin başarılı olması soruların cevaplarını bilmek değildir, cevapları ne şekilde bulacağını araştırmasıdır.	145	40,2	166	46,0	22	6,1	19	5,3	9	2,5	
Okuduğun bir konuyu kısa zaman diliminde anlamadığında gayret etmesi gerekmektedir.	129	35,7	181	50,1	29	8,0	15	4,2	7	1,9	
Öğrencinin, ders kitabındaki bilgilerin doğruluğunu	88	24,4	178	49,3	46	12,7	39	10,8	10	2,8	

araştırması gerekmektedir.										
Uzmanların analizlerini genellikle araştırmak gerekmektedir.	91	25,2	189	52,4	42	11,6	35	9,7	4	1,1
Zor kavramları anlayabilmek için çevrede olan dikkat dağıtın sebepleri ortadan kaldırmam gerekir.	104	28,8	194	53,7	38	10,5	17	4,7	8	2,2
Bir ders kitabını özümsemenin en verimli yolu içeriğini kendi anlayacağınız şekilde düzenlemek gerekir.	68	18,8	153	42,4	78	21,6	54	15,0	8	2,2

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum
Bilginin insan zihninde yavaş yavaş yerleşmesi öğrenme aşamasının bir parçasıdır.	81	22,4	208	57,6	48	13,3	16	4,4	8	2,2	
Hiçbir şeyin doğruluğu kesin değildir, olgular değişebilir.	71	19,7	177	49,0	46	12,7	46	12,7	21	5,8	
Öğretmenin anlattığı noktaları tam olarak benimseyemezseniz bile doğruluğunu kabul etmelisiniz.	13	3,6	40	11,1	63	17,5	150	41,6	95	26,3	
İyi öğrenciler doğuştan yeteneklidir ve başarısını buna borçludur, fakat diğerlerinin ise yetenekleri sınırlıdır.	21	5,8	62	17,2	66	18,3	145	40,2	67	18,6	
Zeki öğrenciler okulda başarılı olmaları için ek bir çalışma yapmalarına gerek yoktur.	20	5,5	73	20,2	56	15,5	157	43,5	55	15,2	
Çok emek isteyen zor problemlerin çözümü zeki öğrencilere bir fayda sağlar	13	3,6	41	11,4	51	14,1	189	52,4	67	18,6	
Bir problem üzerinde çok fazla düşünürse neticede kafa karışıklığına yol açar	14	3,9	34	9,4	77	21,3	197	54,6	39	10,8	

Ders kitabında yazan tüm bilgileri öğrenmem için tek okuyuş yeterlidir.	18	5,0	110	30,5	77	21,3	145	40,2	11	3,0
--	----	-----	-----	------	----	------	-----	------	----	-----


Bir öğrenci okulda ne kadar başarılı veya başarısız olursa, okul sonrası hayatı da buna paralel olarak devam eder.	6	1,7	50	13,9	63	17,5	181	50,1	61	16,9
---	---	-----	----	------	----	------	-----	------	----	------

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum
Ders kitabındaki yeni bilgilerle, kafamdaki eski bilgileri birleştirmeye çalışmak karışıklığa sebep olur.	6	1,7	40	11,1	51	14,1	218	60,4	46	12,7	
Eğitmenin verdiği tüm bilgilerin amacı öğrencilerin tek bir ortak paydada buluşturmadır.	22	6,1	19	5,3	19	5,3	154	42,7	147	40,7	
Bilim insanları yeterli şekilde arzuladıkları taktirde her türlü bilgiye erişim sağlayabilmektedirler.	20	5,5	123	34,1	112	31,0	88	24,4	18	5,0	
Neredeyse her kelimenin özellikle bir anlamı baskındır.	12	3,3	79	21,9	59	16,3	166	46,0	45	12,5	
Tek bir gerçek vardır.	27	7,5	70	19,4	56	15,5	139	38,5	69	19,1	
Hayattaki sorunları çözebilmek adına annemin ve babamın fikirlerine önem veririm.	24	6,6	94	26,0	82	22,7	129	35,7	32	8,9	
Sonucu olmayan bir sinema filmini seyretmek beni sıkır.	53	14,7	119	33,0	55	15,2	98	27,1	36	10,0	
Problemlerin araştırılması sonucunda kesin bir bilgiye ulaşamadığı zaman zaman kayıbdır.	25	6,9	64	17,7	73	20,2	151	41,8	48	13,3	
Hocaların derslerini her gün planlı yapması ve plana bağlı kalması tadirlik bir durumdur.	102	28,3	153	42,4	50	13,9	42	11,6	14	3,9	

**Problemlerin
çözümünde sonucuna
ulaşmada en kolay
olan ders fen bilgisi
dersidir.**

35 9,7 107 29,6 98 27,1 96 26,6 25 6,9

Ek3: Anket izin belgeleri, uygulanan okul listesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.7632344
Konu: Gökçe YILDIRIM

30.07.2015

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 14.07.2015 tarih ve 3638 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 29.07.2015 tarih ve 7613794 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi, Gökçe YILDIRIM'ın "*Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmelerinin Resmi Müfredata İlişkin Görüşleri*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Ibrahim Halil DANIŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler
3- Okul Listesi

Elektronik İmzalı Asli Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	İBRAHİM HALİL ÇELERİ
Ünvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad.No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fc6d-dbf5-3443-a1a4-c5ff kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7613794
Konu: Gökçe YILDIRIM

29/07/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) İstanbul Aydın Üniversitesinin 14.07.2015 tarih ve 3638 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.07.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi, Gökçe YILDIRIM'ın "*Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmelerinin Resmi Müfredata İlişkin Görüşleri*" konulu tezi kapsamında, ekli listedeki bulunan okullarda; epistemolojik inançlar ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29/07/2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı
3- Okul Listesi

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 03bb-f171-39c3-9e25-15ff kodu ile teyit edilebilir.

BÖLÜM II

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

Yardımlarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkürler...



EPISTOLOJİK İNANCLARI ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,
Bu anket, "Epistemolojik İnanç Ölçeğine göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerin Resmî Müfredata İlişkin Görüşlerini Ölçmek" amaçlı bir araştırmanın bilgi toplama aracı olarak hazırlanmıştır.
Anket yoluyla elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve tamamen gizli kalacaktır.
Vereceğiniz samimi cevaplar ve hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmamanız araştırmanın amacına ulaşması açısından çok önemlidir. Lütfen her sorunun karşısında bulunan seçeneklerden size uygun olanını (X) şeklinde işaretleyiniz.
Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yrd.Doç.Dr. Mualla MURAT
İstanbul Aydın Üniversitesi
Tez Danışmanı

Gökçe YILDIRIM
İstanbul Aydın Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1) Cinsiyetiniz

1.() Kadın 2.() Erkek

2) Meslekteki Kıdeminiz

1.() 1 - 5 yıl 2.() 6-10 yıl 3.() 11-15 yıl 4.() 16-20 yıl 5.() 20+

3) Göreviniz(Branşınız)

1.() Sınıf Öğretmeni
2.() Türkçe Öğretmeni
3.() Matematik Öğretmeni
4.() Fen ve Teknoloji Öğretmeni
5.() İngilizce
6.() Diğer

4) Yaşınız

1.() 20-30 2.() 31-40 3.() 41-50 4.() 51 ve üstü

5) Eğitim Durumunuz

1.() Ön Lisans 2.() Lisans 3.() Yüksek Lisans 4.() Doktora

6) Medeni Durumunuz

1.() Evli 2.() Bekâr

7) Okuldaki Çalışma Durumunuz

1.() Kadrolu 2.() Ücretli



Tablo 1: Bağcılar İlçesinde Araştırma yapılacak okullar

Okullar
Kurtdereli Mehmet Ortaokulu)
Malazgirt İlköğretim Okulu
Hasan Kağnıcı İlköğretim Okulu
İstiklal İlköğretim Okulu
Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu
Cumhuriyet İlköğretim Okulu
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
Sarıca Tepe İlköğretim Okulu
Bağcılar Gaziosmanpaşa İlkokulu
Kocayusuf İlköğretim Okulu
Üsküp İlköğretim Okulu
Aşkaleli İbrahim Polat İlköğretim Okulu
Arif Nihat Asya İlköğretim Okulu
Zeynep Bedi Kılıçoğlu İlköğretim Okulu
Fürüzan Sadıkoğlu İlköğretim Okulu
Atatürk İlkokulu
Hayriye Kayraklı Ortaokulu
Kazım Karabekir Ortaokulu
Peyami Safa Ortaokulu

4-YÖNTEM VE TEKNİKLER

Araştırma genel tarama modelinde bir araştırmadır. Hem nitel hem de nicel çalışma yapılmıştır. Araştırmacının, araştırma değişkenlerine her hangi bir müdahalesi olmadan var olan durumu ortaya çıkarması düşünüldüğünden araştırma betimsel bir çalışmadır.

5-ÇALIŞMA TASLAK PLANI

ÖN SÖZ Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR

ÇİZELGE LİSTESİ



ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi ve Yeri: 23/05/1980 Zonguldak

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans: 2003, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans: 2016, İstanbul Aydın Üniversitesi, İşletme Yönetimi

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER

2004-2005: Keller İlköğretim Okulu- Zonguldak

2005-2010: Bağcılar İstiklal İlköğretim Okulu- İstanbul

2010-.....: Koca Yusuf İlkokulu- İstanbul

Ocak 2009 Teşekkür Belgesi

Ocak 2010 Teşekkür Belgesi

Ocak 2010 Takdir Belgesi

Mayıs 2010 Teşekkür Belgesi

Kasım 2010 Teşekkür Belgesi

Aralık 2011 Başarı Belgesi

Haziran 2014 Başarı Belgesi



YAYINLAR

5. sınıf Ödül'den Akıllı Testler- Ödül Yayınları-2008

Eğlence Adası- Kırmızı Beyaz Yayınları-2012

Biri Bizi Deniyor- Kırmızı Beyaz Yayınları-2013

