

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK**  
**İNANÇLARININ VE EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİNİN**  
**ÖĞRETME VE ÖĞRENME ANLAYIŞLARI ÜZERİNDEKİ**  
**ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**ALPER AYTAÇ**

**BALIKESİR, 2020**



**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK**  
**İNANÇLARININ VE EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİNİN**  
**ÖĞRETME VE ÖĞRENME ANLAYIŞLARI ÜZERİNDEKİ**  
**ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**ALPER AYTAÇ**

**TEZ DANIŞMANI**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ NİHAT UYANGÖR**

**BALIKESİR, 2020**

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEZ ONAYI**

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201412510001 numaralı Alper AYTAÇ'ın hazırladığı "Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Üzerindeki Etkisi" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 06/05/2020 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

İmza



Üye (Danışman) Dr. Öğretim Üyesi Nihat UYANGÖR

İmza



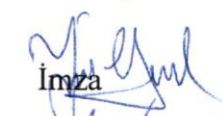
Üye Prof. Dr. Sami ÖZGÜR

İmza



Üye Prof. Dr. İlke Evin GENCEL

İmza



Üye Dr. Öğretim Üyesi Umut Birkan ÖZKAN

İmza



**Prof.Dr. Kenan Ziya TAŞ**  
**Müdür**

.../.../...

Enstitü Onayı



## ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

15/05/2020

  
Alper AYTAÇ

## ÖNSÖZ

Felsefe, insanın sorgulama yeteneğini açığa çıkarmada rol oynayan önemli bir disiplindir. Sorgulayan insan ise hem kendi entelektüel donanımını hem de yaşadığı çevreyi fikri anlamda beslemektedir. Bu rolü ile felsefenin eğitim ile sıkı bir bağ içinde olduğunu söylemek mümkündür. Epistemoloji ise felsefenin önemli bir boyutunu meydana getirmektedir. Bilgibilim olarak da ifade edilen bu kavram bilginin gelişim süreçlerini irdelemektedir. Bu bağlamda bilginin doğasına ilişkin inanışların da hem eğitime yönelik felsefi yönelimleri hem de öğretim ve kavrayış biçimlerini etkilediğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bu araştırma ile bilginin ve öğrenmenin ne olduğuna ve nasıl oluşturulduğuna yönelik inanışlarımızın öğretme ve öğrenmeye ilişkin kabullerimizin temelini oluşturduğuna yönelik kuramsal model test edilerek, felsefe ve eğitim süreçleri arasındaki etkileşiminin daha açıklayıcı şekilde anlaşılacağı düşünülmektedir.

Doktora, akademik yolculuğun ve entelektüel gelişimin önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Bilimsel yöntemlerin öğrenilip uygulanmaya başlandığı yüksek lisans evresinin bir üst olgunluk aşamasını oluşturan doktora sürecinde bana destek olan ve birikimlerinden yararlandığım başta danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR olmak üzere Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye, Doç. Dr. Kemal Oğuz ER'e, tez izleme komitesi üyesi Prof. Dr. Sami ÖZGÜR'e ve bu süreçte ders aldığım diğer öğretim elemanlarına teşekkür ederim. Tez çalışmamın şekillenmesinde değerli katkıları için Prof. Dr. İlke Evin GENCEL'e ve Dr. Öğr. Üyesi Umut Birkan ÖZKAN'a teşekkür ederim. Ayrıca doktora sürecinde birbirimize birçok konuda destek olduğumuz Dr. Yunus Emre AVCU'ya ve bana her konuda desteğini esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

## ÖZET

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ VE EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİNİN ÖĞRETME VE ÖĞRENME ANLAYIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

AYTAÇ, Alper

Doktora, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR

2020, 183 sayfa

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nin çeşitli sınıf seviyesi ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan 1621 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma, genel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Veriler Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği*, Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği*, araştırmacı tarafından geliştirilen *Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği* ile toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon analizi, yol analizi kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inancın ağırlık kazandığı belirlenmiştir. Araştırmada ikinci olarak kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca epistemolojik inançların bölüme göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve sınıf seviyesi yükseldikçe daha sofistike bir yapı kazandığı saptanmıştır. Araştırmada üçüncü olarak çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin ağırlık kazandığı belirlenmiştir. Araştırmada dördüncü olarak kadın öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak çağdaş eğitim felsefesi eğiliminde oldukları saptanmıştır. Ayrıca eğitim felsefesi eğilimlerinin bölüme göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve sınıf seviyesi yükseldikçe daha çağdaş bir yapıya dönüştüğü belirlenmiştir. Araştırmada beşinci olarak yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışlarının ağırlıklı şekilde

benimsendiği saptanmıştır. Araştırmada altıncı olarak kadın retmen adaylarının yapılandırmacı anlayışlara olan eğiliminin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca retme ve renme anlayışlarının bölüme göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve sınıf seviyesi arttıka daha ağdaş (yapılandırmacı) bir yapıya dönüştüğü saptanmıştır. Araştırmada yedinci olarak değişkenler arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Araştırmada sekizinci olarak epistemolojik inançların ve eğitim felsefesi eğilimlerinin üretme ve renme anlayışlarının anlamlı yordayıcıları oldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Epistemolojik İnançlar, Eğitim Felsefesi Eğilimleri, retme ve renme Anlayışları.



## ABSTRACT

### THE EFFECT OF PRE-SERVICE TEACHERS' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND EDUCATIONAL PHILOSOPHY TENDENCY ON TEACHING AND LEARNING CONCEPTIONS

AYTAÇ, Alper

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Nihat UYANGÖR

2020, 183 pages

The aim of this study was to ascertain the effect of pre-service teachers' epistemological beliefs and their tendencies regarding educational philosophy on their teaching and learning conceptions. 1621 pre-service teachers from various degree programs and class levels in the Necatibey Faculty of Education at Balıkesir University participated in the study, which was completed during the 2017-2018 academic year. The study was designed using general screening model. The data was collected using the *Epistemological Beliefs Scale* adapted by Deryakulu & Büyüköztürk (2005), the *Teaching and Learning Conceptions Questionnaire* adapted by Aypay (2011a), and the *Educational Philosophy Tendencies Scale* developed by the researcher. Descriptive statistics, t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation coefficient analysis, and path analysis were all used in the analysis of the collected data. In the study, it was determined that the belief that learning is connected to effort was highly prevalent. According to the second finding in the study, it was indicated that female pre-service teachers have more sophisticated epistemological beliefs than male pre-service teachers. In addition, it was established that their epistemological beliefs varied markedly depending on the degree program they were enrolled in *and* became more sophisticated as they progressed through their respective programs. A third finding from the study indicated that tendencies toward modern educational philosophies were prevalent; in the same vein, a fourth finding indicated that female pre-service teachers predominantly embraced modern educational philosophies. Their tendencies toward

modern educational philosophies also varied markedly depending on the degree program they were enrolled in and also became more modern as they progressed through their respective programs. A fifth finding from the study indicated that many of the pre-service teachers had adopted a constructivist teaching and learning conceptions. A sixth finding from the study indicated that female pre-service teachers were more likely to espouse constructivist conceptions. As the findings discussed above showed, their teaching and learning conceptions also varied markedly depending on the degree program they were enrolled in and also became more modern (constructivist) as they progressed through their respective programs. The seventh finding from the study showed a meaningful correlation between the variables, while the eighth and final finding established that epistemological beliefs and educational philosophy tendencies are significant predictors of teaching and learning conceptions.

**Keywords:** Epistemological Beliefs, Educational Philosophy Tendencies, Teaching and Learning Conceptions.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiii
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Problem ve Alt Problemler .....	6
1.4. Araştırmanın Önemi .....	14
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	17
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	17
1.7. Araştırmada Geçen Tanımlar .....	18
<b>2. İLGİLİ ALANYAZIN .....</b>	<b>19</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	19
2.1.1. Epistemoloji.....	19
2.1.1.1. Epistemolojinin Temel Problem Alanları .....	21
2.1.1.2. Tarihsel Perspektiften Epistemolojinin Gelişimi.....	23
2.1.1.3. Epistemolojik İnanç .....	25
2.1.1.3.1. Tek Boyutlu Epistemolojik İnanç Modelleri .....	26
2.1.1.3.2. Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli.....	28
2.1.1.4. Epistemolojik İnançların Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından Önemi.....	29
2.1.2. Temel Felsefe Akımları.....	31
2.1.2.1. İdealizm ve Eğitim.....	31

2.1.2.2. Realizm ve Eğitim .....	32
2.1.2.3. Pragmatizm ve Eğitim.....	33
2.1.2.4. Varoluşçuluk ve Eğitim .....	35
2.1.3. Eğitim Felsefeleri .....	36
2.1.3.1. Daimicilik.....	37
2.1.3.2. Esasicilik .....	38
2.1.3.3. İlerlemecilik .....	39
2.1.3.4. Yenidenkurmancılık .....	40
2.1.3.5. Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından Önemi.....	42
2.1.4. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları .....	43
2.1.4.1. Paradigma Değişimleri.....	44
2.1.4.2. Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları.....	44
2.1.4.3. Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları.....	45
2.1.4.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşımlar .....	47
2.1.4.4. Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından Önemi.....	49
2.2. İlgili Araştırmalar .....	50
2.2.1. Yurtiçindeki Araştırmalar .....	50
2.2.2. Yurtdışındaki Araştırmalar .....	64
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>76</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	76
3.2. Evren ve Örneklem.....	76
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri .....	78
3.3.1. Epistemolojik İnanç Ölçeği .....	78
3.3.2. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	79
3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması .....	79
3.3.2.2. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA).....	80
3.3.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) .....	85
3.3.2.4. Güvenirlik Analizi .....	88
3.3.2.5. Madde Analizi .....	89
3.3.2.6. Farklı Örneklem Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	91
3.3.3. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği .....	94
3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	95

3.5. Verilerin Analizi.....	96
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>100</b>
4.1.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	101
4.2.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	101
4.3.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	107
4.4.4. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	108
4.5.5. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	114
4.6.6. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	115
4.7.7. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	120
4.8. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Bulgular.....	122
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>129</b>
5.1. Sonuç.....	129
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	129
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	131
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	137
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	139
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	143
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	144
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	147
5.1.8. Araştırma Hipotezlerine İlişkin Sonuç.....	149
5.2. Öneriler.....	152
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	153
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	154
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>156</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>176</b>
Ek 1. Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	176
Ek 2. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği.....	178
Ek 3. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği.....	180
Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri.....	182
Ek 5. Ölçek Uygulama İzni.....	183

## TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Bölüm Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Bilgileri.....	77
Tablo 2. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri....	82
Tablo 3. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri .....	83
Tablo 4. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri .....	84
Tablo 5. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri .....	84
Tablo 6. DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri-1.....	85
Tablo 7. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	88
Tablo 8. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin Madde Ayırteediciliklerine İlişkin Analiz Sonuçları .....	89
Tablo 9. DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri-2.....	92
Tablo 10. Alt Boyutlara İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri .....	97
Tablo 11. Epistemolojik İnançların Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	101
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t testi Sonuçları.....	102
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları.....	103
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	104
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Bölümlere Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları.....	105
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Bölümlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 17. Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	107

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız t testi Sonuçları.....	108
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları.....	109
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Bölümlere Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları.....	111
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	113
Tablo 23. Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Alt Boyutlarına ilişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	114
Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t testi Sonuçları.....	115
Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları.....	116
Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Bölümlere Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları.....	118
Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişki.....	120
Tablo 30. Yol Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 31. Dolaylı Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları.....	126
Tablo 32. Toplam Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları.....	127

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 1.</b> Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği DFA Standartlaştırılmış Yol Analizi Şekli .....	87
<b>Şekil 2.</b> Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği Farklı Örneklem DFA Standartlaştırılmış Yol Analizi Şekli .....	93
<b>Şekil 3.</b> Kuramsal Model .....	98
<b>Şekil 4.</b> Standardize Edilmiş Yol Analizi Şeması .....	125



# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem ve alt problemlerine, araştırmanın amacına ve önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve araştırmada geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Epistemoloji, bilginin doğasına ilişkin sorgulamalar yapan felsefenin en temel disiplinlerinden birini oluşturmaktadır (Arslan, 2017; Yazıcı, 2016). Modern çağda hızlı bilgi akışının bilimsel gelişmelere zemin oluşturduğunu ileri süren düşünürler, epistemolojinin öneminin daha çok öne çıktığını belirtmektedirler (Cevizci, 2015a). Epistemolojinin çalışma sahasında yer alan sorgulamalar, bilgi ile inanç arasındaki ilişkiye açıklık getirmeye çalışmıştır. Geleneksel anlamda bir önermenin bilgi niteliği taşıyabilmesi için o önermeye ilişkin inancımızın olması, o önermenin doğru olması ve belirli bir gerekçelendirme ile temellendirilmesi gerekmektedir (Uslu, 2011). Bir önermenin bilgi niteliği taşıyabilmesinde bir koşul olan inancın gerekçelendirilmeye ihtiyacı bulunmamakla birlikte, değişime daha dirençli bir yapı gösterdiğini söylemek mümkündür (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Deryakulu'na (2017) göre inançlar, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları olgu ve olaylara karşı geliştirdikleri ve şüphe duymaksızın doğru olarak benimsedikleri kişisel kabullerini ifade etmektedir. Bu doğrultuda epistemolojik inançlar, bireylerin bilginin ne olduğuna, kaynağına, imkânına ilişkin kişisel kabullerini oluşturmaktadır (Hofer, 2001).

Epistemolojik inançlara ilişkin 1960'lı yıllardan itibaren çeşitli modeller geliştirilmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997). Model çalışmalarından ilki Perry'nin (1968, 1970) zihinsel süreçlerin gelişimini temele alan tek boyutlu yaklaşımıdır. Sonraki süreçte ise birçok araştırmacı (Belenky vd., 1986; King ve Kitchener, 1994; Kuhn, 1991; Magolda, 1992) Perry'nin (1968) çalışmalarını takip ederek çeşitli modeller

geliştirmişlerdir. Bu modellerin geliştirilmesi süreçlerinde yapılan tespitlere göre bireylerin bilginin kesin ve değişmezliğine olan inanışları zamanla yerini, bilginin göreceli ve değişime açık bir yapıda olduğuna ilişkin inanışlara bırakmıştır (Brownlee, Boulton-Lewis ve Purdie, 2002). 1990'lı yıllara gelindiğinde ise Perry (1968) ile başlayan epistemolojik model çalışmalarında sadece bilginin doğasına ilişkin inançlara yoğunlaşılmasını eleştiren Schommer (1990), epistemolojik bakış açılarının sadece bilginin ne olduğuna ilişkin inanışları kapsamadığını, aynı zamanda bilgi edinme süreçlerine ilişkin inanışları da kapsadığını belirterek beş boyuttan oluşan bir yapı ortaya çıkarmış ve yapmış olduğu analizler sonucunda ise dört boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Deryakulu ve Büyüköztürk (2002, 2005) bu dört boyuttan oluşan ölçeğin faktör yapılarını Türk kültürüne uyarlamış ve üç boyuttan oluşan bir ölçek ortaya çıkarmışlardır. Bunun yanı sıra epistemolojik inançları *gelişmiş* ve *gelişmemiş* olmak üzere iki grupta açıklamak mümkündür (Schommer, 1993). Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireyler bilgi edinme sürecinde çabanın önemine ve bilginin göreceli olduğuna, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip bireyler ise bilgi edinme sürecinde çabadan ziyade yeteneğin önemine ve bilginin mutlaklığına ve değişmezliğine inanmaktadırlar (Deryakulu, 2017).

Epistemolojik bakış açılarını çok boyutlu ele alan modelde bilginin ve bilgi edinmenin doğasına ilişkin inanışların öğretim-öğrenme süreci üzerindeki etkileri üzerine yoğunlaşmıştır (Green ve Hood, 2013; Hofer, 2000). Nitekim epistemolojik inançların akademik başarı (Rodríguez ve Cano, 2006), bilişüstü farkındalık düzeyleri (Bedel ve Çakır, 2013; Hofer, 2004), düşünme biçimleri (Schommer-Aikins ve Hutter, 2002), öğrenme stratejileri (Deryakulu, 2004), öğrenme yaklaşımları (Chan, 2003; Phan, 2008a), özyeterlik inançları (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010), problem çözme stratejileri (Karataş, 2011; Öngen, 2003) gibi öğretim-öğrenme süreci ile ilgili farklı etmenlerle ilişkisi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra epistemolojik inançlar ile ilişkili olan bir diğer etmen ise eğitime ilişkin felsefi eğilimlerdir (Biçer, Er ve Özel, 2013; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Önen, 2011; Terzi ve Uyangör, 2017). Nitekim eğitime ilişkin felsefi yaklaşımların temelinde bir epistemolojik bakış açısı bulunmaktadır (Magrini, 2009; Yazıcı, 2016).

Eğitim felsefesi, eğitimi merak etme, sorgulama, tahmin yürütme gibi felsefi yöntemlerle ele alan uygulamalı bir felsefe türü olarak tanımlanabilir (Çüçen, 2018).

Eğitimle ilgili kavramları analiz eden eğitim felsefesi, bu alanda yer alan tezlerin yapısını irdeleyip, eğitimi belirleyen belli başlı değikenler üzerinde yoğunlaşır ve eğitimin amaçlarını şekillendirir (Cevizci, 2014). Eğitim felsefeleri daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yenidenkurmacılık olmak üzere temel anlamda dört akımdan oluşmaktadır (Demirel, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2014; Segall ve Wilson, 2004). Geleneksel eğitim felsefeleri olarak betimlenen daimicilik ve esasicilikte bilginin evrensel olduğu ve öğrencilere mutlak bilgilerin nesilden nesile aktarılması gerektiği; ağdaş eğitim felsefeleri olarak betimlenen ilerlemecilik ve yenidenkurmacılıkta ise bilginin göreceli bir yapıda olduğu için mutlak bir kimliğe sahip olmadığı ve bilginin aktarımından ziyade ğrenci tarafından yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir (Gutek, 2006).

Eğitime ilişkin felsefi eğilimlerin eleştirel düşünme yönelimleri (Akgün, 2015), ğrenme stratejileri (Duman, 2008), ğretim teknolojilerini kullanma durumları (Duman ve Ulubey, 2008), eleştirel pedagoji yaklaşımları (Kozikoğlu ve Erden, 2018) gibi öğretme-öğrenme süreci ile ilgili farklı etmenlerle ilişkisi bulunmaktadır. Eğitime ilişkin felsefi eğilimler ile ilişkili olan bir diğer etmen ise öğretme ve öğrenme anlayışlarıdır (Aslan, 2018; Baş, 2015). Bununla birlikte epistemolojik inançların da öğretme ve öğrenme anlayışları ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Ekinci, 2017; Otting vd., 2010; Tezci, Erdener ve Atıcı, 2016; Turan, 2018; Uslu, 2018; Wong, Chan ve Lai, 2009). Nitekim Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inançların bireylerin kişisel yaşamlarına ve öğretme ve öğrenme kavramlarına yönelik geliştirdikleri birçok anlayış ve bakış açısında merkezi bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Pajares (1992) de bireylerin epistemolojik bakış açılarının öğretme ve öğrenme anlayışları üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Bireylerin ğretme ve öğrenme kavramlarına ilişkin geliştirdikleri kişisel kabulleri *ğretme ve öğrenme anlayışları* olarak ifade edilebilir (Chan ve Elliott, 2004). Öğretme ve öğrenme anlayışlarını geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki grupta ele almak mümkündür (Chan, 2004). Yapılandırmacı anlayışta birey öğrenme sürecine aktif katılım gösteren bir öğrenen konumundayken, geleneksel anlayışta ise birey öğrenme sürecinin pasif bir alıcısı konumundadır (Schunk, 2014). Öğretme-ğrenme süreçlerinde geleneksel anlayıştan yapılandırmacı anlayışa geçişte eğitim sistemlerinde bilginin doğasına ilişkin inançlardaki ve felsefi eğilimlerdeki

değişikliğin etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Özden, 2014). Nitekim epistemolojik bakış açılarındaki değişim sonucunda idealist ve realist geleneksel felsefe akımlarından pragmatist çağdaş felsefe akımına doğru bir yönelim söz konusu olmuştur (Yazıcı, 2016). Pragmatist felsefenin de ilerlemeci ve yenidenkurmacı eğitim felsefelerinin zeminini oluşturduğu (Gutek, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2014) ve bu eğitim felsefelerinin de yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışını etkilediği (Baş, 2015) göz önüne alınacak olursa, eğitim sistemlerindeki anlayış değişimi daha net şekilde görülebilir.

Türk eğitim sisteminde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı anlayış benimsenmiştir (Gür, Dilci ve Arseven, 2013). Yapılandırmacılık bilgi, öğrenme, öğretme gibi kavramların ne olduğu ile ilgili sorgulamalar yapan bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdamar-Koç, 2014). Yapılandırmacı anlayışa göre birey, bilgiyi kendi deneyimleri aracılığıyla oluşturmakta ve öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Bireyin geleneksel anlayıştaki pasif alıcı rolü, yapılandırmacı anlayışta aktif bir yapıya dönüşmektedir (Fox, 2001; Philips, 1995). Yapılandırmacı anlayışın uygulanmasında öğretmenlere önemli roller düşmektedir (Parlar, 2012). Yapılandırmacı anlayışta öğretmenin görevi öğrencinin derse aktif katılımını sağlamak, öğrenciye kendisinin bizzat uygulama yaparak öğrenebileceği ortamlar oluşturmaktır (Brooks ve Brooks, 1999; Richardson, 2003). Nitekim yapılandırmacı anlayışa sahip olan öğretmenler, öğreneni merkeze alan olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmakta (Baş ve Beyhan, 2013) ve öğrenciyi öğrenmeye cesaretlendirecek motivasyonel özelliklere (Yıldızlı, Saban ve Baştuğ, 2017) sahip olmaktadır. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarının temelinde ise eğitim felsefesi eğilimleri (Baş, 2015) ve bilginin doğasına ilişkin bakış açıları (Ekinci, 2017) bulunmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve eğitime ilişkin felsefi eğilimlerinin sınıf içi uygulamalarında benimsedikleri anlayışların anlaşılmasında önemli etmenler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin inanç ve anlayışları, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce, hatta çoğu zaman eğitim fakültelerine başlamadan önce şekillenmeye başlamaktadır (Pajares, 1992). Bu yüzden eğitim fakültesi öğrencilerinin inanç ve anlayışlarının öğrenimlerinin başlangıcından itibaren belirlenmesi önem arz etmektedir (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007'den aktaran: Bıkmaz, 2017, s. 184; Demir ve

Akinoğlu, 2010). Bu bağlamda eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitiminin kilit rolü ortaya çıkmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2003; Flores ve Day, 2006). Nitekim gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adayları daha çok çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine (Biçer vd., 2013) yönelmekte ve yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışlarını (Chan ve Elliott, 2004) tercih etmektedirler. Yapılandırmacı anlayışa sahip olan sınıflarda ise öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenecekleri sınıf ortamları oluşmaktadır (Sönmez-Ektem, 2018). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının bilginin doğasına ilişkin inançlarının, eğitime ilişkin felsefi eğilimlerinin ve öğretim ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi, onların gelecekte öğretmenlik mesleğine başladıklarında oluşturacakları sınıf atmosferleri hakkında ipuçları verebilir. Nitekim Tezci ve Uysal (2004) bireylerin felsefi bakış açılarının, onların uygulamalarını şekillendirdiğini vurgulamaktadırlar.

Bu araştırma kapsamında saptanacak bilgilerin daha nitelikli bir öğretmen eğitimi için eğitim programları hazırlamada politika yapıcılara ve eğitim programı uzmanlarına, öğretim uygulamalarını hayata geçirmede öğretim elemanlarına, araştırmadaki değişkenlerin farklı değişkenlerle ilişkilerinin ortaya çıkarılmasında alanyazındaki araştırmacılara çeşitli bakış açıları sunabileceği düşünülmektedir. İlgili alanyazında bu değişkenlerin ikili olarak (epistemolojik inanç-eğitim felsefesi eğilimi, epistemolojik inanç-öğretim ve öğrenme anlayışları, eğitim felsefesi eğilimleri-öğretim ve öğrenme anlayışları) ilişkilerinin incelendiği çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte, bu üç değişkeni kuramsal dayanakları eşliğinde yapısal bir model üzerinde inceleyen bir araştırmaya, ulaşılan kaynaklar arasında, rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim ve öğrenme anlayışları üzerindeki yordayıcı etkisini yol analizi modeli ile incelemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi

eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

### 1.3. Problem ve Alt Problemler

Bu araştırmada *eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerinde anlamlı yordayıcı etkisi var mıdır? Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?* sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problem kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları nedir?
2. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları,
  - a) Cinsiyet
  - b) Sınıf düzeyi
  - c) Bölüm değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri nedir?
4. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri,
  - a) Cinsiyet
  - b) Sınıf düzeyi
  - c) Bölüm değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları nedir?
6. Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları,
  - a) Cinsiyet
  - b) Sınıf düzeyi
  - c) Bölüm değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Ayrıca araştırma kapsamında temel olarak öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki yordayıcı etkileri yol analizi modeli ile incelenmiştir. Bunun yanı sıra epistemolojik inançların eğitim felsefesi eğilimleri üzerindeki etkisi ve

eğitim felsefesi eğilimlerinin birbirleri arasındaki yordayıcı ilişkiler de incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

Epistemoloji bilginin doğasına, yapısına ve kaynağına ilişkin sorgulamalar yapan felsefenin alt disiplinlerinden birini oluşturmaktadır (Walker ve Evers, 1982). Temel felsefe akımlarının oluşumunda önemli bir yeri olan epistemolojinin etkisini, eğitim felsefelerinin temel ilkelerinin yerleşmesinde de görmek mümkündür (Guttek, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2014). Nitekim Manav (2018) eğitim felsefelerinin kurgulanabilmesi noktasında epistemolojinin önemli bir boyut olduğunu belirtmektedir. Epistemolojinin eğitim felsefeleri için bir kaynak niteliği taşması ile öne çıktığını belirten Çüçen (2018), eğitim felsefelerinin epistemolojik yaklaşımlara göre farklılaşıp çeşitlendiğini vurgulamakta ve görüşünü şu örnek ile somutlaştırmaktadır: “İnsan aklının boş bir levha olduğunu ileri süren Locke ile doğuştan insan aklında bazı apriori bilgilerin olduğunu ileri süren Descartes arasında eğitim felsefeleri bakımından da farklılıklar vardır” (s. 357). Magrini’ye (2009) ve Yazıcı’ya (2016) göre ise bilginin doğasına ilişkin inançlar, eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlara yansımaktadır. Bu doğrultuda epistemolojik inançların eğitim felsefesi eğilimlerinin oluşumunda bir etken olabileceğini söylemek mümkündür (Biçer vd., 2013).

Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inanç, öğrenmenin bir anda değil de, belirli bir süreç içerisinde öğrenenin gayreti sonucu oluştuğu ve bilginin sabit olmadığı ile ilgili kişisel kabulleri ifade etmektedir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; Tezci ve Uysal, 2004). Temelinde pragmatizm bulunan ilerlemeci ve yenidenkurmacı eğitim felsefelerine göre gerçek sürekli bir değişim halinde olduğu için mutlak bir bilgiden söz etmek mümkün olmamakla birlikte, göreceli olan bilgi bireylerin yaşantıları yoluyla elde edilir (Guttek, 2006). Buradan yola çıkılarak öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inanç ile ilerlemeci ve yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimleri arasında bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (Biçer vd., 2013; Önen, 2011).

Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inanç, öğrenmenin bir süreç içerisinde öğrenenin çabası ile oluşamayacağına, bir yetenek işi olan öğrenmenin doğuştan gelen yetilerle ilişkili olduğuna ilişkin kabulleri ifade etmektedir. Tek bir doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inanç ise bilginin kesin ve değişmez olduğuna, otoriteler tarafından sunulan bilginin doğruluğunun sorgulanamayacağına ilişkin kişisel kabulleri ifade etmektedir (Deryakulu ve

Büyüköztürk, 2002, 2005). Temelinde idealizm ve realizm bulunan daimici ve esasici eğitim felsefelerinde bilginin evrenselliğine ve değişmezliğine vurgu yapılmaktadır (Sönmez, 2008). Buradan yola çıkılarak öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inanç ile daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimleri arasında bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018). Öte yandan öğrenmenin yeteneğe ve tek bir doğru olduğuna yönelik epistemolojik inancın düşük düzeyde de olsa çağdaş eğitim felsefesi eğilimleri ile ilişkisi bulunurken, benzer şekilde öğrenmede çabanın önemine yönelik inancın da geleneksel eğitim felsefesi eğilimleri ile düşük düzeyde ilişkisi bulunmaktadır (Biçer vd., 2013). Bilginin doğasına ilişkin inançların eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlara olan etkisi (Magrini, 2009; Yazıcı, 2016) de dikkate alınacak olursa şu hipotezler kurulabilir:

H<sub>1</sub>= Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBİ) alt boyutu İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi (İEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>2</sub>=Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBİ) alt boyutu Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (YEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>3</sub>= Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBİ) alt boyutu Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (DEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir

H<sub>4</sub>=Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBİ) alt boyutu Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (EEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>5</sub>= Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBİ) alt boyutu Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (DEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>6</sub>= Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBİ) alt boyutu Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (EEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>7</sub>=Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBİ) alt boyutu İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi (İEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>8</sub>=Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBİ) alt boyutu Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (YEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.



H<sub>9</sub>=Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç (TBDİ) alt boyutu Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (DEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>10</sub>=Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç (TBDİ) alt boyutu Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (EEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>11</sub>=Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç (TBDİ) alt boyutu İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi (İEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>12</sub>=Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç (TBDİ) alt boyutu Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (YEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

İnsan eğitimi, tarih boyunca en ideal şekli aranan bir sorunsal olmuştur. Bu karmaşık süreçte felsefenin devreye girdiğini söylemek mümkündür (Tozlu, 2006). Eğitim felsefesinin eğitime ilişkin faaliyetler hakkında çoklu bakış açısı sağladığı göz önüne alındığında (Cevizci, 2014; Sözer, 2008), öğretme-öğrenme sürecine ve bu süreçteki yaklaşımlara etki edebileceği söylenebilir (Aslan, 2018). Daimici ve esasici eğitim felsefelerinin merkezinde konunun yer aldığı görülmektedir. Öğretmen bilginin aktarıcısı konumundadır. Eğitim sürecinde öğrenciden beklenen ise kendisine aktarılan bilgileri özümsemesidir (Guttek, 2006). Buradan yola çıkılarak geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışının geleneksel eğitim felsefeleri olarak betimlenen daimici ve esasici eğitim felsefelerinin önemli ölçüde etkisi altında olduğu söylenebilir (Baş, 2015). İlerlemeci ve yenidenkurmacı eğitim felsefelerinin merkezinde ise öğrenci yer almaktadır (Sönmez, 2008). Öğretmenin yol gösterici konumunda yer aldığı eğitim sürecinde öğrenciden beklenen ise kendisi için oluşturulan öğrenme ortamında bilgiye kendi çabası ile ulaşmasıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Buradan yola çıkılarak yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarının çağdaş eğitim felsefeleri olarak betimlenen ilerlemeci ve yenidenkurmacı eğitim felsefelerinin önemli ölçüde etkisinde olduğu söylenebilir (Aslan, 2018). Öte yandan geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerinin yapılandırmacı anlayış ile çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin ise geleneksel anlayış ile zayıf düzeyde de olsa ilişkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Meral, 2014). Geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar arasındaki etkiler de göz önüne alındığında (Kervan, 2017; Tezci vd., 2016) birbirine zıt felsefi eğilim ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki etkileşimin varlığı daha net anlaşılabilir. Bu doğrultuda şu hipotezler kurulabilir:

H<sub>13</sub>=Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (DEFE) alt boyutu Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları (GÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>14</sub>=Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (DEFE) alt boyutu Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları (YÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>15</sub>= Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (EEFE) alt boyutu Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları (GÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>16</sub>=Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (EEFE) alt boyutu Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları (YÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>17</sub>=İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi (İEFE) alt boyutu Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları (YÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>18</sub>=İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi (İEFE) alt boyutu Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları (GÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>19</sub>=Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (YEFE) alt boyutu Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları (YÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>20</sub>= Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (YEFE) alt boyutu Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları (GÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

Epistemolojik inançlar, bilginin ne olduğu ve öğrenmenin nasıl oluştuğu ile ilgili kişisel kabulleri oluşturmaktadır (Hofer, 2001). Yani epistemolojik inancın kapsamı salt bilginin doğası, doğruluğu, kaynağı gibi problem alanlarıyla sınırlı değildir. Epistemolojik inançlar, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile de ilgilidir (Schommer, 1990, 1994). Bu bağlamda epistemolojik inançların öğretim-öğrenme sürecinde önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür (Bendixen ve Rule, 2004; Green ve Hood, 2013; Hofer ve Pintrich, 1997). Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inanç, öğrenmenin bir anda değil de, belirli bir süreç içerisinde öğrenenin gayreti sonucu oluştuğu ve bilginin sabit olmadığı ile ilgili

kişisel kabulleri ifade etmektedir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; Tezci ve Uysal, 2004). Bu doğrultuda öznelci bakış açısını oluşturan yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışının öğrenmede çabanın önemine ilişkin epistemolojik inancın etkisinde olduğu söylenebilir (Tezci vd., 2016; Turan, 2018). Öte yandan öğrenmede çabanın önemine ilişkin epistemolojik inancın nesnelci bir bakış açısını oluşturan geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışını ise düşük düzeyde de olsa etkilediğini söylemek mümkündür (Otting vd., 2010). Bu bağlamda şu şekilde hipotezler kurulabilir:

H<sub>21</sub>=Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBİ) alt boyutu Yapılandırmacı Öğretim ve Öğrenme Anlayışı (YÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>22</sub>=Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBİ) alt boyutu Geleneksel Öğretim ve Öğrenme Anlayışı (GÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inanç, öğrenmenin bir süreç içerisinde öğrenenin çabası ile oluşamayacağına, bir yetenek işi olan öğrenmenin doğuştan gelen yetelerle ilişkili olduğuna ilişkin kabulleri ifade etmektedir. Tek bir doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inanç ise bilginin kesin ve değişmez olduğuna, otoriteler tarafından sunulan bilginin doğruluğunun sorgulanamayacağına ilişkin kabulleri ifade etmektedir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; Tezci ve Uysal, 2004). Bu bağlamda birbirine benzer olan ve nesnelci bakış açısını oluşturan bu iki epistemolojik inanç boyutunun, nesnelci bir yaklaşım olan geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir (Chan ve Elliott, 2004). Öte yandan bu iki epistemolojik inanç boyutunun öznelci bir bakış açısını oluşturan yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışını ise düşük düzeyde de olsa etkilediğini söylemek mümkündür (Otting vd., 2010; Wong vd., 2009). Bu bağlamda şu şekilde hipotezler kurulabilir:

H<sub>23</sub>=Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBİ) alt boyutu Geleneksel Öğretim ve Öğrenme Anlayışı (GÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>24</sub>=Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBİ) alt boyutu Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı (YÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>25</sub>=Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç (TBDİ) alt boyutu Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı (GÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>26</sub>=Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç (TBDİ) alt boyutu Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı (YÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

Eğitim felsefelerinin temelini çeşitli felsefi akımlar oluşturmaktadır (Sönmez, 2008). Geleneksel eğitim felsefeleri olarak betimlenen daimiciliğin ve esasiciliğin kökenine bakıldığında idealizm ve realizm görülmektedir (Demirel, 2007). Çağdaş eğitim felsefeleri olarak betimlenen ilerlemeciliğin ve yenidenkurmacılığın kökenine bakıldığında ise pragmatizm görülmektedir (Segall ve Wilson, 2004). Bu bağlamda daimicilik-esasicilik ve ilerlemecilik-yenidenkurmacılık eğitim felsefelerinin kendi aralarında benzer felsefi temellere sahip oldukları anlaşılmaktadır. (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu durum da eğitim felsefelerinin birbirleri ile etkileşim içinde olduklarının bir göstergesi olabilir.

Daimicilik, bilinen en eski ve en tutucu eğitim felsefesidir (Bansal, 2015). Esasicilik ise daimicilikten sonra ortaya çıkmıştır (Guttek, 2006). Eğitime ilişkin bakış açıları incelendiğinde bu iki eğitim felsefesinin birbiri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Arslan, 2017). Öncelik-sonralık ilişkisi de göz önüne alındığında esasiciliğin, daimiciliğin etkisi ile şekillendiği söylenebilir. Çağdaş eğitim felsefelerine bakıldığında ise ilerlemeciliğin öne çıktığı görülmektedir (Ornstein ve Levine, 2008). John Dewey ile gelişimini sağlayan ilerlemeci eğitim felsefesinin, yenidenkurmacı eğitim felsefesinin oluşumuna zemin sağladığı anlaşılmaktadır (Bakır, 2015). Eğitime ilişkin bakış açılarına bakıldığında ise bu iki eğitim felsefesinin bireyci-toplumcu görüş ayrımı haricinde, büyük oranda benzeştiğini söylemek mümkündür (Oliva, 2005; Tan, 2006). Bu da yenidenkurmacılığın, ilerlemeciliğin etkisi ile şekillendiğinin göstergesi olabilir.

Geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerinin, her ne kadar farklı felsefi temellere sahip olsalar da, birbirleri ile etkileşim içinde olduklarını söylemek mümkündür (Beytekin, Kadı ve Toprakçı, 2015; Uyangör, Şahan ve Atıcı, 2016). Nitekim öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımların birbirlerine tepki olarak ortaya

çıkacağı göz önüne alınacak olursa, bu etkinin kaçınılmaz olduğu ortaya çıkmaktadır (Guttek, 2006). Öte yandan felsefi yaklaşımların epistemolojik temellerine bakıldığında da gelenekselden çağdaşa doğru bir yönelimin söz konusu olduğunu söylemek mümkündür (Yazıcı, 2016). Epistemoloji araştırmalarının (Perry, 1968, 1970) ilk bulgularına göre bir birey öncelikle bilginin kesin ve değişmez olduğuna, yaşamının ilerleyen aşamasında ise bilginin mutlak olmadığına ve değişebileceğine inanmaktadır. Yani bireyin görüşlerinde geleneksel yaklaşımdan çağdaş yaklaşıma doğru bir yönelim söz konusudur. Nitekim öğretim ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin yapılan araştırmalara (Kervan, 2017; Tezci vd., 2016) bakıldığında geleneksel yaklaşımların çağdaş yaklaşımları anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır. Öğretim ve öğrenme yaklaşımlarının da temelinde eğitim felsefesi eğilimleri olduğu göz önüne alınacak olursa (Aslan, 2018, Baş, 2015) geleneksel-çağdaş etkileşiminin eğitim felsefesi akımları arasında da olmasının kaçınılmaz olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda şu hipotezler kurulabilir:

H<sub>27</sub>= Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (DEFE) alt boyutu Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (EEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>28</sub>= Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (DEFE) alt boyutu İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi (İEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>29</sub>= Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (DEFE) alt boyutu Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (YEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>30</sub>= Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (EEFE) alt boyutu İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi (İEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>31</sub>= Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (EEFE) alt boyutu Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (YEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>32</sub>= İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi (İEFE) alt boyutu Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (YEFE) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

H<sub>33</sub>= Geleneksel Öğretim ve Öğrenme Anlayışları (GÖÖA) alt boyutu Yapılandırmacı Öğretim ve Öğrenme Anlayışları (YÖÖA) alt boyutunu anlamlı şekilde etkilemektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Bilginin doğasına ilişkin bakış açıları çeşitli sorgulamalar eşliğinde günümüze kadar ulaşmıştır (Çelik, 2018; Uyanık, 2012). Bilginin değişmez ve mutlak olduğuna ilişkin inançlar uzun bir süre hâkimiyetini sürdürmüş, daha sonraki süreçte ise bilginin göreceli olduğuna ilişkin inançlar ivmesini arttırarak epistemoloji çalışma sahasında yerini almaya başlamıştır (Jonassen, 1991; Kuhn, 2018). Bilginin doğasına ilişkin sorgulamaların sonucunda temel felsefe akımlarında gelenekselden çağdaşa doğru bir yönelimin varlığından söz eden Yazıcı (2016) idealist ve realist felsefe eğilimlerinin yerini, pragmatist felsefe eğilimlerinin aldığını belirtmektedir. Temel felsefe akımlarının da eğitim felsefelerine kaynaklık ettiği (Gutek, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2014) dikkate alınacak olursa, eğitime ilişkin felsefi eğilimlerdeki (Baş, 2015) ve bilginin doğasına ilişkin bakış açılarındaki değişimin öğretim ve öğrenme anlayışlarına yansıdığını söylemek mümkündür (Pajares, 1992). Öğretim-öğrenme süreçlerine yansıyan bu değişim sonucunda ise eğitimde reform hareketleri gerçekleşmiştir (Little, 1993). Konuyu merkeze alan geleneksel anlayış, yerini öğreneni merkeze alan yapılandırmacı anlayışa bırakmaya başlamıştır (Black ve Ammon, 1992).

Yapılandırmacı anlayışta öğretmene önemli roller düşmektedir (Özden, 2014). Yapılandırmacı anlayışa sahip olan öğretmenler, öğreneni merkeze alan olumlu sınıf atmosferleri oluşturarak bir öğretici olmaktan ziyade bir rehber olarak işlev görmektedirler (Brooks ve Brooks, 1999). Nitekim yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu sınıflardaki öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları, geleneksel anlayışın hâkim olduğu sınıflardaki öğrencilerinkinden daha yüksek olmaktadır (Ayaz ve Şekerci, 2015). Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları öğretim anlayışları, öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını ve bakış açılarını da etkilemektedir (Gow ve Kember, 1993; Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999). Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışlarının öğretim-öğrenme süreci açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin de bilginin doğasına ve eğitime ilişkin sahip oldukları inanç ve anlayışların mesleğe başlamadan önce şekillenmeye başladığı dikkate alınacak olursa (Flores ve Day, 2006; Pajares, 1992), eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2003). Öğretmen eğitiminde öğrencilerin felsefi bakış açıları kilit öneme sahiptir (Doğanay, 2011; D'souza, 1992). Bu bağlamda öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitime

ilişkin felsefi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, daha nitelikli öğretmen eğitimi programlarının hazırlanması ve uygulanmasında politika yapıcılara, eğitim programı uzmanlarına, öğretim elemanlarına, ilgili alanyazındaki araştırmacılara önemli göstergeler sunabilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkacak olan bulguların ilgili disiplinlerde çalışan araştırmacılara farklı bakış açıları sunacağı düşünülmektedir. Özellikle epistemolojik inançlar ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki yordayıcı ilişkilerden çıkan sonuçlar, eğitim felsefesi alanında teorik çalışmalar yapan araştırmacılar için ayrı bir öneme sahip olabilir. Araştırma sonuçları eğitim felsefesi alanındaki akademisyenlerin gerek bilimsel yayınlarında gerekse lisans ve lisansüstü derslerinde eğitim felsefelerinin epistemolojik kökenlerini daha net bir şekilde açıklamalarına yardımcı olabilir. Schommer-Aikins'e (2004) göre öğretmenler öğrencilerinin epistemolojik bakış açılarını anlayabilirse, öğretim süreçlerini öğrencilerinin düşünme becerilerini ve akademik başarı seviyelerini zenginleştirmek için şekillendirebilirler. Epistemolojik inançların öğretme-öğrenme sürecine ilişkin birçok anlayışı etkilemedeki merkezi rolü (Hofer ve Pintrich, 1997) dikkate alındığında, epistemolojik bakış açılarının anlaşılması aynı zamanda bireylerin sahip oldukları öğretim anlayışları (Pajares, 1992; Schraw ve Olafson, 2003) ve felsefi eğilimleri (Biçer vd., 2013) hakkında ipuçları verebilir. Bu kapsamda elde edilecek bilgiler, eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının ders işleme tarzlarını şekillendirmelerinde yol gösterici olabilir. Öğretmen yetiştirme alanında program geliştirme faaliyetlerini sürdüren uzmanlar, öğrencilerin mevcut inanç ve anlayışlarını analiz ederek, öğretim tasarımlarını zenginleştirebilirler. Politika yapıcılar ise eğitime ilişkin mevcut felsefi yapıyı gözden geçirebilirler. Özetle bu araştırmadan çıkacak sonuçların, nitelikli öğretmen yetiştirmek için önemli bilgiler sunabileceği düşünülmektedir.

İlgili alanyazında epistemolojik inançların öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki yordayıcı etkisini inceleyen yurtiçindeki araştırmalara (Akyıldız, 2018; Ekinci, 2017; Tezci vd., 2016; Turan, 2018; Uslu, 2018) bakıldığında bu konuya ilginin 2016'dan itibaren arttığı dikkati çekmektedir. Bir bakıma bu iki değişken arasındaki ilişkiye dönük yurtiçinde yapılan inceleme çalışmalarının yeni olduğu söylenebilir. Bu araştırmalardan sadece iki tanesinde (Tezci vd., 2016; Uslu, 2018) bu iki değişken arasındaki yordayıcı ilişkiler yol analizi modeli kurularak

incelenmiştir. Ayrıca sadece Tezci ve diğerlerinin (2016) araştırmalarında belirli bir kuramsal temel eşliğinde hipotezler kurularak ölçüm modeli test edilmiştir.

İlgili alanyazında epistemolojik inançlar ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki yordayıcı ilişkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, bu iki değişken arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceleyen araştırmalar (Biçer vd., 2013; Kahramanoğlu ve Özbakiş, 2018; Önen, 2011) bulunmaktadır. Araştırmalarda bu iki değişken arasında farklı düzey ve yönlerde ilişkiler saptanmıştır. Bu durum, bu iki değişken arasındaki ilişkide bir soru işareti yaratmakta ve bu ilişkiyi inceleyen başka araştırmaların yapılmasının bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu iki değişken arasında regresyon çalışmalarının yapılmasının, değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişkilerin daha net bir şekilde ortaya konulmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasındaki yordayıcı ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma (Aslan, 2018; Baş, 2015) bulunmaktadır. Bu iki araştırmada da klasik regresyon analizi ile doğrudan ilişkiler incelenmekle birlikte, kuramsal bir model eşliğinde yordayıcı ilişkileri incelen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, alanyazında ulaşılan araştırmalar arasında epistemolojik inançlar, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretim ve öğrenme anlayışlarını birlikte ele alıp, aralarındaki ilişkileri yol analizi modeli üzerinde inceleyen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Yol analizi modeli (Meydan ve Şeşen, 2015), sadece değişkenler arasındaki doğrudan etkileri değil, aynı zamanda dolaylı ve toplam etkileri inceleme imkânı verebilmekte ve şekil üzerinde bütüncül bir gösterim sağladığı için değişkenler arasındaki etkilerin daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu araştırmada da hangi epistemolojik inanç boyutunun hangi eğitim felsefesi eğilimini ve hangi öğretim ve öğrenme anlayışını etkileyip etkilemediğinin, eğer bir etki söz konusuysa, ne düzeyde bir etkinin bulunduğunun ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu yönüyle araştırmanın alanyazında yapılan diğer araştırmalardan farklılık kazanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın yol analizi modelinde test edilen değişkenlerden biri eğitime ilişkin felsefi eğilimlerdir. Bu bağlamda modelde bulunan eğitim felsefeleri, ilgili alanyazında yaygın olarak kabul edilen *daimicilik*, *esasicilik*, *ilerlemecilik*, *yenidenkurmacılık* olarak belirlenmiştir. Bu bakımdan araştırmanın amacına hizmet edebilecek dört boyuttan oluşan bir ölçeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda ilgili



alanyazında eğitim felsefeleriyle ilgili geliştirilmiş olan ve yaygın olarak kullanılan ölçekler incelenmiş ve bu ölçeklerin iki (Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Kumral, 2014), dört (Ekiz, 2005; Uyangör vd., 2016) ve beş (Doğanay ve Sarı, 2003; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011) olmak üzere çeşitli boyutlardan oluştukları görülmüştür. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin dört boyutlu iki ölçekten farkı, örneklem yapısıdır. Söz konusu çalışmalarda eğitim fakültesinin belirli sınıf seviyeleri örnekleme alınmıştır. Örneğin Ekiz'in ölçek geliştirme çalışmasında sadece 1. ve 4. sınıflarda öğretim gören öğrenciler ele alınmıştır. Bu araştırma kapsamında ise eğitim fakültesinin tüm sınıf düzeyleri ele alınarak, daha geniş bir örnekleme ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca analiz çalışması iki farklı örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu sayede ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması daha sağlam bir zeminde gerçekleştirilmiştir. Özdamar (2016) da ilgili alanyazında önceden geliştirilmiş ölçekler olsa bile araştırmacıların yeni bir özgün ölçek geliştirmeyi tercih edebileceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla dört boyuttan oluşan yeni ve güncel bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışması sayesinde eğitim felsefesi ile ilgili alanyazında çalışmalar yapan araştırmacılar için var olan ölçeklerin yanına yeni bir ölçek eklenerek *alternatif bir ölçek* ortaya konulmuş olacaktır. Ayrıca ölçek geliştirme çalışmasının eğitim felsefesi eğilimleriyle ilgili alanyazına hareketlilik sağlayarak katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Sayıtları**

1. Araştırmadaki katılımcıların ölçek maddelerini içten bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde 1. öğretimde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

## 1.7. Araştırmada Geçen Tanımlar

**Eğitim Felsefesi Eğilimi:** Eğilim “bir Őeyde, bir nesnede potansiyel olarak bulunan nitelik” olarak ifade edilmektedir (Cevizci, 2015b: 149). Bu bağlamda eğitim felsefesi eğilimini, *bireyde eğitime ilişkin oluşan ağırlıklı bakış açısı* olarak tanımlamak mümkündür.

**Epistemoloji:** Epistemoloji “bilgi ve gerekçelendirmenin mahiyeti/doğası hakkında yapılan çalışma” olarak tanımlanmaktadır (Moser, 2018: 21).

**Epistemolojik İnanç:** Epistemolojik inanç, “bilginin tanımı, nasıl inşa edildiği, nasıl değerlendirildiği, nerede konumlandığı ve nasıl gerçekleştiği ile ilgili inanışları” ifade etmektedir (Hofer: 2001: 355).

**Öğretme ve Öğrenme Anlayışı:** Öğretme ve öğrenme anlayışı, öğretme-öğrenme sürecinin nasıl işleyeceği ile ilgili öğretmenin bakış açısı ve kişisel kabul olarak ifade edilebilir (Chan ve Elliott, 2004).

## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın boyutları ile ilgili kuramsal alt yapı hakkında bilgiler sunulmuştur. Bu bağlamda öncelikle epistemoloji ile ilgili kavramsal açıklamalara yer verilmiş, sonrasında ise epistemolojik inanç kavramına geçilmiştir. Sonrasında ise temel felsefe akımları ve eğitim felsefeleri ile ilgili kuramsal yapı ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra ise öğretme ve öğrenme anlayışlarına ilişkin kuramsal yapı sunulmuştur.

#### 2.1.1. Epistemoloji

Felsefeye ilişkin belirli bir tanımlama yapmak zordur (Heimsoeth, 2011). Bu zorluğun sebeplerinin başında felsefeyi tanımlayacak olan filozofların farklı tarihi, sosyal, kültürel ve coğrafi koşullardan etkilenmiş olmaları gelmektedir (Cevizci, 2016). Bu koşullardaki farklılıklar filozofların tarihsel süreç içerisinde felsefe kavramına değişik anlamlar yüklemelerine sebep olmuştur (Koç, 2009). Antik çağ geleneğine bakıldığında Sokrates'in felsefeyi insanların bilmediklerinin farkına varmaları olarak betimlediği görülmektedir. Platon'un ise felsefeye yüklediği misyon gerçekliğin nihai doğasını idealer yoluyla anlamak ve anlamlandırmaktır. Aristoteles ise felsefeyi dış dünyada gördüğümüz varlıkların betimlenmesini amaçlayan bir bilim dalı olarak tanımlar (Droit, 2013; Jaspers, 2018; Ülken, 2008; Warburton, 2015). Modern çağa doğru yaklaşıldığında felsefeye yüklenen anlamların da değiştiği görülmektedir. Hegel'e (1976'dan aktaran: Yazıcı, 2016, s. 12) göre felsefe, gerçekliğin bilimsel bilgisine akıl yürütme yöntemleri aracılığı ile ulaşmaya çalışan bir disiplindir. Felsefede tanımlamalardan ziyade eyleme önem veren Kant'a (2010) göre felsefe, insan aklının erişebileceği nihai noktaya işaret eden bir bilgelik oluşum sürecini ifade eder.

Felsefenin etimolojik özelliklerine bakıldığında ise Grekçe *philo* ve *sophia* olmak üzere iki kelimedenden oluştuğu görülmektedir (Cox, 2014). Bu kelimelerden *philo* sevmek anlamına gelirken, *sophia* ise bilgelik anlamına gelmektedir (Adjukiewicz, 1994). Bu bağlamda felsefeyi *bilgelik sevgisi* olarak betimlemek mümkündür. Bilgelik ise insan yaşamının anlamı ve değerine yönelik kapsamlı bir bilgiyi ifade eder (Arslan, 2017). Tanımlardan yola çıkılarak, felsefeyi insanın doğaya ilişkin gerçekliği sürekli arayış hali sırasında yapmış olduğu sorgulamaları temele alan bir disiplin olarak tanımlamak mümkündür. Bununla birlikte Hegel'in tanımındaki *bilimsel bilgi* ifadesine dikkat edilecek olursa, felsefenin bilim ile olan ilişkisine vurgu yapılmaktadır. Nitekim Politzer (2011) de felsefeyi bilimsel gelişmenin veya ilerlemenin bir devamı olarak nitelendirmektedir. Cevizci'nin (2015a, 2016) de ifade ettiği gibi bilimin temel olgusunun bilgi olduğundan yola çıkılarak, bilgi üzerine yapılan sorgulamaların yani epistemolojinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Felsefenin temel çalışma alanlarından birini oluşturan epistemoloji (Baç, 2011), doğrudan bilgi kavramının kendisiyle ilgilenir. Bilgi üzerine yapılan soruşturmalara ilişkin en kapsamlı örnekler Platon'da görülmektedir. Daha sonra Aristoteles ile birlikte günümüze kadar birçok aşamalardan geçmiştir (Çelik, 2018). Bununla birlikte epistemolojinin kendine özgü bir felsefe disiplini olarak ortaya çıkışının yeniçağa denk geldiğini söylemek mümkündür. Özellikle Locke'un insan zihni üzerine yapmış olduğu sorgulamaları, *bilgi kuramı* olarak da ifade edilen epistemolojinin felsefenin bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmasında kilit bir öneme sahiptir (Özlem, 2016). Epistemolojinin kelime kökenine bakıldığında ise Grekçe sözcük ya da terimlerin olduğu görülür. Epistemoloji, *episteme* ve *logos* kelimelerinin bir araya gelmesi sonucu oluşmaktadır. Episteme kelimesi *bilgi* anlamına gelirken, *logos* kelimesi ise *ilim*, *kelime* gibi anlamlara gelmektedir (Özemre, 2011). Bu bağlamda epistemoloji kavramı aynı zamanda *bilgibilim* veya *bilgi teorisi* olarak da isimlendirilmektedir (Arslan, 2017). Moser'a (2018) göre "bilgi ile bir tür hesaplaşma" (s.21) olarak nitelendirilen epistemoloji, bilginin doğasına yönelik yapılan çalışmaları konu almaktadır. Barreau (2010) da epistemolojinin bilimlerin ve bilimsel faaliyetlerin analiz edilmesi olduğunu ifade etmektedir. Musgrave (2013) ise epistemolojiyi "Herhangi bir şey bilebilir miyiz? Eğer bilebilirsek, ne tür şeyleri bilebiliriz? Ve bunları nasıl bilebiliyoruz?" (s.15) gibi sorular çerçevesinde

tanımlamıştır. Musgrave bu ifadeleriyle aslında epistemolojinin temel problem alanlarına işaret etmektedir. Epistemolojinin *bilginin kaynağı*, *bilginin doğası* ve *bilginin imkânı* olmak üzere üç temel problem alanı bulunmaktadır (Yazıcı, 2016).

### 2.1.1.1. Epistemolojinin Temel Problem Alanları

Bilginin kapsamlı bir şekilde açıklanabilmesi için bilgiye ilişkin kaynakların incelenmesi gerekmektedir (Audi, 2018). Bilginin kaynakları temel olarak *akıl*, *deney*, *akıl-deney sentezi* ve *sezgi* olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Arslan, 2017). Akılcılar, bilginin başlıca ve tek kaynağının zihin olduğunu ileri sürmektedirler. İnsanın doğuştan bilgi yüklü olarak geldiğini ileri süren akılcılara göre, bilgiye ulaşmada akıl yürütme işlemlerini kullanmak yeterlidir (Cottingham, 1995). Bilginin kaynağında deneyin olduğunu ileri süren deneyciler ise insanın doğuştan herhangi bir bilgi örüntüsüyle gelmediğini savunurlar. Locke'un *tabula rasa* kavramıyla öne çıkan deneyci anlayışta gerçek bilginin oluşumu fikirlerin gözlemlenebilir verilerle uyuşması ile gerçekleşmektedir (Horner ve Westacott, 2013). Bu bağlamda akılcılık ve deneyciliğin birbirine zıt iki görüş olduğu anlaşılmaktadır. Bilginin kaynağında ne sadece akıl ne de sadece deney olduğunu ileri süren Kant (2019), bu iki yaklaşımın sentezini yapmaya çalışmıştır. Sentezci anlayışa göre bilgi öncelikle deneyimler yoluyla elde edilir, sonrasında ise akıl süzgecinden geçirilir (Özlem, 2016). Bilginin kaynağına ilişkin bir diğer anlayış ise sezgiselciliktir. Sezgiselci anlayış, akılcı bilginin temelinde zihin olduğunu ve bu doğrultuda elde edilecek bilginin sınırlı olduğunu, bu bağlamda sezginin gerçekliğin bizzat kendisini bilme imkânı sağladığını ileri sürmektedir (Çüçen, 2018).

Bilginin ne olduğu sorusu, önermelerin bilgi olmak bakımından ne gibi şartları taşıması gerektiğine işaret ettiği için, öncelikli olarak bilgi kavramlarına açıklık getirmek gerekmektedir (Shope, 2018). Bilginin geleneksel anlamda tanımını birtakım koşulları gerektirmektedir. Bu koşullardan ilki ilgili önermenin doğru olması, ikincisi o önermeye ilişkin bir inancın olması ve üçüncüsü o önermenin gerekçelendirilmiş olmasıdır. Platon tarafından oluşturulan bilginin tanımındaki bu geleneksel yapıya *gerekçelendirilmiş doğru inanç* ismi verilmektedir (Uslu, 2011). Yani bir inanca sahip olmamız, o inancımızın doğru olduğu anlamına gelmemektedir. İnançımız hem doğru olmalı hem de sağlam bir şekilde

temellendirilmelidir. Bu bağlamda *içselcilik* ve *dışsalcılık* olmak üzere temel düzeyde iki gerekçelendirme kuramı bulunmaktadır (Yazıcı, 2016). İçselcilik, bir önermeye olan doğru bir inancın başka bir dış etkene bağlı olmaksızın bireyin kendi içsel süreçleri ile oluşturulduğunu ileri sürmektedir. İçselciliğin tersine dışsalcılıkta bilginin oluşumunda bireyin dışında gelişen süreçlerin etkili olduğu savunulmaktadır (Bonjour, 2018). Bununla birlikte çağdaş epistemolojide bilginin bu geleneksel tanımlamasına karşı tezler oluşturulmuştur. Gettier'in (2011) görüşüne göre önermenin gerekçelendirilmiş doğru bir inanç olması, bilgi olması için yeterli değildir. Gettier'in geleneksel bilgi görüşüne itiraz niteliğindeki makalesi epistemolojide bir kırılma noktası yaratmıştır. Epistemoloji alanının teorisyenleri bu görüş üzerine tartışmalarını sürdürmektedirler (Chisholm, 2011).

Bilginin imkânı konusu, epistemolojinin üzerinde durduğu önemli temel problem alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu problem alanı *doğru bilginin mümkün olup olmayacağı* sorusu üzerine inşa edilmektedir (Arslan, 2017). Bu soruya olumlu cevap veren dogmatikler, herkes için geçerli evrensel nitelikli doğru bilgilerin olduğunu ileri sürmekle birlikte, doğru bilgi örüntüsünün nasıl oluştuğuna ilişkin sorgulama girişiminde bulunmazlar (Çüçen, 2018). Bu soruya olumsuz cevap veren şüpheciler ise herkes için geçerli doğru bilginin olamayacağını savunurlar. Septik olarak da bilinen şüpheli filozoflar gerçekliğin bilgisine ulaşmada insanın düşünme gücünün yetersiz kalacağını ileri sürmektedirler (Cevizci, 2015a).

Özetle epistemolojik sorgulamaların temelini belli başlı sorun alanları oluşturmaktadır. Bu sorun alanlarından biri bilginin kaynağıdır. Bilginin kaynağında akıl ve deneyin olduğunu ileri süren düşünürlerin yanı sıra bu iki kaynağı tek bir kaynakta birleştirip sentezci bir anlayış oluşturanların da olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer sorun alanı ise *bilginin neliğini* irdeleyen bilginin doğasıdır. Bilginin ne olduğuna ilişkin belirli ölçütlerin yer aldığı geleneksel anlayışın Platon ile başlayıp uzun bir süre geçerliliğini koruduğunu söylemek mümkündür. Sonraki süreçte ise bilginin bu geleneksel görüşü eleştirilmiş ve çeşitli görüşler meydana çıkmıştır. Epistemolojinin diğer bir sorun alanı ise bilginin imkânıdır. Bu kapsamda bilginin olanaklı olup olmadığına ilişkin çeşitli yaklaşımlar mevcut olmuştur. Hem epistemolojinin temel sorun alanlarının hem de epistemolojinin kavramsal anlamda daha iyi anlaşılması için epistemolojinin gelişiminin tarihsel perspektiften incelenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

### 2.1.1.2. Tarihsel Perspektiften Epistemolojinin Gelişimi

Gerçekliğe ulaşma çabalarının ilk örneklerini antik çağda Miletli düşünürlerin doğanın yapısına ilişkin sorgulamalarında görmek mümkündür (Cevizci, 2018). Bu kapsamda her şeyin bir ilk maddesi olduğu ileri sürülmüştür. Bu madde Thales'e göre *su*, Anaksimandros'a göre *aperion*, Anaximenes'e göre *hava* olmuştur (Çotuksöken ve Tepe, 2015; Kenny, 2017). Miletos ekolünün bu ilk madde arayışlarının bilgiye ilişkin sorgulamaların yani bilgi felsefesinin doğuşuna zemin hazırladığını söylemek mümkündür. Doğaya ilişkin ortaya konulan bu tezlerin çokluğu, doğru bilginin ne olduğuna ilişkin sorgulamaları da beraberinde getirmiştir (Çelik, 2018). Benzer dönemlerde Yunan coğrafyasına bakıldığında doğru bilginin ölçütü sorunu üzerine sorgulamalar yapan doğa filozofları görülmektedir. Heraklitos'un başını çektiği bu filozoflarda duyularla varılan bilgilerin yanıltıcı olduğu, bu bakımdan insanı gerçekliğe ulaştıran tek şeyin akıl olduğu görüşü hâkimdir (Tuğcu, 1997). Bununla birlikte antik çağın bir diğer filozof ekolü olan sofistlerde farklı bir bilgi anlayışı öne çıkmaktadır. Sofistler bilginin kesin ve mutlak olamayacağını, insanların algısına göre şekillenebileceğini ileri sürmüşlerdir (Yıldızdöken, 2017).

Sokrates, şüphecilerin bilginin göreceli olduğuna ilişkin savlarının insanlar arasında düşünce karmaşası yarattığını görerek, şüphecilerin düşüncelerine karşı mücadele başlatmıştır (Çelik, 2018). Bu bağlamda Sokrates'in bilgi anlayışının temelinde tüm insanlar tarafından doğruluğu tescillenebilecek bilgilerin olduğu savı yatmaktadır (Mengüşoğlu, 2013). Sokrates'ten günümüze her hangi bir basılı kaynak ulaşmamıştır ama O'nun düşüncelerini öğrencisi Platon sürdürmüştür. Platon epistemoloji ile esaslı bir şekilde ilgilenen ilk filozof olarak bilinmektedir (Cevizci, 2016). Platon, kapsamlı bilgi tanımlamasının temeline *doğruluk*, *inanç* ve *gerekçelendirme* koşullarını yerleştirmiştir. Yani bir önermenin bilgi niteliği taşıması için bireyin inançlarıyla uyumlu olması, doğru olması ve sağlam bir gerekçelendirme ile desteklenmesi gerekmektedir (Baç, 2011). Platon da izinden gittiği Sokrates gibi bilginin evrenselliği ve değişmezliği savını kabul etmiştir (Noddings, 2016). Doğru bilginin ancak akıl ile elde edilebileceğini savunan Platon, bunun kaynağının ise dış dünyadan bağımsız olan *idealar* dünyasında olduğunu ileri sürmüştür. Yani dış dünyadan duyular yoluyla elde edilen veriler, bilgi niteliği taşımamaktadır (Ülken, 2008). Aristoteles ise bilginin değişmezliği ve aklın üstünlüğü konusunda Platon ile

aynı görüşü paylaşmakla birlikte, görünmeyenler dünyası olan İdeaları farklı bir biçimde ele almıştır. Aristoteles'e göre İdealar dünyası başka bir dünya değil, bizzat yaşanılan dünyanın içinde, varlıkların özündedir. (Çüçen, 2018).

Ortaçağ'da ise ilkçağdakinden farklı bir bilgi görüşü bulunmaktadır (Elmalı ve Özden, 2015). Bu dönemde diğer dönemlerde olduğu gibi bilgide kuşkuculuk söz konusu değildir. Dönemin filozofları Tanrı'ya ilişkin bilginin mümkün olduğunu ileri sürmüşler ve bu görüşlerinde her hangi bir şüphe içinde dahi olmamışlardır (Çelik, 2018). Felsefe ile teolojinin bir harmanı olan ortaçağda iman-akıl ilişkisi üzerine kurulu bir bilgi anlayışı mevcuttur. Bu anlayışa göre iman, Tanrı'nın varlığının gerçekliğini tartışmasız bir şekilde kabul eder ama akıl, gerçeklik için kanıtlar arar ve sorgular. Bu noktada iman ve akıl uzlaşamaz bir konumdadır (Cevizci, 2015a).

Yeniçağa gelindiğinde bilginin *apriori* yani doğuştan geldiğine ve *aposteriori* yani doğuştan gelmediğine ilişkin epistemolojik sorgulamaların yoğunluk kazandığı görülmektedir (Çelik, 2015). Başlıca temsilcileri arasında Descartes, Leibniz gibi düşünürlerin bulunduğu akılcı akım, duyu yoluyla elde edilen bilginin yanıltıcı olduğunu, o yüzden akıl yürütme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ileri sürmektedir (Çüçen, 2018; Horner ve Westacott, 2013). Yani insanın doğru bilgiye ulaşabilmesi için matematiksel yani mantıksal yolları kullanması gerektiğini ileri süren akılcılara göre aklın doğruları ile evrensel düzen arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır (Özlem, 2016). Akılcıların tezlerine karşı çıkan ve başlıca temsilcileri arasında Locke, Hume gibi düşünürlerin bulunduğu deneyimciler ise doğuştan bilginin mümkün olamayacağını, tersine insanın doğuştan herhangi bir bilgi örüntüsü ile gelemeyeceğini ileri sürmüşlerdir (Arslan, 2017). Diğer bir deyişle dış dünyadaki gerçekliği duyumlarımız aracılığı ile tanıyabileceğimizi ileri süren deneyimcilere göre doğru bilginin başlıca kaynağı deneyimlerimizdir (Yazıcı, 2016).

Bilginin kaynağında sadece akıl veya deneyimin olduğu görüşleri eleştiren Kant ise, bilginin deneyimler yoluyla elde edildikten sonra akıl süzgecinden geçip nihai bir şekle dönüştüğünü ileri sürerek sentezci bir bakış açısı ortaya koymuştur (Kant, 2019). Kant'ın bilginin kaynağına ilişkin bu eleştirel yaklaşımı epistemolojik sorgulamalar açısından bir kırılma noktası yaratmıştır (Noddings, 2016). Bu sorgulamaların devamında klasik epistemoloji geleneğinden eleştirel epistemoloji geleneğine geçişin bir zemini oluşmaya başlamıştır (Cevizci, 2015a). Bu aşamada Viyana'da ortaya çıkmış olan bir grup düşünür epistemolojide doğruluk bağlamında



dil-mantıksal bir çözümleme yolu çizmişlerdir ve *mantıkçı pozitivist* anlayışı oluşturmuşlardır. Bu anlayışa göre felsefi önermelerin doğrulukları, dilsel-matematiksel analizlerle açığa çıkarılabilir (Yazıcı, 2016). Piaget (1984) ise psikolojinin verilerini bir kenara atan bu epistemolojik anlayışı eleştirmiş ve *genetik epistemoloji* anlayışını oluşturmuştur. Bu anlayışı ile psikoloji ve epistemolojiyi aynı zeminde bir araya getiren Piaget, bilginin oluşumunda bireyin etkin olduğunu ileri sürmüştür (Öztürk, 2017; Turner, 1973).

Özetle bilginin gelişimi sürecinin Anadolu topraklarındaki doğa düşünürlerinde başladığı ve Antik Yunan'da ise hız kazanıp sistematik bir şekle büründüğü ve günümüze kadar çeşitli aşamalardan geçtiği anlaşılmaktadır. Antik Yunan'da bilginin doğruluğu ve buna bağlı olarak şüpheli yaklaşımlar artmış, Sokrates ve öğrencilerinin başını çektiği düşünür grubu, bu şüpheli grubun düşüncelerine karşı cephe almışlardır. Bu doğrultuda evrensel, değişmez ve mutlak olan bilgi anlayışı oluşturulmuş ve bu anlayış uzun süre varlığını sürdürmüştür. Ortaçağ'da ilkçağdakine kıyasla şüpheli argümanların ortadan kalktığı anlaşılmaktadır. Yeniçağdaki bilgi anlayışında bilginin kaynağı sorunu üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu çağda olgucu yani pozitivist bilimsel bilgi anlayışının ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Daha sonra ise 19. yüzyıldan sonra geleneksel epistemoloji anlayışının karşısında eleştirel epistemoloji anlayışının yükseldiği anlaşılmaktadır.

### 2.1.1.3. Epistemolojik İnanç

İnanç, bir düşünceye içtenlikle bağlanma durumu olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte birine duyulan güven duygusu olarak tanımlanabilen inancı, bir görüş veya öğreti şeklinde ifade etmek mümkündür (http-1). Cevizci (2015b) inancı, bir önermenin doğruluğuna kanaat getiren bir kişinin zihinsel durumu olarak açıklamaktadır. Tanımlardan yola çıkılacak olursa inancın bireyin yaşam tecrübeleri sonucu oluşan öznel kabulleri olduğunu söylemek mümkündür. Bireyin oluşturmuş olduğu öznel kabullerine koşulsuz bağlılığı söz konusudur. Nitekim Dykstra (1986'dan aktaran: Ok, 2005, s. 119) da inancın iki önemli özelliğinin güven ve bağlılık olduğunu dile getirmiştir. Pajares (1992) inançların insanların hayatları süresince karşılaştıkları çeşitli durumlara ilişkin karar mekanizmalarını etkilediğini

vurgulamaktadır. Deryakulu'na (2017) göre insanların çevresindeki nesnelere ve yaşanan gelişmeleri nasıl yorumladığına veya algıladığına ilişkin önermeleri, onların inançlarını oluşturmaktadır.

Epistemolojik inanç ise bilginin doğasına, doğruluğuna, kaynağına, yapısına ve kazanımına ilişkin kişinin bireysel kabullerini ifade etmektedir. (Hofer, 2001). Diğer bir deyişle epistemolojik inançların bilginin neliği ve bilmenin nasıl gerçekleştiğine dair bireylerin kişisel inançlarını oluşturduğu söylenebilir. Yani epistemolojik inançlar sadece bilginin boyutlarıyla sınırlı değildir. Epistemolojik inançlar aynı zamanda öğrenmenin gerçekleşme biçimi ile ilgili inançları da kapsamaktadır (Schommer, 1990, 1994).

#### **2.1.1.3.1. Tek Boyutlu Epistemolojik İnanç Modelleri**

Epistemoloji araştırmaları geçmişten günümüze doğru incelendiğinde çeşitli yaklaşımlarla ele alındığı anlaşılmaktadır (Brownlee vd., 2002). Epistemolojik inanç modelleri kapsamındaki çalışmalarda çoğunlukla ergen ve yetişkin yaş evreleri hedef kitle olarak belirlenmiştir (Deryakulu, 2017). Tek boyutlu epistemolojik inanç yaklaşımları “zihinsel gelişim modeli”, “kadınların bilme yolları”, “epistemolojik yansıtma modeli”, “tartışmacı karar verme modeli”, “yansıtıcı yargı modeli” olarak sıralanabilir (Hofer ve Pintrich, 1997: 91-105).

- *Zihinsel Gelişim Modeli*: Çoğunluğu erkeklerden oluşan üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin 4 yıl boyunca epistemolojik inançlarındaki değişimi izlenmiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin, üniversiteye başladıklarında bilginin mutlak ve değişmez, karmaşık olmayan, birbiriyle ilişkisiz birçok parçadan meydana gelen bir yapıya sahip olduklarına inandıkları tespit edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin, üniversitenin son sınıfına yaklaştıkça ise bilginin süreç içerisinde değişebileceğine yani mutlak olamayacağına, birbiriyle bağlantılı birçok parçadan meydana gelen bir yapıya sahip olduğuna ve bireyin çabası sonucunda oluşturulduğuna inançlarının arttığı saptanmıştır (Perry, 1968). Başlangıçta dokuz aşamadan oluşan model daha sonra *ikilik, çoğulculuk, görecelik, bağlılık* olmak üzere dört aşamadan oluşan bir yapıya dönüşmüştür (Hofer ve Pintrich, 1997).

- *Kadınların Bilme Yolları*: Bu modelin geliştirilmesi aşamasında çoğunluğu erkeklerden oluşan araştırmalar eleştirilmiş ve kadınlardan oluşan bir çalışma grubu ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada görüşmeler yoluyla kadınların gerçeğe, doğruya, bilgiye bakış açıları derinlemesine incelenmiş ve beş boyuttan oluşan bir gelişim modeli ortaya konulmuştur. Bu beş aşama; *sessizlik, algılanan bilgi, subjektif bilgi, işlemsel bilgi, yapılandırılmış bilgi* olarak isimlendirilmiştir (Belenky vd., 1986).
- *Yansıtma Modeli*: Bu modelin geliştirilmesinde önceki model yaklaşımları dikkate alınmıştır. Önceki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada kız ve erkeklerin sayısı eşit tutulmuştur. Araştırma sonucunda dört aşamalı bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamalar; *mutlak, geçişsel, bağımsız ve bağlamsal* şeklinde isimlendirilmiştir (Magolda, 1992). Bu modelde bilgiye ilişkin öngörülerden ziyade öğrenmenin doğasına yönelik kabullerin merkeze alındığı söylenebilir (Duell ve Schommer-Aikins, 2001).
- *Tartışmacı Karar Verme Modeli*: Bu modelde gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi yaş evrelerindeki bireylerin bilgiye ilişkin inançları ve epistemolojik bakış açıları incelenmiş ve üç kategoride ele alınmıştır. Bu kategorilere *mutlakçılar, çoğulcular ve değerlendirciler* isimleri verilmiştir (Kuhn, 1991). *Mutlakçılar*, bilginin kesinliğine ve otoriteler tarafından sunulan bilginin tartışmasız şekilde doğru olduğuna inanmaktadırlar. *Çoğulcular* otoriteler tarafından sunulan bilginin mutlaklığına şüphe ile yaklaşmakta ve kendi ulaştıkları bilgi bütünlerinin daha doğru olabileceğine inanmaktadırlar. *Değerlendirciler* ise mutlak bilginin olamayacağını ileri sürmekte ve herhangi bir bilginin doğruluğunun ortaya çıkarılmasında diğer birçok görüşün birlikte ele alınıp karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar (Schommer-Aikins, 2004).
- *Yansıtıcı Yargı Modeli*: Bu model, 15 yıl süren bir araştırmanın sonucunda oluşturulmuştur. Lise çağından orta yaş çağına kadar çeşitli bireylerin yer aldığı araştırmada katılımcılara çeşitli günlük yaşam problemleri sunulmuş ve bu problemleri açıklayarak çözüm yolları bulmaları istenmiştir. Bulguların analiz edilmesi sonucunda yedi aşamalı bir model ortaya çıkarılmıştır (King ve Kitchener, 1994). Bu yedi aşama ise *yansıtma öncesi düşünme, yarı*

*yansıtıcı düşünme* ve *yansıtıcı düşünme* olarak üç evrede ele alınmaktadır (Brownlee vd., 2002).

### **2.1.1.3.2. Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli**

Bu araştırma kapsamında Schommer'in (1990) tasarlamış olduğu *çok boyutlu epistemolojik inanç modeli* kullanılmıştır. Bu yüzden bu modele yönelik açıklamalar ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Perry (1968, 1970) ile başlayan gelişimsel epistemoloji geleneği, epistemolojiyi tek boyutlu olarak ele almış ve epistemolojinin sabit ilerleme aşamalarında geliştiği savını ortaya atmıştır. Gelişimsel epistemoloji geleneğinin araştırmalarını inceleyen Schommer (1990), epistemolojik inançların tek bir boyuttan oluşamayacağını, sadece bilgi ile sınırlı kalamayacağını ileri sürmüş ve bu doğrultuda araştırmalarını sürdürmüştür. Bu bağlamda epistemolojik inançlarda çok boyutluluğu ileri süren modele göre epistemolojik inançların öğrenme ile ilgili inançları da kapsamı gerekmektedir. Bu doğrultuda model kapsamında, teorik temelde beş boyutlu bir epistemolojik inanç sistemi geliştirmiştir. Bu beş boyut; *bilginin yapısı*, *bilginin kesinliği*, *bilginin kaynağı*, *öğrenmenin (bilgi edinmenin) hızı*, *öğrenmenin (bilgi edinmenin) kontrolü* olarak isimlendirilmiştir (Schommer, 1993, 1994).

Schommer (1990), kuramsal olarak oluşturmuş olduğu epistemolojik inanç ölçeğinin yapı geçerliğini ortaya çıkarmak ve bireylerin bilginin doğası ve bilgi edinme süreçlerini ortaya koymak amacıyla yapmış olduğu çeşitli araştırmalarında epistemolojik inançların dört boyut altında toplandığını saptamıştır. Bu dört boyut; *bilgi basittir*, *bilgi kesindir*, *öğrenme hemen gerçekleşir*, *öğrenme yeteneği doğuştandır* olarak isimlendirilmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997). *Bilgi basittir* boyutunda bireyler, bilginin ya birbirinden bağımsız basit bir yapıda ya da birbiriyle ilişkili karmaşık bir yapıda olduğuna inanmaktadırlar. *Bilgi kesindir* boyutunda bireyler, bilginin ya her koşulda mutlak ve kesin olduğuna ya da bilginin bağlama göre değişebileceğine inanmaktadırlar. *Öğrenme hemen gerçekleşir* boyutunda bireyler, öğrenmenin ya kısa bir sürede ya da belirli bir süreç içerisinde gerçekleşeceğine inanmaktadırlar. *Öğrenme yeteneği doğuştandır* boyutunda bireyler, öğrenme becerisinin ya doğuştan gelen bir özellik olduğuna ya da çaba ile

değiştirilebileceğine inanmaktadırlar (Howard vd., 2000; Schommer, 1998). Dört boyutlu epistemolojik inanç sisteminde bireyler her bir boyutta diğer boyutlardan ayrı olarak gelişmiş veya gelişmemiş inançlara sahip olabilirler. Yani bireyin herhangi bir boyuta ilişkin gelişmiş inanca sahip olması diğer boyutlardaki inanç yapısına etki etmemektedir. Bu bağlamda boyutların bağımsız şekilde yer aldığını söylemek mümkündür. Örneğin bir birey hem bilginin mutlaklığına hem de aynı zamanda bilginin karmaşıklığına inanabilmektedir (Deryakulu, 2017). Gelişimsel yaklaşımların tek boyutlu yapısının aksine, çok boyutlu bir epistemolojik anlayışın olduğu sistem yaklaşımının temelinde epistemolojik inanç boyutlarının birbirleriyle ilişkilerinde az ya da çok yani çeşitli düzeylerde bağımsız oldukları varsayımı yatmaktadır (Hofer, 2001). Öte yandan Schommer'ın (1990) oluşturmuş olduğu çok boyutlu epistemolojik modelin öğretme-öğrenme süreci açısından önemini ayrıntılı bir şekilde incelemenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

#### **2.1.1.4. Epistemolojik İnançların Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından Önemi**

Bilginin doğasına ilişkin bakış açılarını ifade eden epistemolojik inançlar, öğretme-öğrenme süreçleriyle birçok bakımdan ilişkili olan inançlar bütünü oluşturmaktadır (Bendixen ve Rule, 2004). Nitekim Hofer ve Pintrich (1997) öğretme ve öğrenme kavramlarına ilişkin anlayışların ve yaşama ilişkin birçok değişkene etkisi bakımından epistemolojik bakış açılarının merkezi bir etken olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda epistemolojik inançları akademik başarı, üstbilişsel işlem becerileri, öğrenme yaklaşımları, öğretim anlayışları gibi birçok etmenle ilişkisi yönünden incelemek mümkündür (Green ve Hood, 2013). Öğrencilerin akademik başarılarına etkisi bağlamında ele alındığında, epistemolojik bakış açılarının etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu etki bireylerin sahip oldukları bilgiye bakış açılarına göre şekillenmektedir. Gelişmiş epistemolojik bakış açısına sahip, yani bilginin göreceli olduğuna inanan ve süreç içerisinde değişebileceğine olan inanç düzeyleri yüksek olan bireylerin akademik başarılarının, bilginin sabit ve değişmez olduğuna inanan bireylerin akademik başarılarından daha iyi olduğunu söylemek mümkündür (Aslan, 2017; Schommer, 1993; Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992; Schommer vd., 1997). Örneğin Aslan'ın (2017) araştırmasında gelişmiş epistemolojik bakış açılarına sahip bireylerin akademik

başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin bilgiye bakış açıları ile ilişkili olan bir diğer değişken ise bilgiyi işleme becerileridir. Gelişmiş epistemolojik bakış açılarına sahip olan bireyler, okuduğunu anlama ve anlamlandırma süreçlerinde üst düzey bilişsel basamaklarda yer almaktadırlar. Buna karşın gelişmemiş epistemolojik bakış açılarına sahip olan bireyler ise bu süreçlerde daha alt düzey bilişsel basamaklarda yer almaktadırlar (Kardash ve Howell, 2000; Ryan, 1984; Schommer, 1990; Schommer ve Walker, 1995). Örneğin Ryan'ın (1984) araştırmasında gelişmiş epistemolojik bakış açılarına sahip bireylerin kavrama ve uygulama bilişsel süreçlerde yer aldığı, buna karşın gelişmemiş epistemolojik bakış açılarına sahip bireylerin ise bilgi düzeyinde bilişsel süreçlerde yer aldığı saptanmıştır. Bireylerin bilgiye bakış açılarıyla ilişkili olan bir diğer değişken ise öğrenme yaklaşımlarıdır. Bilginin göreceli bir yapıda olduğuna inanan gelişmiş epistemolojik bakış açısına sahip olan bireyler daha çok derin öğrenme yaklaşımlarına sahipken, bilginin kesin ve değişmez olduğuna inanan gelişmemiş epistemolojik bakış açısına sahip olan bireyler ise daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına sahiplerdir (Chan, 2003; Phan, 2008a, 2008b; Rodrigez ve Cano, 2006).

Öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini yönlendiren öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançları da önem arz etmektedir (Pajares, 1992). Öğretmenlerin bilginin doğasına ve bilgi edinme sürecine ilişkin bakış açıları, sınıf içi uygulamalarını, tercih ettikleri öğretim yöntemlerini etkileyebilmektedir (Aslan, 2017). Bu etkinin de dolaylı olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine yansıdığını söylemek mümkündür (Deryakulu, 2017). Bilginin göreceli olduğuna inanan yani gelişmiş epistemolojik bakış açılarına sahip olan öğretmenler sınıf içi uygulamalarında daha çok sayıda ve çeşitli öğretim yöntemleri kullanarak, öğrencilerine daha olumlu bir sınıf atmosferinde öğrenim yaşantısı sürme imkânı vermektedir (Hashweh, 1996). Öte yandan gelişmiş epistemolojik bakış açısına sahip olan öğretmenler, öğrencilerine sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamı sağlayarak, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadırlar (Maor ve Taylor, 1995).

Epistemolojik inançların ilişkili olduğu bir başka değişken ise eğitime ilişkin felsefi eğilimlerdir (Biçer vd., 2013). Bireylerin bilginin doğasına ilişkin bakış açıları, eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlarını etkilemektedir (Magrini, 2009; Yazıcı,

2016). Bu doğrultuda öncelikle temel felsefe akımlarına, sonrasında ise eğitim felsefelerine ilişkin kuramsal alt yapı sunulmuştur.

### **2.1.2. Temel Felsefe Akımları**

Bu alt başlık altında temel felsefe akımlarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda temel felsefe akımlarının temel özellikleri, epistemolojik varsayımları, eğitime yönelik görüşleri hakkındaki bilgilere yer verilmiştir. Temel felsefe akımları idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk olmak üzere gelenekselden çağdaşa doğru bir sıralama ile sunulmuştur.

#### **2.1.2.1. İdealizm ve Eğitim**

Gerçekliğin düşünsel olduğu fikrinin temeli etrafında bütünleşen idealist felsefe akımı, gerçekten var olanın yani görünen somut cinsten olmadığını, aksine zihin cinsinden olduğunu savunur (Winch ve Gingell, 2002). İdealizme göre insanın özü, kendi akıllı veya düşünce dünyasından meydana gelmektedir. Bu bağlamda idealizm insanı ruh ve beden birleşiminden oluşan bir varlık olarak ele alır ve ruhun en belirgin özelliğinin ise akıl ve düşünceden oluştuğunu ileri sürer (Cevizci, 2014). İdealizmin önde gelen teorisyeni Platon'a göre tüm maddi şeyler, belirli düşüncelerin tamamlanmamış kopyalarıdır. Yani bir şeyin gerçek tabiatının, o şeyin dış görünüşünde olmadığını, kaynağını oluşturan düşüncede veya ideada olduğunu söylemek mümkündür (Tozlu, 2006).

Epistemolojik köken açısından rasyonalizm ile benzerliği bulunan idealist bilgi görüşüne göre hakikatin bilgisine ancak akıl yoluyla ulaşılabilmektedir. Diğer bir deyişle bilginin kaynağında aklın olduğu esaslı yer almaktadır (Holmes, 1967; Uyangör, 2019). İdealistlere göre duyular dünyası kısmen gerçek ve gerçek bilgi de ancak aklın ürünü olan bilgi olduğu için, duyular yoluyla elde edilen bilgilerin kesinliği tartışmalıdır (Çüçen, 2018). İdealist epistemolojide bilgi edinme sürecinde insanın doğuştan getirmiş olduğu temelin önemi üzerinde durulduğu için, bilginin apriori özelliğinin öne çıktığını söylemek mümkündür (Yazıcı, 2016). Bu doğrultuda bilgi edinme, zaten akılda hâlihazırda var olan bilginin ortaya çıkarılması sürecini ifade etmektedir (Guttek, 2006).

İdealizme göre eğitimin temel amacı insanın kendisini tanımasına ve sonrasında ise bu kapsamda geliştirmesine yardımcı olmaktır. Bu doğrultuda öğrencinin yaşamında gerçekliği arayan ve buna uygun bir şekilde yaşayan birey olması amaçlanmaktadır (Cevizci, 2016). Öğrencinin gerçekliğe ilişkin arayışında kapsamlı bir bakış açısına sahip olması gerektiği için zihinsel gelişimlerinin üst seviyeye çıkarılması gerekmektedir. Üst düzey zihinsel süreç olarak kabul edilen öğrenme ise kavramların işlevsel hale getirilmesi ve hatırlanmasını ifade etmektedir (Gutek, 2006). Bu bakımdan idealist eğitimciler eğitim programlarının oluşturulmasında birbiriyle ilişkili olan konuları, dolayısıyla disiplinleri oluştururlar (Sönmez, 2008). Bu doğrultuda eğitim programlarının hiyerarşik bir yapıda olması gerektiğini ileri süren idealist eğitimcilere göre bu hiyerarşinin en üstünde matematik, felsefe, teoloji gibi soyut disiplinler yer almalıdır. Ahlaki ve kültürel bir temele sahip olduğu için de tarih ve edebiyatın üst sırada yer aldığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte eğitim programında hiyerarşinin alt sıralarında ise fen bilimleri bulunmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014; Tan, 2006). İdealizm gibi geleneksel bir felsefe akımı da realizmdir. Realizm de idealizm gibi kökü antik çağa kadar giden bir felsefe akımıdır. Realizmin genel ilkeleri ve eğitime yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur.

#### **2.1.2.2. Realizm ve Eğitim**

İdealizm gibi batı dünyasının en köklü felsefe akımlarından birisi olan realizmin nesnel dünyasına bakış açısının idealistlerinkinden farklı olduğunu söylemek mümkündür (Segall ve Wilson, 2004). Realistlere göre nesnel, insanın onları algılamasına gerek duymadan dış dünyada bulunmaktadır. Yani nesnenin varlığı insan düşüncesinden bağımsızdır. Bununla birlikte nesnelere bilgisine akıl yoluyla ulaşmanın mümkün olduğu söylenebilir (Çüçen, 2018).

Realizmin epistemoloji anlayışına göre insanların nesnel dünyayı algılamaları duyular ve akılları yoluyla olmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu bağlamda realist epistemolojide duyular aracılığı ile elde edilen bilginin rasyonel bilgi ile tamamlandığını söylemek mümkündür (Cevizci, 2014). Realist epistemolojide insanın zihinden bağımsız olarak varolan nesnelere dünyasını keşfetmesi, gözlemler ve araştırmalar yoluyla gerçekleşmektedir (Yazıcı, 2016). Yani bilginin ortaya



çıkarılmasındaki duyumsal süreçlerin etkisi, bilginin aposteriori özellikte olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda tikellerin bilgisinden yola çıkılarak, tümelin bilgisine ulaşılabilir (Sönmez, 2008).

Realizmin eğitim anlayışında bireylerin zihinsel düşünme becerilerinin üst düzeye çıkarılması ve bireylerin nesnel dünyaya hazırlanması nihai amaç olarak ele alınmaktadır (Ornstein ve Levine, 2008). Realist bir eğitim programının içeriğinde sistematik olarak tasarlanmış ve birbirleriyle ilişkili olan disiplinlerin yer aldığını belirten Gutek'e (2006) göre ilkökul düzeyindeki eğitim programlarında daha çok okuma, yazma, hesaplama gibi hayat boyu ihtiyaç duyulan konulara ve çeşitli disiplinlere ilişkin bilgilere, daha üst düzeylerdeki eğitim programlarında ise egemen bilim çevreleri tarafından belirlenmiş olan ve insan aklının süzgecinden geçip kendini ispatlamış olan bilgilere yer verilmelidir. Realist anlayışa göre öğretmenin görevi, öğrenme sürecini öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre değil, gerçekliğin bilgisine ulaşma ve aktarma odaklı düzenlemektir (Ergün, 2015; Tozlu, 2006). Modern çağa doğru gelindikçe geleneksel felsefe akımları olan idealizmin ve realizmin bilgi ve varlık anlayışına karşı birçok eleştiri getirilmiştir. Bu eleştiriler sonucunda ise çeşitli felsefi kuram ya da düşünceler ortaya atılmıştır. Bunlardan birisi pragmatizmdir.

### **2.1.2.3. Pragmatizm ve Eğitim**

Düşünce tarihinin önemli felsefi akım ya da kuramlarından birini oluşturan pragmatizm, Amerika'da ortaya çıkmış ve 20. Yüzyıl dünyasında popülaritesini kazanmıştır (Cevizci, 2016). Pragmatizmin Amerika'nın sosyo-kültürel, siyasi ve eğitimsel anlamda çözüm arayışlarına paralel olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür (Turgut, 1992). Temsilcileri veya teorisyenleri arasında Charles S. Pierce, William James, John Dewey bulunan pragmatizm, geleneksel felsefeler olarak betimlenen idealizmin ve realizmin metafizik anlayışına karşı çıkarak, felsefenin gerçek yaşam problemlerine ilişkin çözüm önerileri üretmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Noddings, 2016; Winch ve Gingell, 2002). Bu doğrultuda pragmatizmin varlıksal anlayışında sürekli bir değişim vurgusu söz konusudur. Bu değişim vurgusuna göre geleneksel felsefelerdeki varlığın değişmezliğinin ve

kalıcılığının aksine, varlıkta sürekli bir devinim esas olmakla birlikte, bu süreç oldukça karmaşık bir nitelik taşımaktadır (Guttek, 2006).

Epistemoloji anlayışında insan zihni ve sosyal çevre arasındaki ilişkiye önem veren pragmatizme göre bilgi, insan ile onun sosyal çevresi arasındaki etkileşimin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Tozlu, 2006). Bu etkileşim sürecinde bilginin oluşumunda insan zihninin aktif bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür (Ornstein ve Levine, 2008). Bu bağlamda bilginin öğrenen tarafından oluşturulması dikkate alınacak olursa, idealist felsefenin bilgi anlayışının tersine, pragmatizmde bilginin aposteriori özellik gösterdiğini söylemek mümkündür (Sönmez, 2008).

Düşünme faaliyetinin gerçekleşmesi için herhangi bir sorun veya problem durumuyla karşılaşılması gerektiğini belirten pragmatist düşünceye göre düşünme ile düşünüleni gerçekleştirme yani eyleme geçme arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Cevizci, 2014). Düşünme ile eylem arasındaki ilişkiden hareketle problem çözme noktasında insan deneyimlerinin kilit rolüne vurgu yapan pragmatizmde bilginin insandan bağımsız olmadığı savı hâkimdir (James, 2015). Pragmatizmin epistemoloji anlayışında bir diğer önemli konu da doğruluk problemi (Arslan, 2017). Buna göre bilginin doğruluğu faydalı olup olmadığı ile doğru orantılıdır. Yani bir bilgi eğer işe yarıyorsa, belirli bir faydayı sağlıyorsa, problemlerin çözümüne ışık tutuyorsa, o oranda doğruluk niteliği taşımaktadır (Çüçen, 2018).

Pragmatizmin insan deneyimine dayalı olduğunu belirten Demirel'e (2007) göre öğretme-öğrenme sürecinde amaç ve kullanılan strateji ile yöntemlerde sürekli bir değişim söz konusudur ve bu süreçte ana ölçüt konu değil, öğrenendir. Bu doğrultuda pragmatist bir eğitim programında konulardan daha ziyade bu konuların öğrenciye nasıl verileceğinin öne çıktığını vurgulayan Ornstein ve Hunkins (2014), içerikten daha çok yöntemin önemli olduğunu ve öğrencinin *nasıl* ve *neden* gibi sorularla daha çok meşgul olması sağlanarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde eleştiren, soru soran bireylerin yetiştirilmesinde öğretmen ise bir yol gösterici konumunda bulunmalı, öğrencilerin kendi deneyimlerinden öğrenecekleri ortamlar oluşturmalıdır (Dewey, 2007; Tan, 2006). Geleneksel felsefi akımların bilgi ve varlık anlayışının yanı sıra pragmatizme de çeşitli eleştiriler getiren bir başka çağdaş felsefe akımı da varoluşçuluktur.

#### 2.1.2.4. Varoluşçuluk ve Eğitim

Varoluşçuluğu öz ve varlık olmak üzere iki kavram üzerinden betimleyen Sartre'a (2007) göre öz, sürekli nitelikler bütünü iken, varlık ise dünyada aktif olarak bulunmayı ifade etmektedir. Yani insan önce vardır, sonrasında ise öyle ya da böyle olur. Bu doğrultuda insanın kendi özünü yaratması durumunun söz konusu olduğunu söylemek mümkündür (Ornstein ve Levine, 2008). Bireyin biricikliğini ve özgürlüğünü toplumsal yararın önüne çıkararak varoluşçu anlayışa göre insanlar kendilerini bilme ve tanımlama sorumluluğuna sahiptirler (Foulquie, 1998). Varoluşçu akımın temsilcileri arasında Martin Heidegger, Gabriel Marcel, Jean Paul Sartre, Kiergaard gibi düşünürler bulunmaktadır (Winch ve Gingell, 2002).

Varoluşçuluğun bilgi anlayışında geleneksel felsefelerin bilgi anlayışına eleştirel bir bakış bulunmaktadır (Noddings, 2016). Geleneksel felsefede bilgide öznelliğe yer olmadığını belirten varoluşçulara göre insan sadece akli olan bir varlık değil, aynı zamanda hislere sahip olan bir varlıktır (Cevizci, 2014). Bu doğrultuda varoluşçu bilgi anlayışında bilginin elde edilmesinde veya ortaya çıkmasında özne olarak insanın kendi eylemleri sonucundaki duygu hali ve bilinç durumunun etkili olduğunu söylemek mümkündür. Yani bilginin inşasına bireylerin öznel yaklaşımlarının etkisi söz konusudur (Gutek, 2006).

Varoluşçuluğun eğitim anlayışının merkezinde bireylerin özgür seçimleri olduğunu vurgulayan Demirel (2007), öğrenenlerin kendilerine özgü değer anlayışlarını kurmalarının önemli olduğunu ve bu süreçte yetişkinlerin herhangi bir müdahalesinin olmaması gerektiğini belirtmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi iradelerine saygı duyulması gerekmektedir (Turgut, 1992). Yani öğrenciler nasıl öğrenme şekillerine sahip olacaklarını, hangi alanlarla ilgili olacaklarını kendileri seçmelidirler (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu bağlamda varoluşçu bir eğitim programında öğrencinin hayata bakış açısını çeşitlendirecek ve bireysel tercihlerde bulunmasına imkân sağlayacak yaşantılara yer verilmelidir (Sönmez, 2008).

Özetle felsefe akımları geleneksel ve çağdaş olmak üzere ikiye ayrılmakta ve dört temel yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır. Geleneksel felsefe akımları olarak betimlenen idealizmin ve realizmin birbirine benzer ve farklı nitelikleri bulunmaktadır. Bu farkları bu iki akımın epistemolojik köklerini inceleyerek görmek

mümkün olmaktadır. İdealist bilgi anlayışına göre bilgi, bireylerin zihinlerinde var olan bilgi dünyalarında (idea) yer almaktadır. Bireyin bilgi bütünlerine ulaşması için ise ona bu bilgilerin hatırlatılması yeterli olmaktadır. Bu doğrultuda idealist eğitim anlayışında bireyin zihninde bulunan bilgilerin ortaya çıkarılmasında tartışma yöntemi merkezi öneme sahip olan bir yaklaşımdır. Realist bilgi anlayışında ise idealist bilgi anlayışının tersine bilginin düşün dünyasında değil de, dış dünyada yer aldığı ama yine bu bilgilerin zihin aracılığı ile algılandığı görüşü hâkimdir. Aslında bu noktada realizm, duyum-akıl sentezi ile karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda realist eğitim anlayışında dış dünyanın değişkenlerini anlamlandırabilmek için gezi, gözlem gibi yöntemlere ağırlık verilmektedir. Pragmatist bilgi anlayışında ise geleneksel felsefe akımlarının bilgi anlayışlarından farklı bir çizgi bulunmaktadır. Pragmatist bilgi anlayışına göre bilginin ortaya çıkarılmasında bireyden bağımsız süreçlerin yer almadığı belirtilmekte ve bireylerin deneyimlerinin bilginin oluşumunda etken olduğu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda pragmatist eğitim anlayışında bireylerin bilgiye ulaşmaları kendi yaşam tecrübeleri yoluyla gerçekleşmektedir. Varoluşçu bilgi anlayışı ise pragmatizmde olduğu gibi bilgede öznelliğe vurgu yapmakla birlikte, bireyin duygularının da etkili olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda varoluşçu eğitim felsefesinde bireylerin özgür seçimleri söz konusudur.

Sonuç olarak Yazıcı'nın (2016) da belirttiği gibi felsefi akımların epistemolojik kökenleri, eğitime yönelik felsefi yaklaşımların da temelinin oluşumunda bir etken olmaktadır. Temel felsefi akımların da eğitim felsefelerine kaynaklık ettiği düşünüldüğünde (Gutek, 2006), eğitim felsefelerinin temel ilke ve varsayımlarının açıklanması yararlı olacaktır. Bu bağlamda eğitim felsefelerine ilişkin kuramsal alt yapı aşağıda sunulmuştur.

### **2.1.3. Eğitim Felsefeleri**

Bu alt bölümde genel kabul görmüş olan dört eğitim felsefesine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu doğrultuda eğitim felsefelerine ilişkin genel bilgilere, sonrasında ise eğitim felsefelerinin eğitimsel amaçları, eğitim programlarının yapısı hakkında bilgilere yer verilmiştir. Eğitim felsefeleri daimicilik, esasicilik,

ilerlemecilik, yenidenkurmancılık olmak üzere geleneksel olandan çağdaş olana doğru sıralanmıştır.

### **2.1.3.1. Daimicilik**

Temel ilkeleri antik Yunan'a dayanan daimici eğitim felsefesinin yakın dönem temsilcileri arasında R. M. Hutchins, M. J. Adler ve J. Maritain gibi eğitimciler yer almaktadır (Acar-Erdol, 2018). Değişen birçok şeye rağmen insan doğasının değişmezliğine vurgu yapan daimicilere göre toplumsal yapılar değişiklik gösterse bile insanın işlevsel özelliği her dönemde ve toplumda değişmeyip aynı kalmaktadır (Turgut, 1992). Bu bağlamda eğitim de her birey için aynı olmalı ve bu kapsamda bir eğitim sisteminin amacı insanı geliştirme eksenli olmalıdır (Demirel, 2007). İnsanın geliştirilmesi sürecinde ise evrensel gerçekleri anlama ve akıl yürütme becerisi ön plana çıktığı için eğitimin temel amaçları arasında öğrencinin zihnini geliştirecek rasyonel bir kişiliğe sahip olmasını sağlamak yer almaktadır (Ellis, 2015; Yazıcı, 2016).

Damicilere göre tüm insanlığa yol gösterici niteliğinde olan ve büyük düşünürler tarafından yazılmış olan evrensel nitelikli eserler bulunmaktadır (Arslan, 2017). Bu doğrultuda eğitim programları tasarlanırken insanlığın en önemli düşüncelerinin yer aldığı eserler merkeze alınmalı ve konu merkezli tasarımlar tercih edilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Damicilere göre öğrenciler bu önemli eserleri okuyup tartışarak zihinlerini istenilen düzeyde geliştirebileceklerdir. Bu kapsamda eğitim programlarının içeriğinde mutlaka dil bilgisi, retorik, mantık ve matematik dersleri bulunmaktadır (Gutek, 2006).

Daimici eğitim anlayışında öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin sağlanması için gezi, gözlem, deney gibi çeşitli yöntemler kullanılmalıdır (Çüçen, 2018). Daimiciliğin bilgi anlayışına göre insanların bilgiye ulaşması akıl yoluyla sağlanabilmektedir (Bansal, 2015). Bu doğrultuda Sokratik yöntemin öne çıktığını söylemek mümkündür (Noddings, 2016). Sokratik tartışma yöntemi sayesinde bireyler birlikte konuşup tartışır ve sonuç olarak bir senteze varırlar (Kantarci, 2013). Sokratik yöntem ironi ve doğurtmaca olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İroni aşamasında sorulan sorularla öğrenciye sahip olduğu bilgilerinin doğru olmadığı hissettirilir. Doğurtmaca basamağında ise çeşitli soru ve ipuçlarıyla

öğrencinin zihinsel süreçlerini işleterek doğru bilgiye ulaşması sağlanır. Bu noktada öğretmenin rolü önemlidir; çünkü sokratik yöntemi kullanabilmesi için öğretilmekte sorgulama becerisinin olması gerekmektedir (Sönmez, 2008). Daimicilik gibi bir diğer geleneksel eğitim felsefesi esasiciliktir.

### **2.1.3.2. Esasicilik**

Teorisyenleri arasında W. C. Bagley, İ. L. Kandel, A. E. Bestor gibi eğitimcilerin bulunduğu esasicî eğitim felsefesinin kökleri idealist ve realist felsefe akımlarının temel ilkelerine dayanmaktadır (Acar-Erdol, 2018). Esasicilere göre insan hem toplumsal hem kültürel varlık olma özelliğine sahip olduğu için, esasicî anlayışta toplumun kültürel dokusunun önemine vurgu yapılmaktadır (Çüçen, 2018). Bu doğrultuda geçmişte faydalı olduğu görülmüş disiplinlerin ve temel becerilerin öğretiminin gelecek kuşaklara da taşınması gerekmektedir. Bu süreçte ise bireyi en iyi duruma getirebilecek belli başlı esasların rehber alınması gerekmektedir (Ornstein ve Levine, 2008). Esasiciler insanların bilmesi gereken belli başlı esasların bulunduğu görüşüyle daimicilerle aynı safta yer almalarına karşın, entelektüel eğitim ve ezeli-ebedî bilgilerin aktarımı konusunda daimiciler kadar tutucu değildirler (Arslan, 2017).

Esasicilere göre bir öğrenim kurumu olarak okulların işlevi, toplumda sürekli biriken mutlak doğruluğa sahip olan bilgileri öğrencilere kazandırmak ve bu sayede bir kültür aktarıcısı vazifesi görmektir (Sönmez, 2008). Bu bağlamda eğitimin başlıca amacı toplumsal ve kültürel değerlerin özünü koruyarak, bu değerleri sonraki nesillere ulaştırmaktır (Alkan, 1983; Ergün, 2015). Bu hedefleri sağlamak amacıyla eğitim programlarının içeriğinde öncelikli olarak okuma-yazma becerisini geliştirecek disiplinlere yer verilmelidir. Daha sonraki aşamada ise tarih, edebiyat, matematik, fen gibi disiplinlere yer verilmelidir. Bu bağlamda esasicilerin temel eğitime büyük önem verdiği söylenebilir (Guttek, 2006).

Esasicî eğitim anlayışında öğrenme ortamında ilgi ve ihtiyaçlardan ziyade konunun özümsemesi yani içeriğin aktarımı ön plandadır (Turgut, 1992). Doğru ve tutarlı bilgilerle donanık yani entelektüel birikimi olan öğretmenin sınıf ortamında mutlak otoritesi bulunmaktadır (Demirel, 2007). Öğrenci ise öğretmenin otoritesine uymak ve sıkı bir çalışma sürecine girmek zorundadır. Yani öğrenme sürecinde

öğretmen etkin, öğrenci ise edilgen durumdadır. Öğretmen gerekli gördüğünde ceza yöntemine başvurabilmektedir. Bu doğrultuda esasicilikte katı bir disiplin anlayışının olduğunu söylemek mümkündür (Ellis, 2015; Ornstein, 1991; Ornstein ve Hunkins, 2014). Daimici ve esasic eğitim felsefeleri eğitime ilişkin geleneksel felsefeleri oluşturmaktadır. Bu eğitim felsefelerine zıt bir yapıya sahip olan ve kökleri pragmatist felsefe akımına dayanan eğitim felsefelerinden biri ilerlemeciliktir.

### 2.1.3.3. İlerlemecilik

Temsilcileri arasında J. Dewey, Pestalozzi, Froebel, Rousseu gibi düşünürlerin yer aldığı ilerlemeciliğin temelinde pragmatist felsefe akımı bulunmaktadır (Winch ve Gingell, 2002). Daimici eğitim anlayışının geleneksel yaklaşımına karşı çıkan ilerlemeci eğitim felsefesi Amerika'daki sosyal değişimler paralelinde gelişimini sürdürmüştür (Turgut, 1992). Diğer bir deyişle, ilerlemeciliği Amerikan toplumunu şekillendiren sosyal ve politik çabaların bir parçasını oluşturan eğitimsel bir reform hareketi olarak görmek mümkündür (Anderson, 1973; Tan, 2006).

Evrenin temel gerçekliğinin değişim olduğu ilkesine dayanan ve bu bağlamda eğitimin kendini sürekli yenileyen ve geliştiren bir süreci ifade ettiğini ileri süren ilerlemeci eğitim felsefesinde eğitimin amacı toplumdaki ve dünyadaki değişim süreçlerini dikkate alarak öğrenenlerde bulunması istenen bilgi ve becerilerin mutlak ve değişmez olmadığını ortaya koymaktır (Çüçen, 2018). Bu doğrultuda ilerlemeci anlayışta öğretme-öğrenme sürecinde sürekli değişen bilginin yeniden yapılandırılmasının esas alındığını vurgulayan Arslan'a (2017) göre bilginin inşası sürecinde bireyin deneyimlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda bireylerin bilgiyi bizzat kendilerinin inşa etmelerine olanak verecek öğrenme yaşantılarının oluşturulmasının gerekliliğine değinen Ellis (2015) bu noktada eğitim programlarının önemine vurgu yapmaktadır.

İlerlemeci eğitim felsefesine göre yapılandırılan bir eğitim programının içeriği düzenlenirken öğrencilerin ilgi ve istekleri merkeze alınmalıdır (Sönmez, 2008). Yani eğitim programları tasarlanırken öncelikle öğrenenin ihtiyaçlarına öncelik verilmelidir (Ornstein ve Levine, 2008). İlerlemeci eğitim anlayışında ders konularının yani içeriğin ezberlenmesi değil, öğrenenin bizzat katılım gösterdiği

etkinlik temelli öğretim yaklaşımıyla bilginin oluşturulması esastır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu doğrultuda öğretme-öğrenme sürecinin gerçek yaşama bir hazırlık değil, bizzat yaşamın içinde ve onunla bir bütün olduğunu söylemek mümkündür (Demirel, 2007).

İlerlemeci eğitim anlayışında öğretmen ve öğrenci rollerinin geleneksel eğitim felsefelerinkinden farklı olduğunu söylemek mümkündür (Dewey, 2007). Buna göre öğretmen sınıf ortamında otoriter ve bilginin tek aktarıcısı niteliği ile değil, bir yol gösterici niteliği ile öne çıkmaktadır (Segall ve Willson, 2004). Yani öğrenme faaliyetlerini gözetleyen, kontrol eden ve belirli zamanlarda müdahale ederek öğrenciye rehber olma niteliği taşıyan bir öğretmen profili söz konusudur. Öğretme-öğrenme ortamında geleneksel eğitim felsefelerinde olduğu gibi katı bir disiplin söz konusu değildir (Guttek, 2006). İlerlemecilik gibi benzer felsefi temellere sahip olan çağdaş eğitim felsefelerinden biri de yenidenkurmacıdır.

#### **2.1.3.4. Yenidenkurmıcılık**

İlerlemeci eğitim felsefesinin devamı niteliğinde olan yenidenkurmacı eğitim felsefesinin kökeninde pragmatist felsefe akımı bulunmakta ve temsilcileri arasında İ. Bergson, J. Dewey ve T. Brameld gibi düşünürler yer almaktadır (Demirel, 2007). Yenidenkurmacı eğitim felsefesinin temel hedefinin toplumun yeniden inşası olduğunu vurgulayan Turgut (1992) bu yeniden inşa sürecinde okullara önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. Buna göre okullar sosyal içerikli yenilik hareketlerinin üretildiği yerler olmalı ve dolayısıyla sosyal büyümeyi sağlayabilmelidir (Dewey, 2012). Yani yenidenkurmacı eğitim felsefesinde toplumsal değişimi gerçekleştirebilmek için okulun sosyal rolüne vurgu yapılmaktadır (Winch ve Gingell, 2002). Bu doğrultuda eğitimsel işlevi ile öne çıkan ve toplumsal bir kurum olan okulların temel misyonu siyasal ve sosyal sorunlara çözümler üreterek, sürekli bir değişimin yaşandığı dünya koşullarına ayak uydurmak ve bu sürecin devamlılığını sağlamaktır (Guttek, 2006).

Yenidenkurmıcılara göre toplumlar birtakım sosyal çatışmalarla örülü bir bunalım ve yabancılaşma dönemine doğru gitmekte ve bu durumdan çıkış yolu ise yeniden inşa edilecek bir düzenle mümkün olabilmektedir (Çüçen, 2018). Bu doğrultuda eğitimin amacı dünya ölçeğinde toplumsal barış ve huzur ortamını



sağlamaktır (Tuncel, 2014). Toplumsal yeniden yapılanmanın sağlanabilmesinde ise demokratik tutumun eğitim sürecine entegre edilmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü toplumsal dönüşüm yani reform süreçlerinde ortaya çıkabilecek olası çatışmalarda orta yolu bulabilmek veya çözüme ulaşabilmek için demokratik ortamların oluşturulmasının kilit bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür (Bakır, 2015; Noddings, 2016). Bu bakımdan okullarda öğretme-öğrenme sürecinde demokratik sınıf ortamının sağlanması gerekmektedir. Bunun yanı sıra eğitimin kendisi toplumsal ve kültürel güç odakları tarafından belirlendiği için eğitimin bir diğer amacının da kültürel değerleri gerçekleştirmek olduğu söylenebilir (Arslan, 2017).

Yenidenkurmacı eğitim anlayışında öğrencilerin toplumsal sorunlar karşısında çözüm odaklı olmalarını sağlamak için eğitim programlarının içeriğinde gerçek yaşamda karşılaşılabilecek sorun durumları temele alınmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Yani dersler ve konular sınıf ortamına taşınmalı, bu doğrultuda öğrenme ortamları toplumda meydana gelen sorunların irdelendiği ve bu sorunlara çözüm yollarının arandığı yerler olmalıdır (Ellis, 2015). Öğrenme ortamındaki sorunlara çözüm arayışları da bireylerin özgürce tartışabilecekleri demokratik bir sınıf atmosferinin oluşumunu sağlamakta ve bu sayede öğrenenin sürece aktif katılımını desteklemektedir (Sönmez, 2008). Yenidenkurmacı eğitim anlayışında öğretmen-öğrenci rolleri ilerlemeci anlayıştakine benzemekle birlikte, yenidenkurmacılikta öğretmenin değişim ve yeniliğin temsilcisi, lideri rolü daha çok öne çıkmaktadır (Segall ve Wilson, 2004; Tan, 2006).

Özetle eğitim felsefelerine ilişkin alanyazında dört temel eğitim felsefesi olduğu anlaşılmaktadır. Daimici ve esasici eğitim felsefelerinin kökleri idealist ve realist felsefe akımlarına dayanmakta ve geleneksel eğitim felsefeleri olarak isimlendirilmektedir. Benzer felsefi köklere sahip olan bu iki eğitim felsefesinin eğitime yönelik görüşlerinin de paralellik gösterdiğini söylemekle birlikte, esasiciliğin daha çok bilgilerin kültürel aktarımını öne çıkardığı ve klasik eserlerin temele alınması noktasında daimiciler kadar tutucu olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu eğitim felsefelerinde önemli olan evrensel nitelikteki bilgilerin yer aldığı konuların içeriğinin öğretmen tarafından öğrencilere sunulmasıdır. Öğrencinin kendini gerçekleştirmesi, psikolojik olgunluğu, ilgi ve gereksinimleri öncelikli değildir. İlerlemecilik ve yenidenkurmacılık ise geleneksel eğitim felsefelerine zıt felsefi

temellere sahip olmakta ve çağdaş eğitim felsefeleri olarak betimlenmektedir. Pragmatist felsefe akımının etkisi ile oluşan çağdaş eğitim felsefelerinin eğitime yönelik görüşleri büyük oranda benzeşmekle birlikte; ilerlemeciliğin daha çok bireyi, yenidenkurmacılığın ise daha çok toplumu ön plana çıkardığını söylemek mümkündür. Geleneksel eğitim felsefelerinin aksine, çağdaş eğitim felsefelerinde önemli olan öğrencilerin kendi bireysel öğrenme yollarını keşfetmelerini ve bu sayede bizzat bilgiyi yapılandırmalarını sağlamaktır. Bu süreçte ise öğretmen bir rehber misyonunu yüklenmektedir. Tezci ve Kervan'a (2019) göre bireylerin eğitime yönelik sahip oldukları kişisel kabullerinin biçimlenmesinde benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu bakımdan eğitime ilişkin felsefi eğilimlerin öğretme-öğrenme süreci açısından sahip olduğu önemin açıklanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **2.1.3.5. Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından Önemi**

Eğitim felsefesi; eğitimin ne olduğu, hedefleri ve araçları ile ilgilenen, eğitime ilişkin epistemolojik, etik, politik ve ontolojik sorun durumlarını tartışan bir felsefe türünü ifade etmektedir (Cevizci, 2015b). Eğilim ise her hangi bir şeyi yapmaya içten bir şekilde yönelme olarak tanımlanmaktadır (http-2). Bu doğrultuda eğitim felsefesi eğilimi, *eğitime yönelik her hangi bir felsefi görüşü ağırlıklı olarak benimseme veya ilgili felsefi görüşe yönelme* olarak tanımlanabilir. Bireylerin sahip oldukları felsefi bakış açılarının onların eylemlerine yansıdığını söylemek mümkündür (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu doğrultuda öğretmenlerin sahip oldukları felsefi eğilimlerinin, onların sınıf içi uygulamaları hakkında da ipuçları verdiği söylenebilir (Magrini, 2009; Tezci ve Uysal, 2004). Nitekim bireylerin sahip oldukları eğitim felsefesi eğilimleri öğretme-öğrenme süreciyle ilgili birçok etmenle ilişkilidir.

Bireylerin eğitime ilişkin felsefi eğilimleri, onların öğretim programı tasarım tercihlerini etkilemektedir (Kozikoğlu ve Uygun, 2018). Buna göre bireylerin konuyu merkeze alan öğretim programlarını tercih etmelerinde daimici ve esasici geleneksel eğitim felsefelerine olan eğilimlerinin, öğreneni merkeze alan öğretim programlarını tercih etmelerinde ise ilerlemeci ve yenidenkurmacı çağdaş eğitim felsefelerine olan

eğilimlerinin etkisi bulunmaktadır. İkinci olarak bireylerin eğitime ilişkin felsefi eğilimleri, onların eleştirel eğitim felsefesi yaklaşımlarını etkilemektedir (Kozikoğlu ve Erden, 2018). Buna göre bireylerin eğitime ilişkin eleştirel görüşleri desteklemelerinde ilerlemeci ve yenidenkurmacı çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin etkisi bulunmaktadır. Bu durum da ilerlemeci ve yenidenkurmacı eğitim felsefelerinin mevcut eğitim sistemlerinin geleneksel yaklaşımlarına tepki olarak öne çıktığını gösterebilir. Üçüncü olarak bireylerin eğitime ilişkin felsefi eğilimleri, onların eleştirel düşünme yaklaşımları ile bağlantılıdır (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Buna göre bireylerin ilerlemeci ve yenidenkurmacı çağdaş eğitim felsefesi eğilimleri arttıkça, sorgulayıcı düşünme yönelimleri de artmaktadır.

Bireylerin eğitime ilişkin felsefi eğilimlerinin ilişkili olduğu bir diğer etmen ise onların öğretme ve öğrenme anlayışlarıdır (Aslan, 2018; Baş, 2015). Buna göre bireylerin yapılandırmacı öğretim anlayışa sahip olmalarında ilerlemeci ve yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin, geleneksel öğretim anlayışlarına sahip olmalarında ise daimici ve esasici geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerinin etkisi bulunmaktadır. Eğitime ilişkin felsefi eğilimlerin yanı sıra epistemolojik inançlar da öğretme ve öğrenme anlayışlarını etkilemektedir (Ekinci, 2017; Otting vd., 2010; Tezci vd., 2016; Turan, 2018; Uslu, 2018; Wong vd., 2009). Bu doğrultuda öğretme ve öğrenme anlayışlarına ilişkin kuramsal alt yapı aşağıda sunulmuştur.

#### **2.1.4. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları**

Öğrenme, bireyin davranışında meydana gelen ve belirli bir süre boyunca kalıcı niteliğe sahip olan değişim olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2004). Bu değişim bireyin yaşama deneyimleri sonucunda şekillenmektedir. Yani öğrenmenin kalıcı izli olma, yaşantı ürünü olma ve davranışta değişiklik meydana getirme gibi üç temel özelliği olduğunu söylemek mümkündür (Erden ve Akman, 1997). Öğretme ise bireyin öğrenmesini sağlama eylemini ifade etmektedir. Başka bir deyişle planlı bir şekilde gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine öğretme adı verilmektedir (Özçelik, 2014). Öğretme ve öğrenme anlayışı ise öğretmenin bilginin doğası ve edimine ilişkin sahip oldukları kişisel kabullerini veya inançlarını ifade etmektedir. (Chan ve Elliott, 2004). Yani öğretmenlerin eğitim sürecinde tercih ettikleri öğretim yollarına öğretme ve öğrenme anlayışları adı verilmektedir (Schunk, 2014). Bu doğrultuda

geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki öğretme ve öğrenme anlayışının olduğunu söylemek mümkündür (Aypay, 2011a; Baş, 2014; Duffy ve Roehler, 1986).

#### **2.1.4.1. Paradigma Değişimleri**

Geleneksel ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarının kuramsal arka planlarının temelinde paradigma değişimlerinin olduğunu söylemek mümkündür (Yurdakul, 2004). Bilginin doğası ve yapısına ilişkin değişimleri ifade eden *pozitivist (nesnelci)* ve *post-pozitivist (öznelci)* olmak üzere iki paradigma bulunmaktadır (Tezci ve Uysal, 2004). Nesnelci paradigmada bilimsel bilginin kesinliğine ve mutlaklığına olan inanca karşın, öznelci paradigmada ise bilimsel bilginin mutlak olamayacağına ve sorgulamaya açık olduğuna yönelik inancın egemen olduğu anlaşılmaktadır (Jonassen, 1991). Yani gerçek tektir ve bilimsel bilgi de bu gerçekliğe ulaşmak için izlenen bir yolu ifade etmektedir. Bu bağlamda gerçeklik dün ve bugün için aynı olmayabileceği için, bilimsel sonuçların mutlak gerçeklik olarak ifade edilmesi doğru değildir. Nesnelci paradigmada bilimsel bilginin içinde yaşanan toplumun bakış açısı ve değer yargılarıyla bağlantılı olmadığı, buna karşın öznelci paradigmada ise bilimsel bilginin içinde yaşanan toplumun özelliklerine göre belirlendiği anlaşılmaktadır (Özden, 2014). Nesnelci paradigmada bilgi edinme sürecinde otorite olarak kabul edilen kesimlerin sunmuş olduğu verilerin aktarımı esas alınırken, öznelci paradigmada bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri kabul etmektense, kendilerinin yapılandığına temele alınmaktadır. Yani nesnelci anlayışta bilgi keşfedilirken, öznelci anlayışta ise bilgi bireyin bakış açısından oluşturulur, bir bakıma yorumlanır (Kuhn, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yurdakul, 2010).

#### **2.1.4.2. Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları**

Geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışı, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin etkin, öğrencinin ise pasif alıcı olduğu ve öğretilecek konuların merkeze alındığı bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Chan, 2003, 2004). Öğretmenin etkin olarak rol üstlendiği bu yaklaşımda öğrencinin davranışlarının otoriteler tarafından istenilen şekilde değiştirilmesi amaçlanmaktadır (Chan ve Elliott, 2004). Öğretmen,

öğrenme ortamını tasarlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından ziyade, öğretilecek konular üzerine yoğunlaşır. Önemli olan öğretilecek olan konuların planlanan zamanda tamamlanmasıdır (Brooks ve Brooks, 1999). Bu bağlamda geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışının daha iyi ortaya konulması için davranışçı psikoloji kuramlarının temel özelliklerini incelemenin yerinde olacağını söylemek mümkündür.

Davranışçı öğrenmeyi açıklayan çeşitli kuramlar bulunmaktadır (Schunk, 2014). Bu kuramların başında İvan Pavlov'un klasik koşullanması gelmektedir. Bu kuramın temelini öğrenmede uyarıcı-tepki ilişkisi oluşturur. Yani öğrenme, koşullanmış bir tepkidir (Erden ve Akman, 1997). Guthrie de Pavlov gibi koşullanmış tepki kuramını savunmakta ve öğrenmedeki zihinsel süreçleri göz ardı etmektedir. Bu doğrultuda öğrenmenin uyarıcı-tepki ilişkisinden ibaret olduğu söylenebilir. Yani belirli bir olayda bir davranış geliştiren birey benzer bir olayla karşılaştığında sürekli aynı davranışı sergiler. Öğrenmede ödül veya pekiştirecin etkisine önem vermeyen Guthrie'ye göre öğrenme, tepkinin uyarana karşı ilk ortaya çıkışında oluşmaktadır (Özden, 2014). Davranışçı öğrenmenin bir kuramcısı olan Thorndike'a göre öğrenme bir problem çözme sürecidir. Buna göre birey bir problem durumuyla karşılaştığında deneme-yanılma yoluyla çözüm üretmeye çalışır. Öğrenme de bu deneme-yanılma sürecinde oluşur (Senemoğlu, 2004). Thorndike'ın bu kuramından etkilenen Skinner ise edimsel koşullanma kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre öğrenme uyarıcı-tepki ilişkisiyle değil, kasıtlı olarak yapılan hareketler olarak açıklanmaktadır. Yani bu kurama göre öğrenme, insanların karmaşık durumlar karşısında gösterdikleri davranışları izleyen sonuçlardan etkilenmesi sonucu oluşmaktadır (Demirel, 2007).

#### **2.1.4.3. Yapılandırmacı Öğretim ve Öğrenme Anlayışları**

Bir öğrenme ya da anlam kazanma teorisi veya kuramı olan yapılandırmacılık, bireylerin mevcut bildikleri ve inandıkları şeyler ile temas ettikleri fikir ve bilgiler arasındaki etkileşime dayanarak yeni bilgi bütünlükleri yaratmaları sürecini ifade etmektedir (Resnick, 1989). Erdamar-Koç'a (2014) göre ise yapılandırmacılık bilginin, bilgi edinmenin ve öğretmenin ne olduğuna yönelik sorgulamalar yapan bilginin doğasına ilişkin felsefi bir açıklamadır. Bu bağlamda

yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışı, geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışının tersine, öğrencinin aktif olarak kendi öğrenme sürecini oluşturduğu bir yaklaşımı ifade eder (Chan ve Elliott, 2004). Bu süreçte öğretmen, bir yol gösterici veya bir kolaylaştırıcı olarak rol üstlenmektedir (Erdem ve Demirel, 2002). Bu anlayışta öğrenme ortamı düzenlenirken öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. Öğretmen, öğrencilerinin en iyi ve kolay şekilde öğrenmelerini sağlayabilmek için planlama yapar (Brooks ve Brooks, 1999). Bu kapsamda öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlayabilecek öğretim yöntem ve teknikleri tercih edilir. Öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini geliştirmeleri ve bu deneyimlerin bir sonraki deneyimleri için bir bakıma rehber olması amaçlanır (Dewey, 2007; Noddings, 2016; Richardson, 2003).

Pozitivist (nesnelci) paradigmanın bilgi görüşünü ve bakış açısını eleştiren yeni bir paradigma doğmuştur (Tezci ve Uysal, 2004). Pozitivizm ötesi veya Post-pozitivist paradigma denilen bu felsefi yaklaşıma göre bilginin ortaya çıkarılmadığı, aksine bireyin kendisi tarafından yapılandırıldığı ileri sürülmektedir (Jonassen, 1991). Buna göre bilginin oluşumunda bireyin yorumu ön planda olduğu için bilgi anlayışında öznellik vurgusunun olduğunu söylemek mümkündür (Yurdakul, 2010). Yapılandırmacı öğrenme anlayışında bireyin bilgiyi bireysel anlamda kendisinin oluşturduğu görüşünden yola çıkılarak, yapılandırmacılığın post-pozitivist paradigmanın bilgi görüşünün öğrenme kuramlarına uyarlanmış şekli olduğu söylenebilir (Özden, 2014). Yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışının temel özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretmeden ziyade öğrenme ön planda yer almaktadır.
- Öğrenci bireysel kararlar almaya ve girişimci olmaya yönlendirilir.
- Öğrencinin öğrenmeye karşı olan istencini artırmak önemlidir.
- Öğrencinin bilgiyi sorgulaması sağlanmalıdır.
- Öğrenmede yaşam deneyimleri önemli bir yer tutar. Bu doğrultuda öğrencilere kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğrenme fırsatları sunulmalıdır.
- Öğretmenin rolü öğrencinin ne öğrendiği ile ilgilenmekten ziyade nasıl öğrendiği ile ilgilenmek olmalıdır.

- Öğrenmenin hangi koşullarda olduğu önemlidir. Yani bağlamsal faktörler iyi bir şekilde ele alınmalıdır (Aydın, 2012; Brooks ve Brooks, 1999; Philips, 1995).

#### 2.1.4.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşımlar

Yapılandırmacılıkta bilginin oluşumu konusunda üç temel yaklaşım bulunmaktadır (Efran vd., 2014). Bunlardan biri Piaget'nin (1984, 2007) görüşlerine dayanan *Bilişsel Yapılandırmacılık*, ikincisi Vygotsky'nin (2018) görüşlerine dayanan *Sosyal Yapılandırmacılık* tır. Üçüncüsü ise Glasersfeld'in (1984) görüşlerine dayanan *Radikal Yapılandırmacılık* yaklaşımıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımların ilki olan *bilişsel yapılandırmacılık*, Piaget'in öğrenme ile ilgili kuramına göre şekillenmektedir (Brooks, 2006; Brooks ve Brooks, 1999; Elkind, 2005). Bilgi edinme sürecinde bireyin çevre ile yoğun bir etkileşime girdiğini ileri süren Piaget'e göre bu süreç özümleme, uyma ve dengeleme kavramları ile açıklanmaktadır. (Özden, 2014). Özümleme sürecinde birey yeni karşılaştığı bir durumu önceki bilgi ve deneyimleri kanalıyla açıklamaya çalışır. Eğer yeni karşılaştığı bu durumu önceki bilgileriyle açıklayamıyorsa, zihninde yeni bir yer (şema) oluşturarak uyum sağlama sürecini yerine getirmiş olur (Woolfolk, 1993). Bireyin bilgi edimindeki bu özümleme-uyum sağlama süreçlerinin bütününe ise dengeleme adı verilir (Erden ve Akman, 1997; Senemoğlu, 2004). Bilginin inşasına ve anlamı yapılandırmaya ilişkin oldukça sistematik olan bilişsel kuramının şu önemli sonuçları bulunmaktadır:

- Bilişsel gelişim evrensel özellikte ve aşamalı bir yapıdadır. Bu aşamalı yapı içerisindeki evrelerin özellikleri ise bilginin yapılandırılmasında etkin rol oynar.
- İnsanın evrendeki nesnel gerçekliği kavraması bilişsel yapıları yardımıyla olmaktadır. Bunun yanı sıra bilginin yapılandırılmasında zihinsel yapıların insanın yaşam deneyimleri ve çevresiyle olan ilişkisi önem arz etmektedir.
- İnsan zihinsel gerçeklikle doğrudan değil de, zihinsel şemaları vasıtasıyla etkileşime girmektedir. Yani insanın gerçekliğin kendisinde nasıl olduğunu bilme imkânı yoktur.

- Nesneyle etkileşime biliş, nesneye zaman, mekân, nedensel ilişkiler gibi onda olmayan birtakım nitelikler dâhil eder. Bu bağlamda insan bilişinin etkin olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü insan bilişi nesneyi anlamlandırırken şekillenmiş olur (Aydın, 2012; Turner, 1973).

Yapılandırmacı yaklaşımlardan ikincisi olan *sosyal yapılandırmacılık* Vygotsky'nin öğrenme ile ilgili kuramına göre şekillenir (Brooks, 2006; Brooks ve Brooks, 1999). Öğrenmenin, bilişsel yapılandırmacıların ileri sürdüğü gibi bilişsel süreçlerle açıklamanın yetersiz olduğunu vurgulayan sosyal yapılandırmacılara göre öğrenmede kültür ve dil de önemli bir etkiye sahiptir (Raskin, 2002). Yani sosyal etkileşim bireyin öğrenmesinde kilit bir role sahiptir (Erdamar-Koç, 2014). Buna göre bireyin öğrenme potansiyeli çevresindeki nispeten bilgi düzeyi yüksek bireylerle iletişimi ile doğru orantılıdır. Başka bireylerle etkileşime girerek gerçekleştireceğimiz etkinliklerde öğrendiklerimiz, bireysel çabalarımız ile öğrendiklerimizden daha fazla ve etkili olacaktır (Özden, 2014). Ayrıca sosyal yapılandırmacılık teorisinin bilgi açısından dört temel sonucunun olduğunu söylemek mümkündür:

- Kültürel bir niteliğe sahip olan bilginin yapılandırılmasında dil ve kültürün önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür.
- Kültürel bağlamda yapılandırılan bilginin birey tarafından özümsemesi yetişkinlerle girdiği etkileşimler sonucu gerçekleşir.
- Dil ve sembollerle ifade edilen bilginin yapılandırılmasında dil öğreniminin etkisi bir gerçektir.
- Gerçeklik ile doğrudan etkileşime geçilemediği için bilginin yapılandırılmasında dil ve kültür bir aracı olarak rol üstlenmektedir (Aydın, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşımlardan üçüncüsü olan *radikal yapılandırmacılık*, büyük ölçüde bilişsel yapılandırmacılıktan etkilenmiş ve bilişsel yapılandırmacılığın varsayımlarını geliştirmeye çalışmıştır (Aydın, 2012). Radikal yapılandırmacılığa göre bilginin yapılandırılmasında temel olarak çevreyle uyum süreci önem arz etmektedir. Bu bağlamda bireyin dışında bir nesnel gerçekliğin bir izdüşümü olduğunu söylemek güç olduğu için, bilginin bireyin deneyimleri sonucunda yapılandırıldığını söylemek mümkündür. Bu durum da bilginin göreceli bir özellik taşıdığını göstermektedir. Yani bireylerin dış dünyaya ilişkin çıkarımlarının



kendilerine özgü olduğu bir gerçektir (Bergman, 2011; Glasersfeld, 1984; Raskin, 2002).

Özetle, yapılandırmacı yaklaşımların Piaget'in görüşleri doğrultusunda zemin kazandığı anlaşılmaktadır. Buna göre bilginin yapılandırılmasında bilişsel süreçler önemli bir şekilde yer almaktadır. Yapılandırmacılığın bilişsel süreçlere ağırlık veren bu yaklaşımına karşı ise Vygotsky tarafından farklı bir görüş ortaya atılmıştır. Bu görüşe göre bilginin yapılandırılması sürecinde bireyin sosyal yapısının daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. Fakat bu noktada Piaget'in bilginin yapılandırılmasında sosyal çevrenin etkisini tamamen görmezden geldiğini söylemek mümkün değildir. Nitekim Senemoğlu'nun (2004) belirttiği gibi Piaget'e göre zekâ, canlının çevreye uyum sağlama kapasitesini ifade etmektedir. Radikal yapılandırmacılık ise yine Piaget'in yapılandırmacı anlayışından etkilenmiş ve bu anlayışı geliştirme amacını gütmüştür. Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşımların temelinde bilginin nasıl inşa edildiği üzerine çeşitli sorgulamalar yapıldığı ve bilişsel bakış açısının diğer yapılandırmacı yaklaşımları etkilediği söylenebilir.

#### **2.1.1.4. Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından Önemi**

Öğretme ve öğrenme anlayışı, bireylerin bu iki kavrama ilişkin geliştirmiş oldukları kişisel bakış açılarını ifade etmektedir (Chan, 2003; Chan ve Elliott, 2004). Öğretmenlerin benimsedikleri öğretim anlayışları öğretim sürecine yansımaktadır (Baş, 2014, 2015). Öğretmenlerin sınıf ortamında tercih ettikleri öğretim anlayışları ise öğrencilerin öğrenme durumlarına etki edebilmektedir (Ayaz ve Şekerci, 2015) Özellikle yapılandırmacı anlayışın öğretim-öğrenme sürecinde benimsenmesi, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde yansımaktadır (Aydisheh ve Gharibi, 2015; Barman ve Bhattacharyya, 2015; Kim, 2005; Onwuka, 2014; Ünal ve Çelikkaya, 2009; Saygın ve Atılboz, 2006). Yaplandırmacı anlayışa sahip olan öğretmenler öğrenci ile olan ilişkilerinde ve ders işleyiş tarzlarında olumlu bir sınıf atmosferi yaratmaktadırlar (Baş ve Beyhan, 2013). Olumlu öğrenme ortamının oluşumunda katkısı olduğu anlaşılan yapılandırmacı öğretmen tavrının motivasyonel süreçleri etkilediğini de söylemek mümkündür (Yıldızlı vd., 2017).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu alt bölümde epistemolojik inançlar, eğitim felsefesi eğilimleri, öğretme ve öğrenme anlayışları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle yerli araştırmalara, sonrasında ise yabancı araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar, tarih sırasına göre sunulmuştur. Aynı tarihlerde olan araştırmalarda ise araştırmacı adına göre alfabetik sıra dikkate alınmıştır.

### 2.2.1. Yurtiçindeki Araştırmalar

Doğanay ve Sarı (2003) araştırmalarında öğretmenlerin eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 312 öğretmen oluşturmuştur. Veriler Wiles ve Bondi'nin (1984) geliştirdiği ve araştırmacıların uyarladığı *Felsefi Tercih Değerlendirme Formu* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en çok sahip oldukları eğitim felsefesi ilerlemeci anlayış olurken, en az sahip oldukları eğitim felsefesinin ise geleneksel anlayış olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ikinci sonucuna göre, öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre değişmediği saptanmıştır.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) araştırmalarında, 2002'de Schommer'den uyarlamış oldukları *Epistemolojik İnanç Ölçeğinin* faktör yapısını yeniden incelemeyi ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 626 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, geçerlik analizlerinden sonra, üç faktörden ve 34 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Buna göre, araştırmacıların 2002'de ortaya çıkarmış oldukları ölçekteki faktör yapılarının aynen korunduğu, buna karşın bir maddenin ölçekten çıktığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrencilerin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve programa göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre kadın öğretmen adaylarının gelişmiş/sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ekiz (2007) araştırmasında öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ile ilgili algılarını ve bu algıların öğrenim görülen bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunda 314 öğretmen adayı yer almıştır. Verilerin

toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen *Eğitim Felsefesi Akımları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ğretmen adaylarının ilerlemecilik, daimicilik, yenidenkurmıcılık eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı, esasıcılık eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin ise öğrenim görülen bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Geçici ve Yapıcı (2008) araştırmalarında öğretmenlerin eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Anlık-kesitsel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 290 ğretmen oluşturmuştur. Veriler araştırmacıların hazırladıkları ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin en az destekledikleri felsefi görüşün realizm, en fazla destekledikleri felsefi görüşün ise eksperimentalizm olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin branşlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Aypay (2011a) araştırmasında öncelikli olarak Chan ve Elliot'un (2004) geliştirdiği *ğretme ve ğrenme Anlayışları leği*'nin Türkiye uyarlamasını yapmayı amaçlamıştır. Araştırmanın ikinci amacı ise öğretme ve öğrenme anlayışlarının epistemolojik inançlarla ilişkisini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Tarama modeli ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 341 ğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından uyarlanan *ğretme ve ğrenme Anlayışları leği* ve Aypay (2011b) tarafından uyarlanan *Epistemolojik İnançlar leği* ile toplanmıştır. Araştırmanın ncelikli amacına ilişkin sonuçlara göre iki boyuttan ve 30 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın ikinci bulgusuna göre öğretme ve öğrenme anlayışları ve epistemolojik inançlar arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Araştırmanın nc bulgusuna göre ise, öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet ve bölüme göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre kadın ğretmen adaylarının daha çok yapılandırıcı öğretme ve öğrenme anlayışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Aypay (2011b) araştırmasında, epistemolojik inançların belirlenmesine yönelik bir lme aracının uyarlamasını yapmayı temel amaç olarak belirlemiştir. Bu temel amaın yanı sıra, ğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, çeşitli değişkenlere göre değişiminin belirlenmesini de amaçlamıştır. Araştırmaya 341 ğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın temel amacına ilişkin bulgulara göre,

geçerlik analizleri sonucunda 30 maddelik dört faktörlü ölçek ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre ise, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, bölüme, sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre kadın öğretmen adaylarının daha gelişmiş/sofistike inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe bilginin kesinliğine ilişkin inançların azaldığı saptanmıştır.

Doğanay (2011) araştırmasında, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde meydana gelen değişimi ortaya koymayı temel amaç olarak belirlemiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde meydana gelen değişimler üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada 125 öğretmen adayı yer almıştır. Veriler, Doğanay ve Sarı'nın (2003) uyarladığı *Felsefi Tercih Değerlendirme Formu* ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının felsefi yönelimlerinde bir miktar değişim meydana gelmiştir. Bu değişimin, ilerlemeci eğitim felsefesi alanında olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra felsefi yönelimlerde cinsiyet ve bölümün anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Koç-Erdamar ve Bangır-Alpan (2011) araştırmalarında, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 380 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, en çok gelişen inancın öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna, en az gelişen inancın ise tek bir doğrunun varlığına inanç olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının sınıf düzeyi ve bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Karataş (2011) araştırmasında epistemolojik inançların, öğrenme yaklaşımlarının ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu ne düzeyde yordadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 750 üniversite öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından uyarlanan *Akademik Motivasyon Ölçeği*, Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği*, Şahin, Şahin ve Heppner'in (1993) uyarladığı *Problem Çözme Becerileri Ölçeği* ve araştırmacıların geliştirdiği *Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve akademik motivasyonlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca epistemolojik inançların akademik motivasyonu anlamlı şekilde yordadığı,

buna karşın problem çözme becerilerini ise anlamlı şekilde yordamadığı saptanmıştır.

Kaleci (2012) araştırmasında epistemolojik inançlar ile öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 374 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve Sarıtaş ve Süral'in (2010) uyarladığı *Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği* ve *Grasha Öğretim Stili Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim stilleri ile epistemolojik inançlar arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretim stillerinin, öğrenme stillerinin ve epistemolojik inançlarının bazı alt boyutlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) araştırmalarında öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli ile tasarlanan araştırmaya 379 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, en yüksek inanca sahip olan alt boyutların varoluşçuluk, ilerlemecilik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitim inançlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, kıdem değişkenine göre ise bazı alt boyutlarda anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Baş ve Beyhan (2013) araştırmalarında öğretim-öğrenme anlayışları ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeliyle tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 325 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretim ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ve Yılmaz'ın (2002) uyarladığı *Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenci kontrol ideolojileri ile yapılandırmacı anlayış negatif yönde, geleneksel anlayış ise pozitif yönde anlamlı ilişkili olarak belirlenmiştir.

Biçer ve diğerleri (2013) araştırmalarında epistemolojik inançlar ve eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 245 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, epistemolojik

inançların ve eğitim felsefesi yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, sınıfa göre ise anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra epistemolojik inançlar ile eğitim felsefeleri arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Buna göre öğrenmede çaba ve sürece inanan öğretmen adaylarının daha çok çağdaş eğitim felsefesi inancında olduğu belirlenmiştir.

Er (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 533 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Veri toplama aracı olarak Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançların orta seviyede olgunlaşmış olduğu ve öğrenme sürecinde yeteneğe daha fazla inandıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra epistemolojik inançların cinsiyete ve bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının öğrenmede yeteneğin önemine ilişkin inançları nispeten daha fazladır.

İçen, İlğan ve Göker (2013) araştırmalarında epistemolojik inançları çeşitli yönlerden incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 338 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Karhan'ın (2007) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançların üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yılmaz ve Tosun (2013) araştırmalarında öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile öğretmen ve öğrenci ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 270 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* ve İpek ve Terzi'nin (2010) geliştirdiği *Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ağırlıklı şekilde tercih ettikleri felsefi yönelimin varoluşçuluk, en az tercih ettikleri felsefi yönelimin ise esasicilik olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak eğitim felsefelerinin cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmenler ağırlıklı şekilde geleneksel eğitim felsefesi inançlarını benimsemektedirler. Üçüncü olarak ise eğitim felsefesi inançları ile öğretmen-öğrenci ilişkisi arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Alkın-Şahin ve diğerleri (2014) araştırmalarında eleştirel düşünme eğilimleri ve eğitim inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeliyle

tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 908 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* ve Kökdemir'in (2003) uyarladığı *California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca, epistemolojik inançlar ve eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarının cinsiyet, kitap okuma oranı, bölüme göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Kız öğretmen adaylarının nispeten daha çok çağdaş eğitim felsefesi eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Aslan (2014) araştırmasında, eğitim felsefesi derslerinin öğretmen adaylarının felsefi seçimlerine ve eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel yönetime göre tasarlanan araştırmaya 70 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Doğanay ve Sarı'nın (2003) uyarladığı *Felsefi Tercih Değerlendirme Formu* ve Yılmaz'ın (2009) geliştirdiği *Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim felsefesi dersi sonrası öğretmen adaylarının felsefi seçimlerinin ve eleştirel pedagojiye dair görüşlerinin değiştiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının en çok eğilimli oldukları felsefi görüşünün ilerlemecilik olduğu belirlenmiştir.

Coşkun ve Grainger (2014) araştırmalarında öğretme ve öğrenme anlayışları ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 387 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Aypay'ın (2011b) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışına sahip oldukları ve öğretme öğrenme anlayışlarının sınıf seviyeleri ve bölümlere göre anlamlı şekilde değiştiği, buna karşın cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Yapılandırmacı anlayış ile uzman bilgisinde şüphe ve öğrenme çabası epistemolojik inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bunun yanı sıra geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışı ile ise yetenek, öğrenme çabası ve kesin bilgi epistemolojik inanç boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkarılmıştır.

Meral (2014) araştırmasında öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarının ve eğitime ilişkin felsefi algılarının yapılandırmacı öğrenme ortamı

düzenleme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 236 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Ekiz (2005) tarafından geliştirilen *Eğitim Felsefesi Görüş Ölçeği*, Aypay (2011a) tarafından geliştirilen *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ve araştırmacı tarafından uyarlanan *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri ile eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasında genel anlamda bir tutarlık bulunmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Oğuz ve diğerleri (2014) araştırmalarında öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 248 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* ve Oğuz'un (2012) geliştirdiği *Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla benimsedikleri felsefi inancın varoluşçuluk, en az benimsedikleri felsefi inancın ise esasicilik olduğu saptanmıştır. İkinci olarak öğretmenlerin varoluşçu eğitim felsefesi inançları cinsiyete göre değişirken, daimici ve ilerlemeci eğitim felsefesi inançları ise branşlarına göre anlamlı şekilde değişmektedir. Son olarak ise öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve eğitim felsefesi inançları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre öğrencinin öğrenme sürecinde kendilerine özgü davranışları sergilemelerinin önünü açan öğretmenlerin daha çok çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine sahip oldukları söylenebilir.

Alemdağ (2015) araştırmasında öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri, öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, nicel boyutta 1723 ve nitel boyutta ise 14 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, nicel boyutta Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği*, Yılmaz, Gürçay ve Ekici'nin (2007) uyarladığı *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* ve Yılmaz ve Orhan'ın (2011) uyarladığı *Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği*, nitel boyutta ise görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akademik öz-yeterlikler, öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inançlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca



epistemolojik inançların, öğrenme yaklaşımlarını ve akademik öz-yeterliklerini anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Aydın, Tunca ve Alkın-Şahin (2015) araştırmalarında öğretme ve öğrenme anlayışlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 154 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışının ağırlıklı olarak benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretme ve öğrenme anlayışlarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve eğitim felsefelerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Baş (2015) araştırmasında öğretme ve öğrenme anlayışları ve eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 215 öğretmen katılmıştır. Veriler Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* ve Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitime yönelik çağdaş felsefi inançların yapılandırmacı anlayış ile eğitime yönelik geleneksel felsefi inançların ise geleneksel anlayış ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın diğer bulgusuna göre ise, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarını anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır. Buna göre geleneksel eğitim felsefesi inancında olan öğretmenlerin daha çok geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarına sahip oldukları, çağdaş eğitim felsefesi inancında olan öğretmenlerin ise yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Engin ve Daşdemir (2015) araştırmalarında, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarını çeşitli değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 325 öğretmen katılmıştır. Veriler Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışını tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışlarının cinsiyet, mezuniyet ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Kumral (2015) araştırmasında eğitim felsefeleri çeşitli yönlerden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 300 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Kumral'ın (2014) geliştirdiği *Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak çağdaş (yapılandırmacı, post-

pozitivist) felsefi yönelimlere eğilimli oldukları bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının eğitime ilişkin felsefi eğilimlerinin bölüm ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre kadın öğretmen adaylarının daha çok çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Terzi ve diğerleri (2015) araştırmalarında eleştirel pedagoji ilkeleri ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 500 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve Yılmaz'ın (2009) geliştirdiği *Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel pedagoji ilkeleri ve epistemolojik inançlar arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, epistemolojik inançların cinsiyet ve öğrenim görülen formasyon alanına göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre kadın öğretmen adaylarının öğrenmede çabanın önemine ilişkin inanışları daha fazla gelişmiştir.

Akyıldız (2016) araştırmasında öğretme ve öğrenme anlayışlarını çeşitli yönleriyle belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 245 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ağırlıklı olarak yapılandırmacı anlayışın benimsendiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öte yandan, öğretmen adaylarının uygulama tecrübeleri artıkça, yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışını daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır.

Arslantaş (2016) araştırmasında akademik başarı ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 353 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançların bölüme göre anlamlı şekilde değiştiği belirlenmiştir. Buna göre Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğrenmede çabanın önemine ilişkin inançları Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarından daha fazladır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenmede yeteneğin önemine ilişkin inançları ise diğer tüm bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha fazladır. Ayrıca öğrenmede yeteneğin önemine ilişkin inanç ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Çakmak, Bulut ve Taşkiran (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 199 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Yılmaz ve diğerklerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en çok tercih edilen eğitime ilişkin felsefi inancının ilerlemecilik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitime ilişkin felsefi inançlarının bazı alt boyutlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre kız öğretmen adaylarının ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefesi inançlarına daha fazla eğilimli olduğu bulunmuştur. Ayrıca 1. sınıf öğretmen adaylarının daimici eğitim felsefesi inançlarına daha fazla eğilimli oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Çelik ve Orçan (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri üzerinde Eğitim Felsefesi dersinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 248 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Yılmaz ve diğerklerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitime ilişkin felsefi inançlardan varoluşçuluğun ağırlıklı şekilde benimsenen yaklaşım, esasiciliğin ise en az benimsenen yaklaşım olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim inançları, Eğitim Felsefesi dersini alıp almama durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre ise eğitime ilişkin felsefi eğilimlerin cinsiyet ve bölüme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gömlüksiz, Kan ve Murat (2016) araştırmalarında, öğretme ve öğrenme anlayışlarını çeşitli yönlerden incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 864 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, eğitim durumları ve bölüme göre ise anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Tezci ve diğerkleri (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlişkisel atama modeli ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 990 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ve Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına

bakıldığında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğretim ve öğrenme anlayışlarına anlamlı bir şekilde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre gelişmiş/sofistike inançlara sahip olan öğretmen adayları daha çok yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışlarına sahipken, gelişmemiş/naif inançlara sahip öğretmen adaylarının ise geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Yokuş (2016) araştırmasında öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 107 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Doğanay ve Sarı'nın (2003) uyarladığı *Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilerlemeci yaklaşımının en çok benimsenen eğitim felsefesi olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra eğitime ilişkin felsefi yaklaşımların sınıf ve cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği tespit edilmiştir.

Uyangör ve diğerleri (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile öğretmen yeterliliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 494 öğretmen ve 489 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Veriler araştırmacıların geliştirdiği *Eğitim Felsefeleri Tercih Ölçeği* ve Diken'in (2004) geliştirdiği *Öğretmen Yeterliliği Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilerlemeciliğin en çok tercih edilen, esasiciliğin ise en az tercih edilen eğitim felsefesi olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak tercih edilen eğitim felsefelerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Üçüncü olarak ise eğitim felsefeleri ile öğretmen yeterliliği arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmen adaylarının çağdaş, erkek öğretmen adaylarının ise geleneksel eğitim felsefesi yaklaşımlarını ağırlıklı olarak benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen yeterliliği ve eğitim felsefesi yaklaşımları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Aslan (2017) araştırmasında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca epistemolojik inançlar ile akademik başarı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Tarama modeliyle tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 564 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançların cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre kadın öğretmen adayları daha çok

gelişmiş/sofistike epistemolojik inançlara sahiptir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin diğer bölümlerde öğrenim görenlere kıyasla az gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca akademik başarı ve epistemolojik inançlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Aybek ve Aslan (2017) araştırmalarında eleştirel düşünme eğilimlerini ve eğitim felsefelerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 429 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Çetin ve diğerlerinin (2012) geliştirdiği *Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği* ve Demircioğlu'nun (2012) uyarladığı *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim felsefelerinin bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı şekilde değiştiği, buna karşın cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmen adayları daha çok çağdaş eğitim felsefesi eğilimindedir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça da öğretmen adayları daha çağdaş eğitim felsefesi eğilimindedir.

Kervan (2017) araştırmasında öğretim yaklaşımları, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 661 öğretmen katılmıştır. Veriler Yıldırım'ın (2016) geliştirdiği *Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği*, Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve Tezci (2017) tarafından uyarlanan *Öğretim Yaklaşımları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim yaklaşımları, çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları ve epistemolojik inançlar arasında düşük düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Yol analizi sonuçlarına göre ise öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve öğretim yaklaşımlarını etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra, değişkenlerin cinsiyet, etkinlik köken ve yaşa göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Koç ve Memduhoğlu (2017) araştırmalarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Karma model ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 280 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler Yılmaz-Tüzün ve Topçu'nun (2008) uyarladığı *Epistemolojik İnançlar Ölçeği* ve görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, epistemolojik inançların bölüm, sınıf ve cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri süresince epistemolojik inançlarında herhangi bir değişikliğin gerçekleşmediği saptanmıştır.

Ekinci (2017) araştırmasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 184 öğretmen katılmıştır. Veriler Aypay'ın (2011b) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre en fazla benimsenen epistemolojik inanç boyutu uzman bilgisinde şüphe, en az benimsenen epistemolojik inanç boyutu ise öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutudur. Ayrıca ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışının benimsendiği saptanmıştır. İkinci olarak epistemolojik inançların sınıf seviyelerine göre anlamlı şekilde değişmediği, buna karşın geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışının anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Son olarak ise epistemolojik inançların, öğretme ve öğrenme anlayışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Ocak, Ocak ve Kalender (2017) araştırmalarında, öğretmenlerin özyeterlik algıları ve öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 357 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında Diken'in (2004) uyarladığı *Öğretmen Yeterlilik Ölçeği* ile Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ile özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğretme ve öğrenme anlayışlarının özyeterlik algılarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitim durumları ve özyeterlik algılarının öğretme ve öğrenme anlayışları üzerinde ortak bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı (2017) araştırmasında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 455 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en baskın olan eğitim felsefesi inancının varoluşçuluk olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitim inançlarının bazı alt boyutlarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, ailenin ekonomik durumu ve mezun olunan lise türüne göre farklılaştığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın esasicilik, diğer değişkenlere göre ise anlamlı farklılığın varoluşçuluk boyutlarında olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna göre erkek öğretmen adaylarının daha çok esasicilik eğitimi felsefesi eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Abalı-Öztürk ve Bilgen (2018) araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımlarını çeşitli değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 769 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim felsefesi yaklaşımlarından varoluşçuluğun ağırlıklı şekilde benimsendiği, buna karşın esasiciliğin en düşük seviyede benimsendiği saptanmıştır. İkinci olarak öğretmen adaylarının varoluşçu ve esasicici eğitim felsefesi yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini nispeten daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir.

Aslan (2018) araştırmasında öğretime-öğrenme anlayışları ve eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 431 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplaması aracı olarak Çetin ve diğerlerinin (2012) geliştirdikleri *Felsefi Tercih Değerlendirme Formu* ve Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı anlayış ile çağdaş eğitim felsefelerine olan eğilimin ağırlıklı olduğu saptanmıştır. Yapılandırmacı öğretime ve öğrenme anlayışının çağdaş eğitim felsefesi görüşü ile arasında anlamlı ilişki bulunurken, geleneksel eğitim felsefesi görüşü ile arasında ise ilişki bulunmamaktadır. Geleneksel öğretime ve öğrenme anlayışının geleneksel eğitim felsefesi görüşü ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunurken, çağdaş eğitim felsefesi görüşü ile negatif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Son olarak ise eğitime ilişkin felsefi görüşlerin öğretime ve öğrenme anlayışlarını anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Kozikoğlu ve Erden (2018) araştırmalarında eleştirel pedagojiye ilişkin algılar ve eğitime ilişkin felsefi inançlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 341 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği *Eğitim İnançları Ölçeği* ve Yılmaz'ın (2009) geliştirdiği *Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en çok benimsenen eğitim felsefesi inancının varoluşçuluk, en az benimsenen eğitim felsefesi inancının ise esasicilik olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak eleştirel pedagojiye ilişkin algılar ve eğitim felsefesi inançları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca ilerlemecilik,

varoluşçuluk ve yenidenkurmacılık eğitim felsefesi inançlarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerin anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Kozikoğlu ve Uygun (2018) araştırmalarında eğitim programı tasarımları ve eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 280 öğretmen katılmıştır. Veriler Yılmaz ve diğerlerinin (2011) geliştirdikleri *Eğitim İnançları Ölçeği* ve Baş'ın (2013) geliştirdiği *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim felsefelerinden varoluşçuluğun ağırlıklı olarak benimsendiği, esasiciliğin ise düşük seviyede benimsendiği saptanmıştır. Ayrıca öğretim pogramı tasarımlarından öğrenci merkezli yaklaşımın ağırlık şekilde benimsendiği, konu merkezli program tasarımının ise düşük seviyede benimsendiği tespit edilmiştir. Bu iki değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanı sıra eğitim felsefelerinin, öğretim programı tasarımı yaklaşımlarının anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Sönmez-Ektem (2018) araştırmasında yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 227 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Aypay'ın (2011a) uyarladığı *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ve Arkün ve Aşkar'ın (2010) geliştirdiği *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışının ağırlıklı şekilde benimsendiği saptanmıştır. İkinci olarak öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Üçüncü olarak ise yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışları ile anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

### **2.2.2. Yurtdışındaki Araştırmalar**

Perry (1968) araştırmasında üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının seneler içindeki değişimini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenimlerin ilk yılında bilginin basit ve kolay anlaşılabilir olduğuna ve otoriteler tarafından aktarılan bilgilerin koşulsuz şekilde doğru olarak kabul edilmesi gerektiğine olan inançlarının daha baskın olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının



son sınıfa doğru değiştiği belirlenmiştir. Buna göre niversite ğrencilerinin son sınıfa geldiklerinde bilginin kesinliğine ve mutlaklığına olan inançlarının zayıflayıp, bilginin göreceli bir yapıda olduğuna ve birey tarafından yapılandırılabilereğine olan inançlarının ise gclendiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bir başka sonuca göre ise epistemolojik inançlar, ders çalışma ve öğrenme biçimlerine de etki etmektedir.

Schommer (1990) araştırmasında öğrencilerin epistemolojik inançları ile okuduğunu anlama Şekil ve düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 267 ğrenci katılmıştır. Veri araştırmacının geliştirdiği *Epistemolojik İnanç leği* ile toplanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilere yazılı metinler sunulmuş ve öğrencilerin bu metinlerden çıkardıkları anlamları paragraflar haline yazmaları istenmiştir. Bilginin kesinliğine ve otoriteler tarafından aktarıldığına inanan öğrencilerin metinlerden çıkardıkları anlamların daha basit düzeyde yani yzeyssel olduğu saptanmıştır. Buna karşın bilginin göreceli olduğuna inanan öğrencilerin ise metinlerden çıkardıkları anlamın daha st düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yani gelişmiş/sofistike epistemolojik inanca sahip olan bireylerin okudukları bir metinden daha ayrıntılı ve doyurucu sonuçlar ıkarabildiklerini söylemek mümkündür.

Jehng, Johnson ve Anderson (1993) araştırmalarında niversite ğrencilerinin epistemolojik inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 386 niversite ğrencisi katılım göstermiştir. Veriler Schommer'in (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç leği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilimler alanlarındaki öğrenciler, fen bilimleri alanındaki öğrencilere göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahiptir. İkinci olarak ise sınıf seviyesi arttıka öğrencilerin gelişmiş/sofistike inanç seviyelerinin arttığı saptanmıştır.

Schommer (1993) araştırmasında öğrencilerin bilginin doğasına ilişkin inançlarını çeşitli değişkenler açısından gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 1000 civarında ğrenci yer almıştır. Veriler Schommer'in (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç leği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin epistemolojik inançlarının sınıf ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı Şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre kadın öğrencilerin ağırlıklı olarak sofistike inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. İkinci olarak sınıf seviyesi arttıka bilginin kesin olmadığına, daha çok göreceli olduğuna ilişkin inançlar artmaktadır. Ayrıca

gelişmiş/sofistike epistemolojik inançların akademik başarıyı arttıran bir etmen olduğu saptanmıştır.

Schommer ve Dannel (1994) araştırmalarında üstün ve normal zekâlı lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli sosyo-ekonomik çevrelerden ve farklı sınıf seviyelerinden oluşan 72 lise öğrencisi oluşturmuştur. Veriler Schommer'in (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve araştırmacıların uyarladığı soru formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının lisenin ilk iki yılında değişim göstermediği saptanmıştır. Buna karşın lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının lise yıllarının sonlarına doğru farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre üstün zekâlı öğrencilerin bilginin karmaşıklığına ve öğrenmenin çaba ile gerçekleştiğine ilişkin inançları sınıf seviyesi arttıkça artmaktadır. İkinci olarak ise lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değiştiği belirlenmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin bilginin basitliğine ve öğrenmenin hemen gerçekleştiğine ilişkin inançları daha güçlüdür.

Schommer ve Dunnell (1997) araştırmalarında yetenekli öğrencilerin epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenlerle ilişkisi yönünden incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 61 öğrenci yer almıştır. Veriler, Schommer'in (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sofistike inançlara sahip olan öğrencilerin problem durumlarına getirdikleri çözümlerin daha derin ve ayrıntılı olduğu saptanmıştır. Yani bilginin göreceli olduğuna inanan bireylerin problemlere daha yaratıcı çözümler bulduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra düşük akademik beklentilere sahip olan öğrencilerin çoğunlukla gelişmemiş/naif epistemolojik inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Schommer ve Walker (1997) araştırmalarında öğrencilerin eğitime ilişkin tutumları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 158 öğrenci katılmıştır. Veriler Schommer'in (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve eğitime ilişkin tutumlara yönelik açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre gelişmiş/sofistike epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin eğitime ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Diğer bir deyişle bilginin göreceli olduğuna inanan öğrencilerin okula bağlarının daha kuvvetli olduğunu söylemek mümkündür.

Schommer ve diğerkleri (1997) öğrencilerin bilginin doğasına ilişkin inançlarının zaman içerisindeki değişimini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 69 öğrenci yer almıştır. Veriler Schommer'ın (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin epistemolojik inançlarının yıllar geçtikçe daha gelişmiş/sofistike bir yapıya dönüştüğü saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin gelişmiş/sofistike epistemolojik inanç seviyesi arttıkça akademik ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir.

Chan ve Elliott (2000) araştırmalarında epistemolojik inançları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 352 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Veriler, Schommer'ın (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği*nin araştırmacılar tarafından revize edilerek oluşturulan şekli ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançların kültürel farklılıklardan etkilendiği saptanmıştır. Çinlilerin epistemolojik inançlarının Amerikalıların epistemolojik inançlarından yapısal anlamda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre Çinli öğretmen adaylarının bilginin kesinliğine ve otoriteler tarafından aktarılan bilgilerin tartışmasız olduğuna olan inançları Amerikalı öğretmen adaylarına kıyasla daha fazladır. Araştırmacılar bu durumu kültürel farklılığa bağlamışlardır.

Gill, Ashton ve Algina (2000) araştırmalarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmelerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda teorik bir öğretim modeli geliştirmişlerdir. Araştırmaya 161 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmadaki veriler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının değişimini sağlayacak olan yazılı araç-gereçlerden ve çeşitli ölçeklerden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öğretimsel modelin öğretmen adaylarının hem matematik alanı özelinde hem de genel anlamdaki epistemolojik inançlarındaki değişime etki ettiği tespit edilmiştir.

Hofer (2000) araştırmasında üniversitesi 1. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarının disiplinler arasındaki değişimini çeşitli değişkenlerle incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 326 üniversite 1. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Qian ve Alverman (1995) tarafından geliştirilen *Genel Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve araştırmacının uyarladığı *Disiplin Temelli Epistemolojik İnanç Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin epistemolojik inançlarının her alt boyutunda disiplinlere göre anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin psikoloji alanında bilginin inşası

sürecinde kişisel deneyimlerin daha belirleyici olduğuna inançları nispeten daha fazla iken, fen bilimleri alanında ise bilginin değişmezliğine ve otorite bilgisinin kesinliğine olan inançları nispeten daha fazladır. İkinci olarak ise öğrencilerin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değiştiği belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin bilginin değişmezliğine ve otorite bilgisinin kesinliğine olan inançları daha fazladır. Son olarak ise epistemolojik inançlar ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Howard ve diğerleri (2000) araştırmalarında tasarlamış oldukları yapılandırmacı eğitim ile öğretmenlerin epistemolojik inançlarının geliştirilebilir olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Deneysel model ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 41 öğretmen oluşturmuştur. Veriler Schommer'in (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı eğitimin öğretmenlerin epistemolojik inançlarında değişim sağlayabileceği saptanmıştır. Yani yapılandırmacı yaklaşımın, inançların değişiminde önemli bir etki yarattığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra inançların değişiminin iddia edildiği gibi zor ve uzun zaman alacak bir süreç olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Brownlee (2001) araştırmasında epistemolojik inançları incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 29 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının naif inançlardan sofistike inançlara kadar çeşitli kategorilerde toplandığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra bilginin değişebileceğine yani göreceli olduğuna inanan öğretmenlerin daha etkili bir öğretici olabileceğini söylemek mümkündür.

Schommer-Aikins ve Hutter (2002) araştırmalarında epistemolojik inançlar ile gündelik hayatta karşılaşılan birtakım karmaşık konulara ilişkin düşünme tarzları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 174 yetişkin katılım göstermiştir. Veriler Schommer'in (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilginin yapısının karmaşık olduğuna inananların daha farklı bakış açılarına sahip oldukları ve derin düşünme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bilginin duruma göre değişiklik gösterebilir özellikte olduğuna inananların da konulara ilişkin çeşitli bakış açılarına

sahip oldukları ve düşüncelerinin zamanla değişebileceğine ihtimal verdikleri ortaya çıkarılmıştır.

Brownlee (2004) araştırmasında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarındaki değişimi ilişkisel bir öğretim modeli uygulayarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 29 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında görüşmeler ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretim süreci sonunda başlangıçtakine kıyasla daha çok sofistike inançlara sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonucun ise bilginin göreceli olduğuna inanan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde daha yapılandırmacı bir anlayışa sahip olabileceği belirtilmiştir. Sonuç itibarıyla öğretmen adaylarına bir yıl boyunca uygulanan ilişkisel öğretim modelinin beklenen sonucu verdiği tespit edilmiştir.

Chan (2003) araştırmasında öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 292 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Chan ve Elliott'un (2004) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve Biggs'in (1991, 1993) geliştirdiği *Çalışma Yaklaşımları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançların cinsiyet ve seçmeli derse göre anlamlı şekilde değişmediği, buna karşın yaş değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Öğrenmede çabanın önemi ile ilgili epistemolojik inanç ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Uzman bilgisinin kesinliği ve bilginin kesinliği epistemolojik inançları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımının pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öte yandan araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuca göre, uzman bilgisinin kesinliği epistemolojik inancı ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında negatif yönde ilişki bulunmaktadır.

Chan (2004) araştırmasında öğretme ve öğrenme anlayışları ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 385 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Chan ve Elliott'un (2000) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve araştırmacı tarafından geliştirilen *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre bilgi edinmede çabanın önemine ilişkin inancın ağırlıklı olarak benimsendiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte ağırlıklı olarak geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışının tercih edildiği

belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve öğretme-öğrenme anlayışlarının cinsiyet, yaş ve bölüme göre anlamlı şekilde değişmediği ortaya çıkarılmıştır.

Chan ve Elliott (2004) araştırmalarında öğretme ve öğrenme anlayışları ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 385 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler araştırmacıların geliştirdiği *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ve Chan ve Elliott'un (2000) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öncelikli olarak 30 madden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. İkinci olarak öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri epistemolojik inancın öğrenmede çaba, en az benimsedikleri epistemolojik inancın ise uzman bilgisi ve kesin bilgi boyutlarında olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışını benimsedikleri tespit edilmiştir. Yol analizi sonuçlarına göre yetenek doğuştandır, kesin bilgi ve uzman bilgisi epistemolojik inanç boyutlarının geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarını pozitif yönde; öğrenmede çaba epistemolojik boyutunun ise yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışını negatif yönde etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

Cano (2005) araştırmasında öğrencilerin süreç içerisindeki epistemolojik inançlarında ve öğrenme yaklaşımlarındaki değişimi ortaya çıkarmayı ve bu iki değişkenin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya farklı öğrenim seviyelerinden 1600 öğrenci katılmıştır. Veriler Schommer'in (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve Barca'nın (1999'dan aktaran: Cano, 2005) uyarladığı *Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin zamanla süreç içerisinde daha gelişmiş/sofistike epistemolojik inançlara eğilimlerinin arttığı saptanmıştır. İkinci olarak epistemolojik inançların akademik başarıyı etkilediği belirlenmiştir. Buna göre bilginin göreceli olduğuna inanan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiklerini ve iyi düzeyde akademik başarıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Yani bireyin bilgiye ve öğrenmeye ilişkin inançları onun öğrenme süreçlerine etki etmektedir.

Chai, Khine ve Teo (2006) araştırmalarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 537 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Chan ve Elliott'un (2004) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç*

*Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenmede çaba ve sürecin önemine ilişkin inançların ağırlıklı olduğu saptanmıştır. İkinci olarak epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı şekilde değiştiği bulunmuştur. Buna göre bilginin kesinliği ve uzman bilgisi boyutlarında kadın öğretmen adaylarının daha fazla katılım gösterdikleri saptanmıştır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının daha fazla katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Rodriguez ve Cano (2006) araştırmalarında epistemolojik inançlar, çalışmayı düzenleme biçimleri, öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 388 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Veriler Schommer'in (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve Biggs'in (1993) geliştirdiği *Çalışma Süreçleri Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları, çalışmayı düzenleme biçimleri ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre gelişmiş epistemolojik inançlar derin öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkiliyken, gelişmemiş epistemolojik inançlar ise yüzeysel öğrenme yaklaşımları ile ilişkilidir. İkinci olarak titiz çalışma prensibine sahip olan öğretmen adaylarının gelişmiş epistemolojik inançlara, özensiz çalışma prensibine sahip olan öğretmen adaylarının ise gelişmemiş epistemolojik inançlara eğilimli oldukları belirlenmiştir. Son olarak ise epistemolojik inançların akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Chan, Tan ve Khoo (2007) araştırmalarında öğretme ve öğrenme anlayışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 313 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler Chan ve Elliott'un (2004) geliştirdiği *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışının benimsendiği saptanmıştır. İkinci olarak öğretme ve öğrenme anlayışlarının öğrenim görülen bölüm, ırk değişkenlerine göre anlamlı şekilde değiştiği; buna karşın cinsiyet, yaş ve konu alanına göre ise anlamlı şekilde değişmediği belirlenmiştir.

Chan (2008) araştırmasında epistemolojik inançlar ve öğrenme anlayış ve stratejileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 231 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Chan ve Elliott'un (2002) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği*, Purdie ve Hattie'nin (2002) geliştirdiği *Öğrenme Anlayışları Envanteri*, Biggs, Kember ve Leung'un (2001) geliştirdiği *İki Faktörlü Çalışma Süreçleri Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en

çok benimsenen epistemolojik inanç boyutu öğrenmede çaba iken, en az benimsenen boyut ise bilginin kesinliği inanç boyutudur. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Epistemolojik inançlar ile öğrenme anlayış ve stratejileri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Sözgelimi, derin öğrenme stratejisi ile öğrenmede çaba inanç boyutu en yüksek ilişkiye sahip boyutlardır. Öte yandan yüzeysel öğrenme stratejisi ile en yüksek ilişkiye sahip olan epistemolojik inanç boyutu ise uzman bilgisinde şüphe inanç boyutudur.

Chen ve Chang (2008) araştırmalarında hazırlanan programın epistemolojik inançlar ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Deneysel araştırma modeli ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu deney ve kontrol gruplarında yer alan iki farklı öğrenci topluluğu oluşturmuştur. Veriler Schommer'ın (1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin bilginin yapısına, kesinliğine ve bilgi ediminin hızına ilişkin epistemolojik inançlarının geliştiği saptanmıştır. Ayrıca öğretim programının öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Phan (2008a) araştırmasında üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının ve öğrenme yaklaşımlarının temel dayanaklarını sosyo-kültürel bağlamda incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma deseni ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu çeşitli sosyo-kültürel çevrelerden 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyo-kültürel çevrelerinin epistemolojik inançlarını ve öğrenme yaklaşımlarını etkilediği saptanmıştır. Bu sosyo-kültürel çevre içerisinde öğrencinin yetiştiği ortamının yanı sıra öğrenim gördüğü okul ve öğretmenler de yer almaktadır. Öğrencilerin bilginin doğasına, öğrenme yaklaşımlarına ve inançlarına etki eden faktörlerden biri de okuldaki öğretmenlerin yaklaşımı ve öğretim yöntemleridir.

Phan (2008b) araştırmasında öğrencilerin epistemolojik inançlarının ve öğrenme yaklaşımlarının özdüzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 603 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veriler Schommer'ın (1990) geliştirdiği ve geçerlik ve güvenilirliği araştırmacılar tarafından yapılmış olan *Epistemolojik İnanç Ölçeği*, Biggs ve diğerlerinin (2001) geliştirdiği *Çalışma Süreçleri Ölçeği* ve Pintrich ve diğerlerinin (1991'den aktaran: Phan, 2008b)



geliştirdiği *Özdüzenleme Becerileri Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme yaklaşımlarının ve epistemolojik inançların özdüzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Buna göre bilginin karmaşıklığına, süreç içerisinde değişebileceğine inanan ve derin motivasyonel öğrenme yaklaşımını benimseyenlerin daha iyi özdüzenleme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği belirlenmiştir.

Cheng ve diğerleri (2009) araştırmalarında öğretme-öğrenme yaklaşımları ile epistemolojik inançları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya çeşitli bölümlerden öğretmen adayları katılmıştır. Veriler Chan ve Elliott'un (2004) geliştirdiği *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ve Chan ve Elliott'un (2004) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenmede çabaya ve sürece ilişkin inançların nispeten daha yüksek olduğu saptanmıştır. İkinci olarak öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışına eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Son olarak ise gelişmiş epistemolojik inançlar ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışları arasında bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Wong ve diğerleri (2009) araştırmalarında öğretme ve öğrenme anlayışları ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 604 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Chan ve Elliott'un (2004) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en çok benimsenen epistemolojik inancın öğrenmede çaba ve süreç ile ilgili inanç boyutu, en az benimsenen epistemolojik inancın ise uzman bilgisine inanç boyutu olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışını benimsedikleri tespit edilmiştir. Yol analizi sonuçlarına göre ise yetenek doğuştandır, kesin bilgi ve uzman bilgisi epistemolojik inanç boyutlarının geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışını; öğrenmede çaba epistemolojik inanç boyutunun ise yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışını olumlu yönde etkiledikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra yetenek doğuştandır epistemolojik inanç boyutunun yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışını negatif yönde anlamlı, öğrenmede çaba epistemolojik inanç boyutunun ise geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışını negatif yönde anlamlı şekilde etkiledikleri tespit edilmiştir.

Otting ve diğeri (2010) araştırmalarında öğretime-öğrenme anlayışları ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 617 öğrenci katılmıştır. Veriler ve Chan'ın (2001) geliştirdiği *Öğretime ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ve *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ile yapılandırmacı anlayış arasında pozitif yönlü, geleneksel anlayış ile negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bilgi kesinliği epistemolojik inancının geleneksel anlayış ile pozitif yönlü, yapılandırmacı anlayış ile ise negatif yönlü anlamlı ilişkileri saptanmıştır.

Lee ve diğeri (2013) araştırmalarında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve öğretime-öğrenme anlayışlarının öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 1008 öğretmen katılmıştır. Veriler Chan ve Elliott'un (2000) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği*, Chan ve Elliott'un (2004) geliştirdiği *Öğretime ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ve Wahlstrom ve Louis'un (2008) geliştirdiği *Öğretim Uygulamaları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenmede çaba ve süreç inançlarının en yüksek epistemolojik inanç boyutu olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretime-öğrenme anlayışına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca yapılandırmacı öğretime-öğrenme anlayışlarının öğretim uygulamalarını pozitif yönde etkilediği, geleneksel öğretime-öğrenme anlayışlarının ise öğretim uygulamalarını negatif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Saeed, Reza ve Momene (2014) araştırmalarında epistemolojik inançlar ve öğretime öğrenme anlayışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 92 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Chan ve Elliott'un (2000) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve Chan ve Elliott'un (2004) geliştirdiği *Öğretime ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarda ve öğretime ve öğrenme anlayışlarında geleneksel eğilimde oldukları saptanmıştır. Ayrıca gelişmiş/sofistike epistemolojik inançları olanların ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretime ve öğrenme anlayışlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Vecaldo (2017) araştırmasında öğretim yeterlilikleri, epistemolojik inançlar ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu öğretmen adayı ve danışman öğretmenlerden oluşan toplamda 464 kişi oluşturmuştur. Veriler Schommer'in

(1990) geliştirdiği *Epistemolojik İnanç Ölçeği* ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarına ilişkin değerlendirme formları ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenmede çaba ve sürece ilişkin epistemolojik inançların daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. İkinici olarak epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı şekilde değiştiği, bölüme göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Üçüncü olarak epistemolojik inançlar ile akademik performans arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunurken, ğretim yeterliliği ile anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Son olarak ise epistemolojik inançların bazı alt boyutlarının akademik performansı ve ğretim yeterliliğini yordadığı ortaya çıkarılmıştır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine cevap verebilmek amacıyla izlenen bilimsel yollar sunulmuştur. Bu kapsamda bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Desen olarak ise tekil ve ilişkisel tarama tercih edilmiştir. İlişkisel tarama desenlerinden yordayıcı ilişkisel desen, araştırmanın desenleri arasında yer almaktadır. Tekil tarama deseninde değişkenlerin her hangi bir zaman dilimindeki durumları incelenmektedir. İlişkisel tarama deseninde ise birden çok değişken arasındaki birlikte değişimin düzeyinin ortaya çıkarılması amaçlanır. Genel tarama modellerinde tekil veya ilişkisel tarama desenlerden biri tercih edilip kullanılabileceği gibi, bu iki desen aynı araştırmada birlikte de kullanılabilmektedir (Karasar, 2006). Yordayıcı ilişkisel desende ise belirli bir değere sahip olan değişkenin, değeri belirli olmayan değişken üzerindeki etkisi hesaplanır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, eğitim felsefesi eğilimlerinin ve öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tekil desen tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yordayıcı ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nin tüm bölümlerinin normal öğretim ve

hâlihazırda tüm sınıf seviyelerinde faaliyet gösteren lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Bu kapsamda Okulöncesi Öğretmenliği lisans programının ikinci öğretimlerinde öğrenim gören öğretmen adayları araştırma evrenine dâhil edilmemiştir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Coğrafya Eğitimi lisans programları da, 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla tüm sınıf düzeylerinde faaliyet göstermedikleri için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada tüm evrene ulaşılması hedeflendiği için herhangi bir örneklem alma yöntemine başvurulmamıştır. Araştırma evrenini yaklaşık 3000 öğrenci oluşturmaktadır. Bu doğrultuda örneklemin evrene yaklaşık % 55’lik bir ulaşma yüzdesi bulunmaktadır. Özen ve Gül’e (2007) göre betimsel çalışmalar için örneklemin evrenin en az % 10’luk kısmına, ilişkisel çalışmalarda ise evrenin en az % 30’luk kısmına denk gelmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında örneklemin evreni yeterli düzeyde temsil ettiği söylenebilir. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Örnekleme İlişkin Bölüm Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Bilgileri**

Bölüm	Cinsiyet		Toplam	Sınıf Düzeyi				Toplum	Yüzde
	Kadın	Erkek		1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf		
<b>BÖTE</b>	47	56	103	7	30	41	25	103	%6.4
<b>PDR</b>	92	33	125	42	31	27	25	125	%7.7
<b>ME</b>	55	31	86	19	24	23	20	86	%5.3
<b>MFE</b>	453	119	572	153	142	159	118	572	%35.3
<b>TE</b>	260	54	314	86	62	91	75	314	%19.4
<b>TSE</b>	185	99	284	81	67	76	60	284	%17.5
<b>İE</b>	94	43	137	25	43	37	32	137	%8.5
<b>Toplam</b>	1186	435	1621	413	399	454	355	1621	%100
<b>Yüzde</b>	%73.2	%26.8	%100	%25.5	%24.6	%28	%21.9	%100	%100

BÖTE: *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*, PDR: *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik*, ME: *Müzik Eğitimi*, MFE: *Matematik ve Fen Eğitimi*, TE: *Temel Eğitim*, TSE: *Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*, İE: *İngiliz Dili Eğitimi*

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan kadın öğretmen adayı sayısının 1186 (% 73.2), erkek öğretmen adayı sayısının ise 435 (% 26.8) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 413'ü (% 25.5) 1. sınıfta, 399'u (% 24.6) 2. sınıfta, 454'ü (% 28) 3. sınıfta ve 355'i (% 21.9) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının 103'ü (% 6.4) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, 125'i (% 7.7) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 86'sı (% 5.3) Müzik Eğitimi, 572'si (% 35.3) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, 314'ü (% 19.4) Temel Eğitim, 284'ü (% 17.5) Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, 137'si (% 8.5) İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ortaya çıkarmak için Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005) uyarladığı *Epistemolojik İnanç Ölçeği* (Ek 1), eğitim felsefesi eğilimlerini ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından geliştirilen *Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği* (Ek 2), öğretme ve öğrenme anlayışlarını ortaya çıkarmak için Aypay (2011a) tarafından uyarlanan *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* (Ek 3) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Epistemolojik İnanç Ölçeği

*Epistemolojik İnanç Ölçeği*, Schommer'in (1990) geliştirmiş olduğu ve dört boyuttan ve 63 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin uyarlama çalışması Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle ilgili ölçek Türkçe'ye çevrilmiş ve sonra dil ve içerik bakımından incelemesi sekiz uzmanın görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Daha sonraki aşamada ise ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında eşdeğerlik incelemesi yapılmıştır. Bu aşamalardan sonra oluşturulan 63 maddelik ölçek formu 595 kişilik bir üniversite öğrenci grubuna uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda 35 maddeden oluşan üç faktörlü bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. *Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç* ismi verilen boyut 18 maddeden, *Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç* ismi verilen boyut 8 maddeden ve *Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç* ismi verilen boyut ise 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 28.09 olarak saptanmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alpha değerleri boyut sırasına göre .83, .62, .59 olarak belirlenmiştir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), uyarlanan bu ölçeğin faktör yapısını tekrar incelemişlerdir. İlgili ölçek 626 kişilik üniversite öğrenci grubuna uygulanmıştır. Analiz aşamasında öncelikle verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda ölçekte bulunan 24. madde, madde-faktör korelasyonunun düşüklüğünden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Bundan sonra 34 maddelik veriye açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda ise ölçeğin ilk faktöründe yer alan 10. maddenin ikinci faktöre geçtiği saptanmıştır. Bunun dışında ölçeğin faktör yapısının aynen korunduğu görülmüştür. Bundan sonra verilere tekrar doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu belirlenmiştir. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alpha değerleri boyut sırasına göre .84, .69, .81 olarak belirlenmiştir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puan, ilgili boyuta ilişkin inancın yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra *Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç* alt boyutundan alınan yüksek puanlar gelişmiş/olgunlaşmış inançları, *Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç* ve *Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç* alt boyutlarından alınan yüksek puanlar ise gelişmemiş/olgunlaşmamış inançları göstermektedir (İlhan, Demir ve Arslan, 2013).

### **3.3.2. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi**

#### **3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması**

Ölçek geliştirme çalışmalarına öncelikle konu ile ilgili kuramsal alt yapının ortaya çıkarılması ile başlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle eğitim felsefesi alanında basılan kitaplar (Arslanoğlu, 2012; Cevizci, 2014; Ergün, 2015; Gutek, 2006; Noddings, 2016; Sönmez, 2008; Tozlu, 2006) incelenmiştir. Bunun yanı sıra eğitimde program geliştirme alanındaki kitapların (Demirel, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2014; Tuncel, 2014) eğitim felsefesi ile ilgili olan kısımlarına bakılmıştır. İkinci olarak ise ilgili alanyazındaki benzer ölçekler (Doğanay ve Sarı, 2003; Ekiz, 2005; Kumral, 2014; Uyangör vd., 2016; Yılmaz vd., 2011) incelenmiştir. Bu incelemelerden sonra madde havuzu oluşturulmaya başlanmıştır. Maddeler hazırlanırken genel kabul gören eğitim felsefelerinin ilerlemecilik, yenidenkurmacılık, esasicilik ve daimicilik olmak üzere dört temel akımı ele alınmıştır.

Kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşleri için form hazırlama aşamasında maddeler dört boyutta ayrı ayrı ele alınarak, uzmanların ilgili maddelerin ölçeğin tümüyle ve sözkonusu boyutla ilgili olup olmadıklarını değerlendirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bunun bu şekilde yapılmasının amacı, ölçeğin kuramsal temelini uzman görüşleri ile sağlamlaştırılması ve faktör analizinde boyutlara zemin hazırlanmak istenmesidir. Bu dört eğitim felsefesi paralelinde 5’li Likert tipinde hazırlanan 61 maddelik taslak ölçek çeşitli eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümlerinde görev yapan 10 öğretim elemanı ile felsefe alanında görev yapan 2 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar seçilirken eğitim felsefesi alanında makale çalışması yapmış olma, benzer ölçek geliştirme çalışması yapmış olma, eğitim felsefesi ile ilgili kitap bölümü hazırlamış olma ölçütlerinden en az birini sağlamış olmasına dikkat edilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlere göre düzenlemeler yapıldıktan sonra maddeler tekrar kendilerine gönderilmiş ve bir defa daha görüşleri alınmıştır. Bunun yapılmasındaki amaç ölçek maddelerinin kapsam geçerliğinin güçlendirilmek istenmesidir.

Uzman görüşleri doğrultusunda madde çıkarma, yeni madde ekleme, mevcut maddede düzenleme yapma gibi işlemler yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra taslak ölçekte 48 madde yer almıştır. Sonuç olarak, maddelerin hem ölçeğin geneline uygun olduğu hem de buldukları boyutları temsil ettikleri ortaya konulmuştur. Daha sonra maddeler iki Türkçe öğretmeni tarafından dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmiştir. Ayrıca beş öğretmen adayına da maddeler okutulmuş ve maddelerin katılımcı bakış açısıyla anlaşılır olduğu kanısına varılmıştır.

### **3.3.2.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**

Araştırmada taslak ölçek bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin ve sosyal bilimler enstitüsünün çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 547 öğretmen adayına uygulanmıştır. Eksik veya yanlış doldurulan 12 ölçek araştırma dışı bırakılmıştır. Bu ölçekler, tek bir sütunun doldurulması şeklinde işaretlendiği için veri setinin normallik varsayımlarının sapmasına neden olabileceği düşünülmüştür. Sonuç itibarıyla araştırmanın çalışma grubunu 535 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların 396’sı kadın, 139’u erkektir. Ayrıca katılımcıların 108’i birinci sınıf, 151’i ikinci sınıf, 82’si üçüncü sınıf, 81’i dördüncü sınıf, 113’ü ise



pedagojik formasyon öğretmen adayıdır. Alanyazında faktör analizi için gerekli olan örneklem sayısına ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2001) faktör analizi için örneklem sayısının en az 300 olması gerektiğini belirtmiştir. Kline (1994) ise 200 sayısının yeterli olacağını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra örneklemin, ölçekteki madde sayısına göre belirlenmesi gerektiği görüşü de öne çıkmaktadır. Yine Kline (1994) örneklem büyüklüğünün, madde sayısının on katı olması gerektiğini ileri sürmüştür. Sonuç itibariyle bu ölçek geliştirme çalışmasındaki örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizinden önce, örneklem büyüklüğünün uygunluğunu ortaya koymak için Kaiser-Meyer-Olkin testi yapılmıştır. Test sonucunda bu değer .90 olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda faktör analizi yapmak için örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeyde yeterli olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Barlett küresellik testi sonucunda elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır ( $X^2=7576.321$ ;  $p<.01$ ). Tavşancıl (2006) bu testin sonucunun anlamlı çıkmasının verilerin çok değişkenli normalliğinin bir göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Faktörleşme tekniği olarak Maksimum Likelihood, döndürme tekniği olarak ise Direct Oblimin yatay döndürme tekniği tercih edilmiştir. Yapılan analizlerde madde çıkarmada şu etmenler dikkate alınmıştır:

- Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerinin en az .40 olması,
- Çok faktörlü yapılarda birden çok faktörde yüksek yük değerinde olmaması için yük değerleri arasındaki farkın .10 olması,
- Maddelerin ilgili boyutla kuramsal yönden uyumlu olması.

Analiz sonucunda, 48 madde için özdeğeri 1'in üzerinde olan 10 faktör olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı % 55.97'dir. Ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu ortaya koymak için çeşitli yollar bulunmaktadır. Bu yolların birlikte değerlendirilmesinin uygun olduğu düşünülmüştür. Öncelikle ölçeğin maddelerinin kuramsal temele dayandırılarak dört boyutta hazırlanması ve kapsam geçerliği doğrultusunda görüşleri alınan uzmanların bu dört boyutu doğrulaması dikkate alındığında, bu ölçeğin dört boyuttan oluşabileceği dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra ikinci olarak açıklanan toplam varyans tablosuna bakıldığında dört boyutun varyansın yaklaşık % 40'ını açıkladığı saptanmıştır. Bu bağlamda “sosyal bilimlerde yapılan analizlerde % 40 ile % 60 arasında değişen varyans oranlarının

yeterli kabul edilebileceği” göz önüne alındığında ise (Scherer vd., 1988’den aktaran: Tavşancıl, 2006, s. 48) ölçeğin dört boyuttan oluşabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda analizler dört boyut sınırlandırılarak yapılmıştır. Döndürme işlemi 12 defa gerçekleştirilmiştir. Her döndürme sonucunda maddeler teker teker çıkarılmış ve her defasında tablolar yorumlanmıştır. Analiz sonucunda 8 madde ilgili faktörde .40 altında yük değeri aldığı için, 4 madde de birden fazla faktörde binişiklik (<.10) gösterdiği için çıkarılmıştır. Sonuç itibariyle dört boyuttan ve 36 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Buna göre 36 madde toplam varyansın % 45’ini açıklamaktadır.

**Tablo 2. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri**

Boyut	Madde no	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Açıklanan Varyans	
İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri	18	Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarını sağlayacak öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.	.72	.53	% 17.01
	24	Eğitim ortamı, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alacak şekilde düzenlenmelidir.	.71	.54	
	16	Eğitim ortamı, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmelidir.	.70	.50	
	20	Öğrencinin kendi deneyimleri yoluyla (yaparak-yaşayarak) öğrenebileceği eğitim ortamları oluşturulmalıdır.	.69	.44	
	22	Eğitim sürecinde öğrencilerin kendi çabaları ile oluşturdukları etkinliklere değer verilmelidir.	.69	.49	
	23	Eğitim sürecinde öğrencinin aktif olduğu yöntemler (problem çözme, proje temelli öğrenme vb.) kullanılmalıdır.	.67	.57	
	17	Eğitim sürecinde öğretmen, bir rehber (yol gösterici) görevi üstlenmelidir.	.65	.45	
	21	Eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmelidir.	.60	.42	
	14	Demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.	.58	.42	
	19	Eğitim ortamında öğrencilere, her birinin özel oldukları hissettirilmelidir.	.57	.40	
	25	Değerlendirmede alternatif ölçme teknikleri (öz değerlendirme, akran değerlendirmesi vb.) kullanılmalıdır.	.53	.44	
	26	Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene dayalı samimi bir ilişki olmalıdır.	.50	.36	
	13	Eğitimin içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları merkeze alınmalıdır.	.43	.38	

Tablo 2’de İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri boyutuna ilişkin maddelerin faktör yükleri, faktör ortak varyansı, açıklanan varyans bilgileri yer almaktadır. Buna göre İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 13 madde bulunmaktadır. Bu

faktördeki en düşük yük .43 ile *Eğitimin içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları merkeze alınmalıdır* ifadeli 13. maddeye, en yüksek yük .72 ile *Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarını sağlayacak öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir* ifadeli 18. maddeye aittir. Bunun yanı sıra maddelerin faktör ortak varyansları .36 ile .57 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı varyans değeri ise % 17.01 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 3. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri**

Boyut	Madde no	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Açıklanan Varyans	
Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi	40	Eğitim sistemi, toplumsal reformlara öncülük edecek şekilde düzenlenmelidir.	.70	.46	
	45	Okullar, buldukları çevredeki toplumsal sorunları çözüme aktif görev almalıdır	.69	.44	
	44	Toplumun yeniden şekillendirilmesinde, öncelikle öğretmen değişimi kabullenmeli ve öncü olmalıdır.	.69	.55	
	47	Sınavlarda, öğrencilerin toplumsal sorunlar karşısında geliştirdikleri çözüm önerileri değerlendirilmelidir	.65	.47	
	39	Öğrencilerin sosyal çevrelerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.	.61	.38	% 11.42
	46	Eğitimin amacı, toplumu yeniden şekillendirmek olmalıdır.	.56	.44	
	48	Eğitim sürecinde, öğrencilerin “değişime açık bireyler” olarak yetişmeleri sağlanmalıdır.	.56	.47	
	42	Eğitimin içeriği, toplumda gerçek demokrasi bilincini oluşturacak şekilde tasarlanmalıdır.	.56	.48	
	43	Değerlendirme, öğrencinin eleştirel düşünme becerisini kullanıp kullanmadığını ölçecek nitelikte olmalıdır.	.55	.56	

Tablo 3’te Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutuna ilişkin maddelerin faktör yükleri, faktör ortak varyansı, açıklanan varyans bilgileri yer almaktadır. Buna göre Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 9 madde bulunmaktadır. Bu faktördeki en düşük yük .55 ile *Değerlendirme, öğrencinin eleştirel düşünme becerisini kullanıp kullanmadığını ölçecek nitelikte olmalıdır* ifadeli 43. maddeye, en yüksek yük .70 ile *Eğitim sistemi, toplumsal reformlara öncülük edecek şekilde düzenlenmelidir* ifadeli 40. maddeye aittir. Bunun yanı sıra maddelerin faktör ortak varyansları .38 ile .56 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı varyans değeri ise % 11.42 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 4. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri**

Boyut	Madde no	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Açıklanan Varyans	
Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi	33	Öğrenci, öğretmenin anlattıklarını sık sık tekrarlayarak ezberlemelidir.	.78	.66	% 9.76
	35	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmalıdır.	.75	.64	
	32	Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci çok sıkı çalışmalı ve gerekirse buna zorlanmalıdır.	.71	.55	
	37	Öğretmen sınıf kurallarını, öğrencilere söz hakkı tanımadan, kendisi belirlemelidir.	.65	.54	
	34	Öğretmen, sınıf ortamında kurallara uymayan öğrencilere ceza, uyanlara ise ödül vermelidir.	.60	.33	
	36	Öğretmen, kendi işlediği ve kitaplarda yazılan konuları öğrencilere sormalıdır.	.60	.34	
	30	Öğrenci, doğuştan herhangi bir bilgiye sahip olmadığı için, (meşru otorite tarafından) istenildiği gibi şekillendirilebilir.	.58	.43	

Tablo 4'te Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutuna ilişkin maddelerin faktör yükleri, faktör ortak varyansları, açıklanan varyans bilgileri yer almaktadır. Buna göre Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 7 madde yer almaktadır. Bu faktördeki en düşük yük .58 ile *Öğrenci, doğuştan herhangi bir bilgiye sahip olmadığı için, (meşru otorite tarafından) istenildiği gibi şekillendirilebilir* ifadeli 30. maddeye, en yüksek yük .78 ile *Öğrenci, öğretmenin anlattıklarını sık sık tekrarlayarak ezberlemelidir* ifadeli 33. maddeye aittir. Bunun yanı sıra maddelerin faktör ortak varyansları .33 ile .66 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı varyans değeri ise % 9.76'dır.

**Tablo 5. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi Boyutuna İlişkin Faktör Bilgileri**

Boyut	Madde no	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Açıklanan Varyans	
Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi	2	Öğrencilere değişmeyen, evrensel değer ve bilgiler öğretilmelidir.	.67	.48	% 6.82
	3	Eğitimin içeriği, geçmişte doğruluğu kanıtlanmış ve akıl yoluyla elde edilmiş bilgiler üzerine kurulmalıdır.	.65	.45	
	9	Sınavlar, öğrencinin kesin ve değişmez gerçeklikler hakkındaki bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olmalıdır.	.57	.40	
	12	Eğitimin görevi, öğrencinin mutlak doğruya ulaşması için aklını tutarlı bir şekilde kullanmasını sağlamaktır.	.52	.32	
	4	Eğitim, öğrencinin zihninde önceden (doğuştan) var olan bilgilerin açığa çıkarılmasını sağlamalıdır	.52	.34	
	11	Sınıf ortamında öğretmenin aktif olduğu yöntemler (sunuş, anlatım, soru-cevap vb.) kullanılmalıdır.	.44	.24	
	29	Öğretmen, sınıf ortamında öğrenci davranışlarını sürekli kontrol altında tutarak disiplini sağlamalıdır.	.42	.33	

Tablo 5'te Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutuna ilişkin maddelerin faktör yükleri, faktör ortak varyansları, açıklanan varyans bilgileri yer almaktadır. Buna göre Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 7 madde yer almaktadır. Bu faktördeki en düşük yük .42 ile *Öğretmen, sınıf ortamında öğrenci davranışlarını sürekli kontrol altında tutarak disiplini sağlamalıdır* ifadeli 29. maddeye, en yüksek yük .67 ile *Öğrencilere değişmeyen, evrensel değer ve bilgiler öğretilmelidir* ifadeli 2. maddeye aittir. Bunun yanı sıra maddelerin faktör ortak varyansları .24 ile .48 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı varyans değeri ise % 6.82'dir.

### 3.3.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini ortaya çıkarmak için geliştirilen Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin dört boyuttan ve 36 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Bundan sonraki aşamada AFA ile ortaya çıkarılan yapının doğruluğunun kontrol edilmesi, modelin uygunluğunun ortaya çıkartılması için DFA yapılmıştır. 535 eğitim fakültesi öğrencisinden elde edilen DFA sonuçları ve uyum indeksleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri-1**

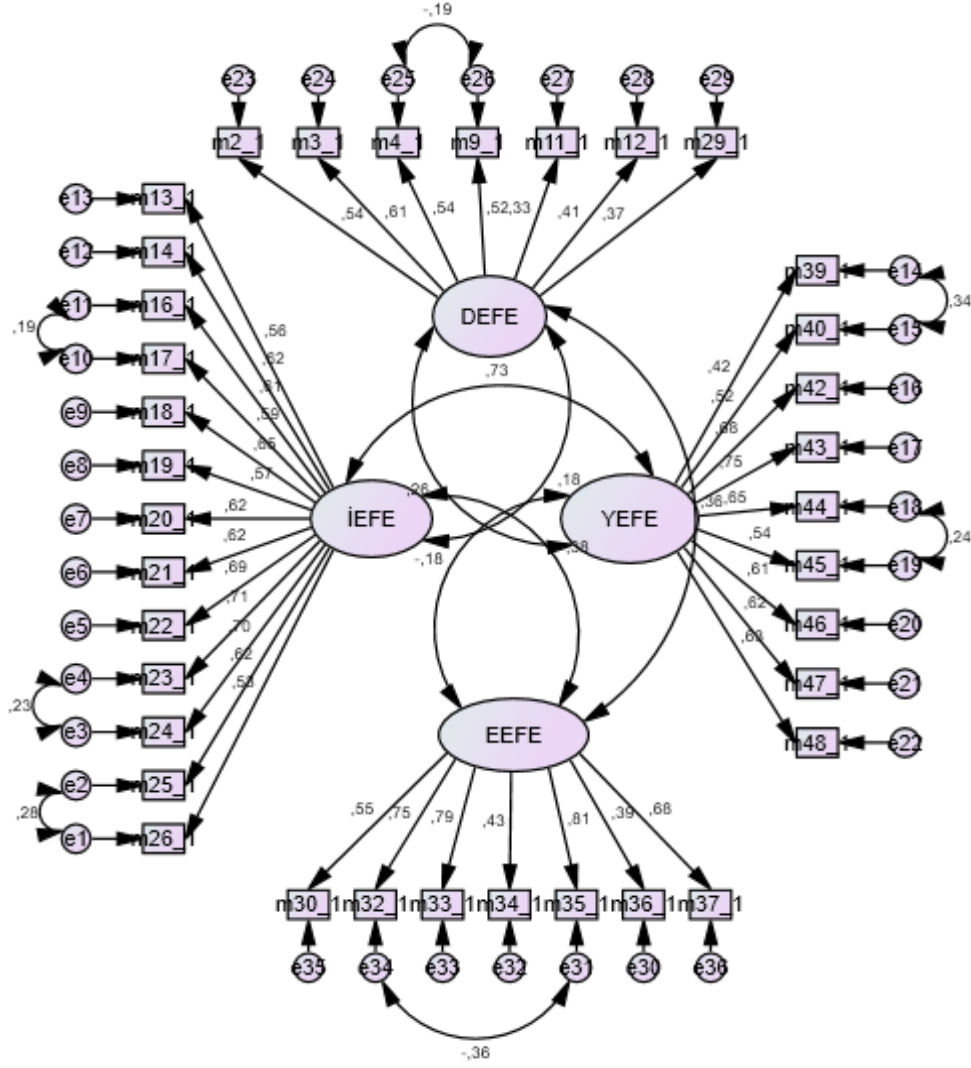
Uyum İndeksleri	Modifikasyon Öncesi Değerler	Modifikasyon Sonrası Değerler	Karar
CMIN/DF	2.28	1.92	Mükemmel Uyum
RMR	0.056	0.055	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	0.061	0.058	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0.050	0.041	Mükemmel Uyum
GFI	0.86	0.90	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0.85	0.88	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	0.74	0.78	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	0.86	0.91	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.88	0.92	Kabul Edilebilir Uyum

Kaynak: Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Joreskog ve Sorbom, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001.

Tablo 6'da DFA uyum indeksleri gösterilmektedir. Başlangıç değerlerinin iyileştirilmesi için 7 modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyonlar sonucunda uyum değerlerinde iyileşmeler olduğu tespit edilmiştir. CMIN/DF değerine bakıldığında

1.92 olduğu görülmektedir. Bu değerin 2'den düşük olmasının mükemmel uyuma denk geldiğini söylemek mümkündür. RMSEA değerine bakıldığında 0.041 olduğu görülmektedir. Bu değerin de 0.05'ten küçük olmasının mükemmel uyuma denk geldiğini söylemek mümkündür. RMR ve SRMR değerlerine bakıldığında, 0.08'ten küçük olduğu ve kabul edilebilir uyuma denk geldiği görülmektedir. GFI, NNFI ve CFI değerlerinin de .90'dan büyük oldukları ve kabul edilebilir uyuma denk geldikleri tespit edilmiştir. AGFI değerinin her ne kadar istenilen eşik olan .90 ve üzerinde olmasa da çok yakın bir değerde olduğu ve kabul edilebilir bir değere sahip olduğu söylenebilir. PGFI değerinin de ortalamanın üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Sonuç itibariyle kurulan modelin iyi uyum gösteren yapısal eşitlik modeli olduğu görülmektedir.

36 maddelik 4 boyutlu ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca modifikasyon işlemleri sonucunda modelin uyum değerlerinin yükseldiği tespit edilmiştir. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutunda 3 modifikasyon, Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutunda 2 modifikasyon, Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutunda 1 modifikasyon ve Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutunda ise 1 modifikasyon yapılmıştır. Standartlaştırılmış yol analizi şekli Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği DFA Standartlaştırılmış Yol Analizi Şekli

Şekil 1 incelendiğinde Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin yapılan DFA sonuçlarına göre İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 26. maddenin .53 ile en düşük faktör yüküne, 23. maddenin .71 ile en yüksek faktör yüküne sahip olduğu saptanmıştır. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 39. maddenin .42 ile en düşük faktör yüküne, 42. maddenin .75 ile en yüksek faktör yüküne sahip olduğu saptanmıştır. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 11. maddenin .33 ile en düşük faktör yüküne, 3. maddenin .61 ile en yüksek faktör yüküne sahip olduğu saptanmıştır. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 34. maddenin .43 ile en düşük faktör yüküne, 35. maddenin .81 ile en yüksek faktör yüküne sahip olduğu saptanmıştır.

### 3.3.2.4. Güvenirlik Analizi

Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin güvenirlik çalışması 535 kişilik öğretmen adayđ grubundan elde edilen sonuçlar üzerinden belirlenmiştir. Güvenirlik analizi kapsamında Cronbach Alpha değerleri tercih edilmiştir. Cronbach Alpha değerleri 0 ile 1 arasında bir değer alır. 0 değerleri ölçeğin güvenilir olmadđđnđ, 1 değerleri ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Özdamar, 2016). Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri Tablo 7'de belirtilmiştir.

**Tablo 7. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Güvenirlik Düzeyi
İEFE	13	.89	Yüksek Düzey*
YEFE	9	.84	Yüksek Düzey*
EEFE	7	.82	Yüksek Düzey*
DEFE	7	.66	Genel Kabul Düzeyi*
Ölçeğin Geneli	36	.83	Yüksek Düzey*

\*Özdamar (2016)

İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi

Tablo 7'deki güvenirlik analizi sonuçlarına göre 13 maddelik İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunun Alpha güvenirlik değerleri .89 olarak saptanmıştır. 9 maddelik Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunun Alpha güvenirlik değerleri .84 olarak saptanmıştır. 7 maddelik Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunun Alpha güvenirlik değerleri .82 olarak hesaplanmıştır. 7 maddelik Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunun Alpha güvenirlik değerleri .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğinin genelinin Alpha güvenirlik değerleri ise .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinin ve İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutlarının yüksek düzeyde güvenirlik değerinde olduğunu söylemek mümkündür. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunun yüksek düzeyde güvenilir olmasa bile genel kabul gören düzeyde güvenilir olduğu görölmektedir.



### 3.3.2.5. Madde Analizi

Madde analizleri kapsamında ölçeğin hem madde hem toplam hem de boyut ortalamalarına göre oluşturulan % 27'lik alt ve üst grupların madde ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan analizler Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin Madde Ayırtediciliklerine İlişkin Analiz Sonuçları**

Madde No	Gruplar	X	SS	t	Anlamlılık
1	Alt Grup	2.87	1.12	8.203	.000*
	Üst Grup	3.92	1.05		
2	Alt Grup	3.02	.98	8.647	.000*
	Üst Grup	3.99	.89		
3	Alt Grup	3.44	1.02	8.524	.000*
	Üst Grup	4.37	.81		
4	Alt Grup	2.38	1.16	7.488	.000*
	Üst Grup	3.45	1.23		
5	Alt Grup	3.23	1.20	7.900	.000*
	Üst Grup	4.28	1.03		
6	Alt Grup	3.08	1.03	9.611	.000*
	Üst Grup	4.17	.89		
7	Alt Grup	2.89	1.03	9.257	.000*
	Üst Grup	4.01	1.01		
8	Alt Grup	3.94	.89	9.040	.000*
	Üst Grup	4.72	.52		
9	Alt Grup	4.25	.97	6.517	.000*
	Üst Grup	4.83	.44		
10	Alt Grup	4.07	.83	8.062	.000*
	Üst Grup	4.73	.52		
11	Alt Grup	3.97	.91	10.274	.000*
	Üst Grup	4.83	.41		
12	Alt Grup	4.06	.91	7.872	.000*
	Üst Grup	4.75	.51		
13	Alt Grup	3.75	.84	9.146	.000*
	Üst Grup	4.58	.68		
14	Alt Grup	4.05	.83	6.737	.000*

**Tablo 8. Devamı**

	Üst Grup	4.62	.57		
15	Alt Grup	4.27	.82	6.250	.000*
	Üst Grup	4.78	.51		
16	Alt Grup	4.15	.89	6.782	.000*
	Üst Grup	4.72	.47		
17	Alt Grup	4.18	.94	7.679	.000*
	Üst Grup	4.85	.42		
18	Alt Grup	4.11	.87	8.498	.000*
	Üst Grup	4.79	.42		
19	Alt Grup	4.01	1.03	6.834	.000*
	Üst Grup	4.68	.57		
20	Alt Grup	3,98	,98	7,059	.000*
	Üst Grup	4,68	,66		
21	Alt Grup	2.33	1.18	6.434	.000*
	Üst Grup	3.22	1.17		
22	Alt Grup	2.03	1.08	5,897	.000*
	Üst Grup	2.85	1.27		
23	Alt Grup	1.83	.98	5.890	.000*
	Üst Grup	2.65	1.35		
24	Alt Grup	2,66	1,17	5,992	.000*
	Üst Grup	3,49	1,18		
25	Alt Grup	1.71	.98	4.241	.000*
	Üst Grup	2.31	1.42		
26	Alt Grup	2.42	1.18	3.838	.000*
	Üst Grup	3.00	1.38		
27	Alt Grup	1,63	1,02	4,849	.000*
	Üst Grup	2,38	1,57		
28	Alt Grup	3.36	,99	9,665	.000*
	Üst Grup	4.38	.79		
29	Alt Grup	3.52	.97	9.886	.000*
	Üst Grup	4.52	.73		
30	Alt Grup	3.82	.97	8.504	.000*
	Üst Grup	4.64	.64		
31	Alt Grup	3.88	.91	9.773	.000*
	Üst Grup	4.74	.53		
32	Alt Grup	3.64	.97	10.046	.000*
	Üst Grup	4.59	.59		

**Tablo 8. Devamı**

33	Alt Grup	3.58	.97	8.851	.000*
	Üst Grup	4.49	.76		
34	Alt Grup	3.68	.94	9.652	.000*
	Üst Grup	4.59	.63		
35	Alt Grup	3.63	.87	11.970	.000*
	Üst Grup	4.66	.56		
36	Alt Grup	4.11	.90	8.225	.000*
	Üst Grup	4.81	.46		
Genel Ortalama	Alt Grup	3.38	.26	31.821	.000*
	Üst Grup	4.19	.17		
DEFE	Alt Grup	2.99	.59	16.790	.000*
	Üst Grup	4.03	.44		
İEFE	Alt Grup	4.07	.61	12,160	.000*
	Üst Grup	4.73	.27		
EEFE	Alt Grup	2.09	.74	7,805	.000*
	Üst Grup	2.84	.91		
YEFE	Alt Grup	3.69	.55	16,841	.000*
	Üst Grup	4.60	.34		

\*p<.01

İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi

Analiz sonuçlarına göre tüm madde, boyut ve toplam şeklinde ele alındığında grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu da ölçeğin iç tutarlılığının iyi düzeyde olduğunu ve ölçeğin ölçülen davranışlar bakımından da bireyleri iyi düzeyde ayırt ettiğini ortaya koymaktadır.

### 3.3.2.6. Farklı Örneklem Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçek geliştirme alanyazınında AFA ve DFA'nın aynı örnekleme uygulandığı araştırmalar olduğu gibi, bu iki analizin farklı örneklemlerde uygulandığı analizler de mevcuttur. Erkuş'a (2016) göre bu iki analizde farklı örneklemlerin kullanılması, ölçeğin daha sağlıklı sonuçlar ortaya koymasına bakımından önemlidir. Bu bakımdan 398 kişilik farklı bir öğretmen aday grubuna 36 maddelik Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların 291'i kadın, 107'si erkektir. Ayrıca katılımcıların 100'ü birinci sınıf, 117'si ikinci sınıf, 98'i üçüncü sınıf, 83'ü dördüncü

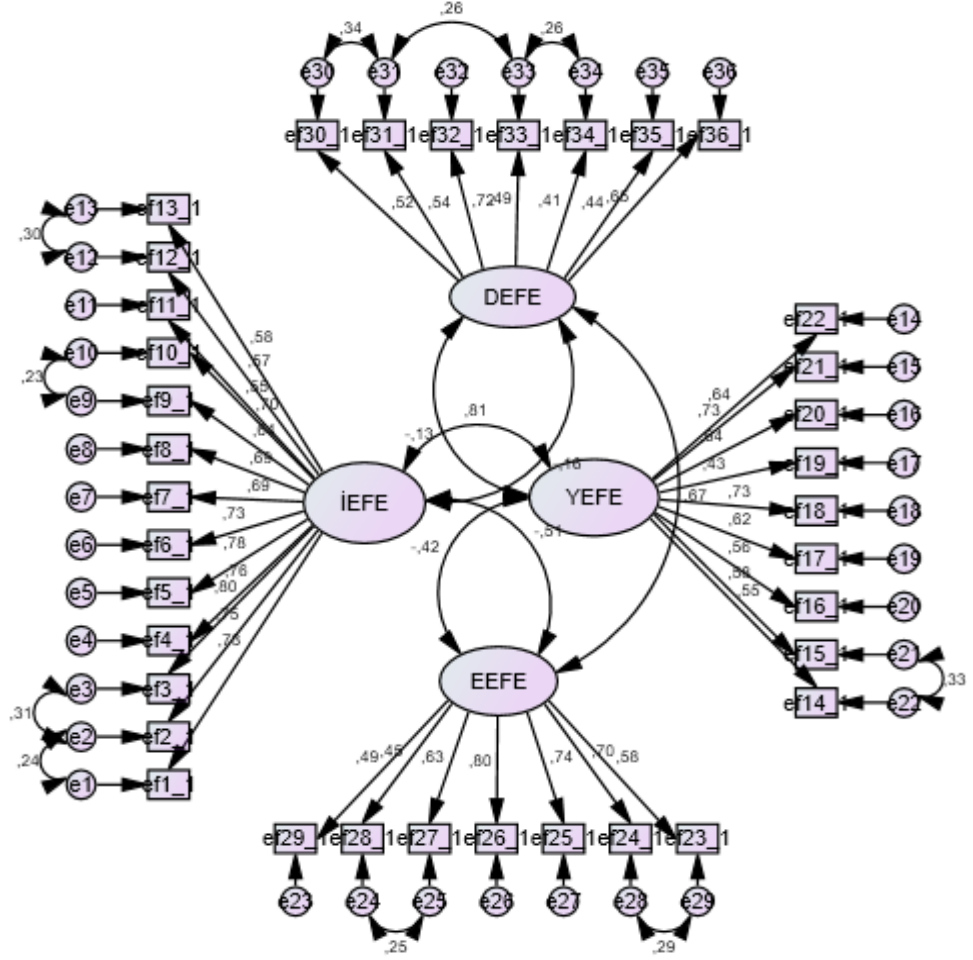
sınıf öğretmen adayıdır. Bu kapsamdaki DFA sonuçları ve uyum indeksleri ve değerlere ilişkin yorumlar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri-2**

Uyum İndeksleri	Modifikasyon Öncesi Değerler	Modifikasyon Sonrası Değerler	Karar
CMIN/DF	2.42	1.95	Mükemmel Uyum
RMR	0.054	0.050	Mükemmel Uyum
SRMR	0.062	0.058	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0.060	0.049	Mükemmel Uyum
GFI	0.82	0.86	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0.80	0.85	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	0.71	0.75	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	0.85	0.90	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.86	0.91	Kabul Edilebilir Uyum

Kaynak: Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Joreskog ve Sorbom, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001

Tablo 9’da DFA uyum indeksleri ve değerleri gösterilmektedir. Başlangıç değerlerinin iyileştirilmesi için 10 modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyonlar sonucunda uyum değerlerinde iyileşmeler olduğu tespit edilmiştir. CMIN/DF değerine bakıldığında 1.95 olduğu görülmektedir. Bu değer 2’den düşük olmasının mükemmel uyuma denk geldiğini söylemek mümkündür. RMSEA değerine bakıldığında 0.049 olduğu görülmektedir. Bu değer 0.05’ten küçük olmasının mükemmel uyum denk geldiğini söylemek mümkündür. RMR değerine bakıldığında 0.050 olduğu görülmektedir. Bu değer de mükemmel uyuma denk geldiği söylenebilir. SRMR değerlerine bakıldığında, 0.08’ten küçük olduğu ve kabul edilebilir uyuma denk geldiği görülmektedir. NNFI ve CFI değerlerinin de .90’dan büyük oldukları ve kabul edilebilir uyuma denk geldikleri tespit edilmiştir. GFI ve AGFI değerleri her ne kadar istenilen eşik olan .90 ve üzerinde olmasa da çok yakın bir değerde olduğu ve kabul edilebilir bir değere sahip olduğu söylenebilir. PGFI değerinin de ortalamanın üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Sonuç itibarıyla kurulan modelin iyi uyum gösteren yapısal eşitlik modeli olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği Farklı Örneklem DFA Standartlaştırılmış Yol Analizi Şekli

Şekil 2’de farklı örneklem grubundan elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standartlaştırılmış yol analizi sonuçları gösterilmiştir. Bu doğrultuda İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 4 modifikasyon, Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 1 modifikasyon, Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 3 modifikasyon ve Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda ise 2 modifikasyon yapılmıştır. Bu sonuçlara göre İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 11. maddenin .55 ile en düşük faktör yüküne, 3. maddenin .80 ile en yüksek faktör yüküne sahip olduğu saptanmıştır. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 19. maddenin .43 ile en düşük faktör yüküne, 21. maddenin .73 ile en yüksek faktör yüküne sahip olduğu saptanmıştır. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 34. maddenin .41 ile en düşük faktör yüküne, 32. maddenin .72 ile en yüksek faktör yüküne sahip olduğu saptanmıştır. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi boyutunda 28. maddenin .45 ile en

düşük faktör yüküne, 25. maddenin .74 ile en yüksek faktör yüküne sahip olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda madde havuzu oluşturulmuş ve uzmanlardan görüşler alınmıştır. Madde havuzu oluşturma aşamasında eğitim felsefesi kaynakları taranmış ve benzer geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra da taslak ölçeğe son hali verilmiştir. Taslak ölçek, iki farklı örnekleme uygulanmış, ilk örnekleme AFA ve DFA yapılırken, ikinci örnekleme sadece DFA yapılmıştır. Analiz işlemleri sonucunda 36 maddeden ve 4 faktörden oluşan bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Bu faktörlerin isimleri *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi* (13 madde), *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi* (9 madde), *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi* (7 madde) ve *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi* (7 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, genel puana göre değil, boyutlar bazında değerlendirilmektedir. Örneğin, hangi boyutun puan ortalaması yüksekse, o boyuta ilişkin eğilimin yüksek olduğu şeklinde yorum yapılabilmektedir. Ayrıca ölçek geliştirme çalışması, tezin genel örnekleminin dışında farklı örneklemlerle yürütülmüştür.

### 3.3.3. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği

*Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Bunun sonucunda 35 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Taslak ölçek formu 385 öğretmen adayına uygulanmış ve öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda iki boyut ve 30 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Bu ölçeğin 18 maddelik olan kısmına *Geleneksel Anlayış*, 12 maddelik olan kısmına ise *Yapılandırmacı Anlayış* ismi verilmiştir. Daha sonra ölçeğe Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda ise elde edilen uyum indeksleri modelin uyumlu olduğunu göstermiştir. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ise Cronbach alpha değerlerinin ölçeğin geneli için .86, *Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları* boyutu için .84, *Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları* boyutu için ise .84 olarak saptanmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipindedir (Çok

katılıyorum=5, Hiç katılmıyorum=1). Boyutlardan alınan yüksek puan, ait olduğu boyutun temsil ettiği anlayışın benimsendiğini göstermektedir.

*Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* Aypay (2011a) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmalarına çeviri-tekrar çeviri yöntemi ile başlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı 30 maddelik ölçeği Türkçeye çevirmiştir. Sonra iki alan uzmanı tarafından daha Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu sayede araştırmacının yapmış olduğu çeviri ile diğer iki alan uzmanının yapmış oldukları çeviri karşılaştırılmış ve uyumluluğu incelenmiştir. Daha sonra Türkçe'ye çevirisi yapılmış olan ölçek İngilizce seviyesi iyi olan bir uzman tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Bu aşamada çeviri formu ile orijinal ölçekteki maddeler incelenerek anlam bütünlüğü açısından kontrol edilmiştir. Sonuç itibarıyla ölçek, uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Çevirisi ve dil bakımından kontrolü yapılan 30 maddelik ölçek 341 öğretmen adayına uygulanmıştır. Verilere öncelikle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin kısmen uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Güvenirlik analizleri sonuçlarına göre ise ölçeğin Cronbach alpha değerleri ölçeğin geneli için .71, alt boyutlar için ise .88 ve .83 olarak belirlenmiştir.

#### **3.4. Verilerin Toplanma Süreci**

Verilerin toplanması aşamasına geçmeden önce veri toplama formu düzenlenmiştir. Öncelikle katılımcıların kişisel bilgilerini içeren bir bölüm oluşturulmuştur. Bu bölümde katılımcıların cinsiyetlerini, hangi sınıf düzeyinde olduklarını, hangi bölümde öğrenim gördüklerini belirtmeleri için seçenekler oluşturulmuştur. Son olarak ise katılımcılar için araştırmanın amacına ve ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin kısa bir bilgilendirme metni sunulmuştur. Daha sonra ise ölçekler *Epistemolojik İnanç Ölçeği*, *Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği*, *Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği* sırasına göre veri toplama formuna yerleştirilmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında ilk olarak araştırmadaki ölçekler için gerekli izinler (Ek 4) alınmıştır. Sonraki aşamada ise Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde uygulama yapılabilmesi için ilgili kurumdan gerekli izin (Ek 5)

alınmıştır. Sonraki aşamada örneklem sayısının da büyüklüğünden dolayı araştırmacı tarafından uygulama yapılacak haftaya ilişkin zaman çizelgesi ile planlama yapılmıştır. Alınan izin doğrultusunda 16/04/2018-20/04/2018 tarihleri arasında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde bizzat araştırmacı tarafından uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların bitiminden sonra veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve analize hazır hale getirilmiştir. Yanlış veya eksik doldurulan 26 adet ölçek normallik değerlerinde sapmaya yol açabileceği için araştırma dışı bırakılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce normallik varsayımları incelenmiştir. Öncelikle uç değer kontrolü yapılmıştır ve uç değerlerin olmadığı anlaşılmıştır. Normallik varsayımlarında basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Morgan ve diğerlerine (2004) göre bu değerlerin -1 ile +1 arasında olması normallik varsayımlarının sağlanması için yeterlidir. George ve Mallery (2010) ise bu değerlerin -1 ile +1 arasında olmasının yanı sıra -2 ve +2 aralıklarının da normallik varsayımlarının sağlanmasında kabul edilebileceğini belirtmiştir. West, Finch ve Curran'a (1995) göre ise normallik varsayımlarının sağlanabilmesi için basıklık değerinin 7'nin altında ve çarpıklık değerinin ise 2'nin altında olması yeterlidir. Bu bağlamda basıklık ve çarpıklık değerlerinin alanyazındaki çeşitli görüşleri sağlamasına dikkat edilmiş ve biraz daha tutucu değerler olan -1 ile +1 değerleri dikkate alınmıştır. Normallik varsayımlarında dikkat edilen bir başka ölçüt ise basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölümü sonucunda oluşan değerlerdir. Field (2009'den aktaran: Ghasemi ve Zahediasl, 2012, s. 489) bu değerlerin örneklem sayısı 50'nin altında olduğunda  $-+1.96$ , örneklem sayısı 200 civarı olduğunda  $-+2.58$ , örneklem sayısı 300 civarı olduğunda ise  $-+3.29$  aralığında olması gerektiğini belirtmiş, daha fazla örneklem sayısında ise bu değerlere bakılarak karar verilmemesini önermiştir. Nitekim Kim (2013) de örneklem sayısı büyüdükçe basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarının küçüldüğünü ve bu değerlerin standart hatalarına bölüldüğü durumlarda istenmeyen puan aralıklarının ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu çalışmada da örneklem sayısı büyük olduğu için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılması tercih edilmiştir. Ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.



**Tablo 10. Alt Boyutlara İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri**

Ölçek	Boyutlar	N	Çarpıklık	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata
Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği	İEFE	1621	-.805	.061	-.116	.121
	YEFE	1621	-.308	.061	-.500	.121
	EEFE	1621	.669	.061	.203	.121
	DEFE	1621	-.338	.061	.165	.121
Epistemolojik İnanç Ölçeği	ÖÇBİ	1621	-.004	.061	-.074	.121
	ÖYBİ	1621	.738	.061	.511	.121
	TBDİ	1621	.128	.061	.077	.121
Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği	GÖÖA	1621	.279	.061	-.204	.121
	YÖÖA	1621	-.448	.061	-.081	.121

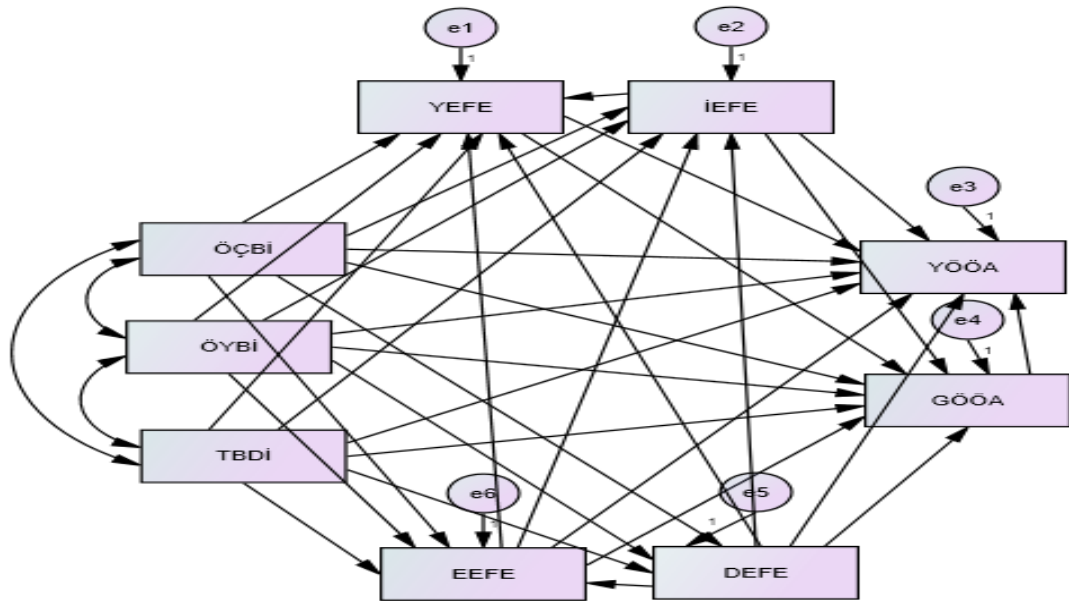
ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi, İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi, GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları

Tablo 10'daki verilere göre tüm alt boyutlarda basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 değerleri arasındadır. Basıklık değerlerinin -.500 ile .511, çarpıklık değerlerinin ise -.805 ile .738 arasında değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda her alt boyutta verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Araştırmada 1., 3. ve 5. alt problemler kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma betimsel analiz istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmada 2., 4. ve 6. alt problemler kapsamında cinsiyete göre değişimlerde Bağımsız t testi uygulanmıştır. Bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise Tip 1 hatasının önüne geçmek amacıyla MANOVA uygulanmak istenmiştir. Fakat üç alt problem kapsamında da MANOVA varsayımlarından olan kovaryans matrislerinin homojenliği "Box M" testi anlamlı ( $p < .05$ ) çıkmıştır (Büyüköztürk, 2007). Bu doğrultuda MANOVA'nın kovaryans matrisleri homojenliği varsayımının sağlanamadığı görülmüştür. Bu yüzden tek yönlü varyans analizi ANOVA uygulanması kararlaştırılmıştır. ANOVA'da Tip 1 hatasını düzeltmek için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bu kapsamda anlamlılık değeri .05 değerinin alt boyut sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır. Buna göre Bonferroni düzeltmesinin yapıldığı durumda epistemolojik inançların analizinde  $.05/3=.016$ , eğitim felsefesi eğilimlerinin analizinde  $.05/4=.013$ , öğretme-öğrenme anlayışlarının analizinde  $.05/2=.025$  anlamlılık değeri olarak kararlaştırılmıştır. Bonferroni düzeltmesinin yapılmadığı durumlarda ise anlamlılık değeri .05 olarak kabul edilmiştir. ANOVA kapsamındaki

çoklu karşılaştırmalarda veriler homojense Tukey testi, homojen değilse Tamhane testi kullanılmıştır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının, eğitim felsefesi eğilimlerinin ve öğretme ve öğrenme anlayışlarının arasındaki karşılıklı ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Pearson korelasyon analizinde katsayı değerlerinin (Büyüköztürk, 2007: s.32) “0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki” olarak kabul edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki yordayıcı ilişkilerin hesaplanmasında yol analizinden yararlanılmıştır. Yol analizi modelinde gözlenen değişkenlere göre inceleme yapılmıştır. Model için  $\chi^2/sd$ , RMSEA, CFI, GFI, NNFI, NFI, RMR, SRMR uyum indeksleri incelenmiştir. Ayrıca yol katsayılarının yorumlanmasında Shur’un (2008) katsayı değerleri kabul edilmiştir. Buna göre 0.10’dan küçük olan katsayılar zayıf, 0.10 ile 0.50 arasındaki değerler orta, 0.50’den yüksek olan değerler ise güçlü etki olarak belirlenmiştir. Araştırmada test edilecek kuramsal model Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Kuramsal Model

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi, İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi, GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları

Şekil 1’de araştırmanın test edilecek olan kuramsal modeline yer verilmiştir. Bu modelde ÖÇBİ, ÖYBİ, TBDİ alt boyutları dışsal (yordayıcı) değişkenleri oluşturmaktadır. İEFE, YEFE, EEFE, DEFE ve GÖÖA alt boyutları hem içsel hem dışsal değişkenleri oluşturmaktadır. YÖÖA alt boyutu ise içsel değişkeni oluşturmaktadır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçları bulunmaktadır. Analizler sonucunda ortaya çıkarılan bulgular tablolar halinde sunularak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, alt problemlerinin sırasına göre sunulmuştur. Bu bağlamda sırasıyla öğretmen adaylarının;

- epistemolojik inançlarının durumuna ilişkin betimsel analiz sonuçları,
- epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları,
- eğitim felsefesi eğilimlerinin durumuna ilişkin betimsel analiz sonuçları,
- eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları,
- öğretme ve öğrenme anlayışlarının durumuna ilişkin betimsel analiz sonuçları,
- öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları,
- epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiye ilişkin korelasyon analiz sonuçları,
- epistemolojik inançlarının, eğitim felsefesi eğilimlerinin ve öğretme ve öğrenme anlayışlarının arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik yol analizi sonuçları sunulmuştur.

#### 4.1.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt başlık kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Epistemolojik inançlar, ölçeğin geneline göre değil de, alt boyutlar özelinde değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda alt boyutlara ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11. Epistemolojik İnançların Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık
ÖÇBİ	1621	4.02	.38	-.004	-.074
ÖYBİ	1621	2.20	.70	.738	.514
TBDİ	1621	2.84	.58	.128	.077

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç

Tablo 11’de epistemolojik inançların alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz değerleri yer almaktadır. Epistemolojik inanç alt boyutlarından Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunun en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}$ = 4.02, SS: .38) sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç ( $\bar{X}$ = 2.84, SS: .58) ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ( $\bar{X}$ = 2.20, SS: .70) alt boyutları izlemektedir. Alt boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise -1 ile +1 arasında değiştiği ve bu doğrultuda alt boyutların normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

#### 4.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt başlık kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri bakımından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur. Öncelikle MANOVA’nın varsayımları test edilmiştir. Bu kapsamda bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve aralarında çoklu bağlantı sorununun olmadığı saptanmıştır. Fakat bağımlı değişkenlere ilişkin kovaryanslar arasındaki anlamlı farklılığı sınavan Box M testinin anlamlı çıkmasından (443.152, p=.002) ötürü bu varsayımın sağlanamadığı görülmüştür. Bu doğrultuda bu değişkenler teker teker ele alınarak analizler tekrar yapılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet için bağımsız t testi, sınıf düzeyleri ve bölüm için

ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde Bonferonni düzeltmesi kullanılmıştır. Bu bağlamda anlamlılık düzeyi  $.05/3 = .016$  olarak belirlenmiştir. Analizler sırasıyla cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri olarak verilmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t testi Sonuçları**

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
ÖÇBİ	Kadın	1186	4.04	.37	692.14	2.38	.018
	Erkek	434	3.98	.42			
ÖYBİ	Kadın	1186	2.13	.67	677.54	-6.13	.000*
	Erkek	434	2.39	.78			
TBDİ	Kadın	1186	2.81	.56	721.30	-3.78	.000*
	Erkek	434	2.94	.61			

\* $<.016$

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç

Tablo 12’deki analiz sonuçlarına göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $t_{(692.14)} = 2.38, p > .016$ ]. Ayrıca Bonferonni düzeltmesi olmadan bakıldığında, anlamlı farklılık gösterdiği ( $p < .05$ ) dikkati çekmektedir. Öte yandan Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç [ $t_{(677.54)} = -6.13, p < .016$ ] ve Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç [ $t_{(721.30)} = -3.78, p < .016$ ] alt boyutlarında öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 2.39$ ) kadın öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X} = 2.13$ ) yüksektir. Yine benzer şekilde Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç alt boyutunda da erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 2.94$ ) kadın öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X} = 2.81$ ) yüksektir. Ayrıca anlamlı farklılığın olduğu alt boyutlardaki etki değerleri incelendiğinde ÖYBİ alt boyutu için .34, TBDİ alt boyutu için de .21 olarak belirlenmiştir. Bu değerler (Green ve Salkind, 2005) düşük derecede etki değerlerine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının sınıf düzeylerine göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları**

	Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
ÖÇBİ	1	413	3.99	.41	1.92	.124*
	2	399	4.01	.39		
	3	454	4.00	.36		
	4	355	4.08	.38		
ÖYBİ	1	413	2.25	.71	1.78	.149*
	2	399	2.10	.68		
	3	454	2.22	.69		
	4	355	2.21	.74		
TBDİ	1	413	2.91	.57	.14	.934*
	2	399	2.85	.58		
	3	454	2.83	.57		
	4	355	2.79	.59		

\*p>.05

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç

Tablo 13'teki betimsel analiz sonuçlarına göre Öğrenmenin Çabaya Olduğuna İnanç alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 4.08, SS= .38) 4. sınıf öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 3.99, SS= .41) ise 1. sınıf öğretmen adaylarına aittir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 2.25, SS= .71) 1. sınıf öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 2.10, SS= .68) ise 2. sınıf öğretmen adaylarına aittir. Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 2.91, SS= .57) 1. sınıf öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 2.79, SS= .59) ise 4. sınıf öğretmen adaylarına aittir.

Levene istatistiği sonuçlarına göre de tüm alt boyutlarda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farkın ortaya çıktığı durumlarda, bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
ÖÇBİ	Gruplararası	1.691	3	.564	3.787	.010*	4>1
	Gruplarıçi	240.634	1617	.149			
	Toplam	242.325	1620				
ÖYBİ	Gruplararası	5.276	3	1.759	3.539	.014*	1>2
	Gruplarıçi	803.568	1617	.497			
	Toplam	808.844	1620				
TBDİ	Gruplararası	2.816	3	.939	2.798	.039**	-
	Gruplarıçi	542.414	1617	.335			
	Toplam	545.230	1620				

\*p<.016, \*\*p>.016

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç

Tablo 14'teki sınıf düzeylerine göre yapılan analiz sonuçlarına göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu [ $F_{(3-1617)} = 3.787, p<.016$ ] ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında [ $F_{(3-1617)} = 3.539, p<.016$ ] anlamlı farklılıklar bulunurken, Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç alt boyutunda [ $F_{(3-1617)} = 2.798, p>.016$ ] ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 4.08$ ), 1. sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X} = 3.99$ ) daha yüksektir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda ise 1. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 2.25$ ), 2. sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X} = 2.10$ ) daha yüksektir. Ayrıca anlamlı farklılığın çıktığı alt boyutlardaki etki büyüklükleri incelendiğinde ÖÇBİ alt boyutu için .006, ÖYBİ alt boyutu için .007 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler (Green ve Salkind, 2005) düşük derecede etki değerlerine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenim görülen bölümlere göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.



**Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Bölümlere Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları**

	Bölümler	N	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
ÖÇBİ	1.BÖTE	103	3.89	.37	1.13	.341*
	2.PDR	125	4.05	.40		
	3.ME	86	3.88	.39		
	4.MFE	572	4.01	.36		
	5.TE	314	4.08	.39		
	6.TSE	284	4.07	.41		
	7.İE	137	3.99	.37		
ÖYBİ	1.BÖTE	103	2.21	.75	4.28	.000**
	2.PDR	125	2.16	.74		
	3.ME	86	2.60	.75		
	4.MFE	572	2.18	.65		
	5.TE	314	2.15	.69		
	6.TSE	284	2.25	.78		
	7.İE	137	2.10	.60		
TBDİ	1.BÖTE	103	3.01	.59	.84	.542*
	2.PDR	125	2.75	.55		
	3.ME	86	3.09	.65		
	4.MFE	572	2.84	.56		
	5.TE	314	2.77	.57		
	6.TSE	284	2.90	.59		
	7.İE	137	2.74	.57		

\*p>.05, \*\*p<.05

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç, BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, ME: Müzik Eğitimi, MFE: Matematik ve Fen Eğitimi, TE: Temel Eğitim, TSE: Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, İE: İngiliz Dili Eğitimi

Tablo 15'teki betimsel analiz sonuçlarına göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 4.08, SS= .39) Temel Eğitim öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 3.88, SS= .39) ise Müzik Eğitimi öğretmen adaylarına aittir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 2.60, SS= .75) Müzik Eğitimi öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 2.10, SS= .60) ise İngiliz Dili Eğitimi öğretmen adaylarına aittir. Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 3.09, SS= .65) Müzik Eğitimi öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 2.74, SS= .57) ise İngiliz Dili Eğitimi öğretmen adaylarına aittir.

Levene istatistiği sonuçlarına göre de Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu dışındaki alt boyutlarda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farkın ortaya çıktığı durumlarda, bu farklılığın hangi gruplardan

kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda varyanslar homojen olmadığı için, anlamlı farklılığın olması durumunda, bu farklılığın kaynağını ortaya çıkarmak için Tamhane testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Bölümlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey/Tamhane
ÖÇBİ	Gruplararası	5.413	6	.902	6.146	.000*	5>1,3 6>1,3
	Gruplariçi	236.911	1614	.147			
	Toplam	242.325	1620				
ÖYBİ	Gruplararası	17.251	6	2.875	5.862	.000*	3>1,2,4,5,6,7
	Gruplariçi	791.594	1614	.490			
	Toplam	808.844	1620				
TBDİ	Gruplararası	13.622	6	2.270	6.893	.000*	1>2,5,7 3>2,4,5,7
	Gruplariçi	531.609	1614	.329			
	Toplam	545.230	1620				

\*p<.016

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç

Tablo 16’deki öğrenim görülen bölüme ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç [ $F_{(6-1614)} = 6.146, p<.016$ ], Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç [ $F_{(6-1614)} = 5.862, p<.016$ ] ve Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç [ $F_{(6-1614)} = 6.893, p<.016$ ] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda Temel Eğitim ( $\bar{X}= 4.08$ ) ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 4.07$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $\bar{X}= 3.89$ ) ve Müzik Eğitimi ( $\bar{X}= 3.88$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda Müzik Eğitimi ( $\bar{X}= 2.60$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $\bar{X}=2.21$ ), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}=2.16$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}=2.18$ ), Temel Eğitim ( $\bar{X}= 2.15$ ), Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 2.25$ ) ve İngiliz Dili Eğitimi ( $\bar{X}= 2.10$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç alt boyutunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $\bar{X}= 3.01$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}= 2.75$ ), Temel Eğitim ( $\bar{X}=$

2.77), İngiliz Dili Eğitimi ( $\bar{X}=2.74$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Yine bu alt boyutta Müzik Eğitimi ( $\bar{X}= 3.09$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}=2.75$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 2.84$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca etki değerleri incelendiğinde ÖÇBİ alt boyutu için .021, ÖYBİ alt boyutu için .021, TBDİ alt boyutu için ise .025 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler (Green ve Salkind, 2005) düşük derecede etki değerlerine işaret etmektedir.

### 4.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt başlık kapsamında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Eğitim felsefesi eğilimleri, ölçeğin geneline göre değil de, alt boyutlar özelinde değerlendirildiği için ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda eğitim felsefesi eğilimlerinin alt boyutlarına ilişkin betimsel veriler Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17. Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık
İEFE	1621	4.50	.47	-.805	-.116
YEFE	1621	4.26	.51	-.305	-.500
EEFE	1621	2.33	.81	.669	.203
DEFE	1621	3.24	.74	-.338	.165

EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*

Tablo 17’de eğitim felsefesi eğilimlerinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik bilgileri yer almaktadır. Eğitim felsefesi eğilimlerinin alt boyutlarından İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutunun en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}= 4.50$ , SS: .47) sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ( $\bar{X}= 4.26$ , SS: .51), Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi ( $\bar{X}= 3.24$ , SS: .74) ve Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi ( $\bar{X}= 2.33$ , SS: .81) alt boyutları izlemektedir. Alt boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise -1 ile +1 arasında değiştiği ve bu doğrultuda alt boyutların normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

#### 4.4.4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt başlık kapsamında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri bakımından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur. Öncelikle MANOVA'nın varsayımları test edilmiştir. Bu kapsamda bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve aralarında çoklu bağlantı sorununun olmadığı saptanmıştır. Fakat bağımlı değişkenlere ilişkin kovaryanslar arasındaki anlamlı farklılığı sıyanan Box M testinin anlamlı çıkmasından (800.350, p=.000) ötürü bu varsayımın sağlanamadığı görülmüştür. Bunun için bu değişkenler teker teker ele alınarak analizler tekrar yapılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet için bağımsız t testi, bölüm ve sınıf düzeyleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde Bonferonni düzeltmesi kullanılmıştır. Bu bağlamda anlamlılık düzeyi  $.05/4 = .0125$  olarak belirlenmiştir. Analizler sırasıyla cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri olarak verilmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

**Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız t testi Sonuçları**

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İEFE	Kadın	1186	4.56	.44	664.06	8.47	.000*
	Erkek	434	4.32	.53			
YEFE	Kadın	1186	4.31	.48	708.30	6.52	.000*
	Erkek	434	4.12	.54			
EEFE	Kadın	1186	2.23	.76	706.47	-8.13	.000*
	Erkek	434	2.60	.85			
DEFE	Kadın	1186	3.18	.76	877.59	-6.35	.000*
	Erkek	434	3.42	.66			

\* $<.0125$

EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*

Tablo 18'deki analiz sonuçlarına göre İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $t_{(664.06)} = 8.47, p < .0125$ ], Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $t_{(708.30)} = 6.52, p < .0125$ ], Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $t_{(706.47)} = -8.13, p < .0125$ ]. ve Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $t_{(877.59)} = -6.35, p < .0125$ ] alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 4.56$ ), erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X} = 4.32$ ) daha yüksektir.

Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda da kadın öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}$ = 4.31), erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X}$ = 4.12) daha yüksektir. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}$ = 2.60), kadın öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X}$ = 2.23) daha yüksektir. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi alt boyutunda da erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}$ = 3.42), kadın öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X}$ = 3.18) daha yüksektir. Ayrıca etki değerleri incelendiğinde İEFE alt boyutu için .47, YEFE alt boyutu için .37, EEFE alt boyutu için .46, DEFE alt boyutu için .36 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler (Green ve Salkind, 2005) orta derecede etki değerlerine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları**

	Sınıf Düzeyleri	n	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
İEFE	1	413	4.45	.48	.59	.63*
	2	399	4.46	.47		
	3	454	4.51	.49		
	4	355	4.58	.45		
YEFE	1	413	4.21	.53	2.02	.11*
	2	399	4.28	.47		
	3	454	4.29	.49		
	4	355	4.28	.53		
EEFE	1	413	2.42	.74	4.65	.00**
	2	399	2.32	.88		
	3	454	2.31	.76		
	4	355	2.25	.84		
DEFE	1	413	3.43	.69	3.79	.01**
	2	399	3.21	.72		
	3	454	3.23	.71		
	4	355	3.08	.82		

\*p>.05, \*\*p<.05

EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*

Tablo 19’daki analiz sonuçlarına göre İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 4.58, SS= .45) 4. sınıf öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 4.45, SS= .48) ise 1. sınıf öğretmen adaylarına aittir. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 4.29, SS= .49) 3. sınıf öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 4.21, SS= .53) ise

1. sınıf öğretmen adaylarına aittir. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 2.42, SS= .74) 1. sınıf öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 2.25, SS= .84) ise 4. sınıf öğretmen adaylarına aittir. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 3.43, SS= .69) 1. sınıf öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = .3.08, SS= .82) ise 4. sınıf öğretmen adaylarına aittir.

Levene istatistiği sonuçlarına göre de İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutlarında varyansların homojen olduğu, Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutlarında ise varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farkın ortaya çıktığı durumlarda, bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için, anlamlı farklılığın olması durumunda, bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Tamhane testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey/Tamhane
İEFE	Gruplararası	3.945	3	1.315	5.822	.001*	4>1,2
	Gruplarıçi	365.274	1617	.226			
	Toplam	369.219	1620				
YEFE	Gruplararası	1.564	3	.521	2.034	.107	-
	Gruplarıçi	414.464	1617	.256			
	Toplam	416.028	1620				
EEFE	Gruplararası	6.463	3	2.154	3.326	.019	-
	Gruplarıçi	1047.370	1617	.648			
	Toplam	1053.833	1620				
DEFE	Gruplararası	23.115	3	7.705	14.339	.000*	1>2,3,4
	Gruplarıçi	868.871	1617	.537			
	Toplam	891.986	1620				

\*p<.0125

EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*

Tablo 20’deki sınıf düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına göre İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $F_{(3-1617)} = 5.822, p<.0125$ ] ve Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $F_{(3-1617)} = 14.339, p<.0125$ ] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunurken, Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $F_{(3-1617)} = 2.034,$

$p > .0125$ ], ve Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $F_{(3-1617)} = 3.326$ ,  $p > .0125$ ] alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 4.58$ ), 1.sınıf ( $\bar{X} = 4.45$ ) ve 2. sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X} = 4.46$ ) daha yüksektir. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda ise 1. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X} = 3.43$ ), 2.sınıf ( $\bar{X} = 3.21$ ), 3.sınıf ( $\bar{X} = 3.23$ ) ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X} = 3.08$ ) daha yüksektir. Ayrıca etki değerleri incelendiğinde İEFE alt boyutu için .01, DEFE alt boyutu için .02 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler (Green ve Salkind, 2005) düşük derecede etki değerlerine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin öğrenim görülen bölümlere göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Bölümlere Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları**

	Bölümler	n	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
İEFE	1. BÖTE	103	4.40	.49	5.51	.000**
	2.PDR	125	4.56	.44		
	3.ME	86	4.09	.55		
	4.MFE	572	4.49	.44		
	5.TE	314	4.62	.44		
	6.TSE	284	4.45	.52		
	7.İE	137	4.59	.39		
YEFE	1. BÖTE	103	4.08	.53	.54	.781*
	2.PDR	125	4.32	.48		
	3.ME	86	3.95	.52		
	4.MFE	572	4.24	.48		
	5.TE	314	4.37	.49		
	6.TSE	284	4.28	.51		
	7.İE	137	4.33	.50		
EEFE	1. BÖTE	103	2.53	.77	4.65	.000**
	2.PDR	125	2.17	.83		
	3.ME	86	2.84	.87		
	4.MFE	572	2.29	.73		
	5.TE	314	2.13	.77		
	6.TSE	284	2.52	.89		
	7.İE	137	2.18	.70		
DEFE	1. BÖTE	103	3.49	.62	3.87	.001**
	2.PDR	125	2.97	.78		
	3.ME	86	3.57	.68		
	4.MFE	572	3.25	.66		
	5.TE	314	3.07	.81		
	6.TSE	284	3.33	.79		
	7.İE	137	3.27	.69		

\* $p > .05$ , \*\* $p < .05$

## Tablo 21. Devamı

EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*, BÖTE: *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*, PDR: *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik*, ME: *Müzik Eğitimi*, MFE: *Matematik ve Fen Eğitimi*, TE: *Temel Eğitim*, TSE: *Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*, İE: *İngiliz Dili Eğitimi*.

Tablo 21'deki analiz sonuçlarına göre İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 4.62, SS= .44) Temel Eğitim öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 4.09, SS= .55) ise Müzik Eğitimi öğretmen adaylarına aittir. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 4.37, SS= .49) Temel Eğitim öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 3.95, SS= .52) ise Müzik Eğitimi öğretmen adaylarına aittir. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 2.84, SS= .87) Müzik Eğitimi öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 2.13, SS= .77) ise Temel Eğitim öğretmen adaylarına aittir. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 3.57, SS= .68) Müzik Eğitimi öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 2.97, SS= .78) ise Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğretmen adaylarına aittir.

Levene istatistiği sonuçlarına göre de sadece Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda varyansların homojen olduğu, diğer alt boyutlarda ise varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farkın ortaya çıktığı durumlarda, bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için, anlamlı farklılığın olması durumunda, bu farklılığın kaynağını ortaya çıkarmak için Tamhane testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 22'de verilmiştir



**Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey/Tamhane
İEFE	Gruplararası	22.773	6	3.796	17.682	.000*	3<1,2,4,5,6 5>1,4,6
	Gruplarıçi	346.446	1614	.215			
	Toplam	369.219	1620				
YEFE	Gruplararası	16.412	6	2.735	11.048	.000*	1<2,4,5,6,7 3<2,4,5,6,7 5>4
	Gruplarıçi	399.616	1614	.248			
	Toplam	416.028	1620				
EEFE	Gruplararası	56.260	6	9.377	15.171	.000*	6>2,4,5,7 3>2,4,5,7 1>5,7 4>5
	Gruplarıçi	997.573	1614	.618			
	Toplam	1053.833	1620				
DEFE	Gruplararası	36.225	6	6.038	11.387	.000*	2<1,3,4,6 3>4,5 1>5
	Gruplarıçi	855.760	1614	.530			
	Toplam	891.986	1620				

\*p<.0125

EEFE: *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, DEFE: *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi*, İEFE: *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi*, YEFE: *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi*.

Tablo 22'deki bölümlere ilişkin analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $F_{(6-1614)} = 17.682, p<.0125$ ], Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $F_{(6-1614)} = 11.048, p<.0125$ ], Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $F_{(6-1614)} = 15.171, p<.0125$ ] ve Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri [ $F_{(6-1614)} = 11.387, p<.0125$ ] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $\bar{X}= 4.40$ ), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}= 4.56$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 4.49$ ), Temel Eğitim ( $\bar{X}= 4.62$ ), Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 4.45$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları, Müzik Eğitimi ( $\bar{X}= 4.09$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Temel Eğitim ( $\bar{X}= 4.62$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $\bar{X}= 4.40$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 4.49$ ), Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 4.45$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}= 4.32$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 4.24$ ), Temel Eğitim ( $\bar{X}= 4.37$ ), Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 4.28$ ), İngiliz Dili Eğitimi ( $\bar{X}= 4.33$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $\bar{X}= 4.08$ ) ile Müzik Eğitimi ( $\bar{X}= 3.95$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Temel Eğitim ( $\bar{X}= 4.37$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları da Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi ( $\bar{X}= 4.24$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda

Müzik Eğitimi ( $\bar{X}= 2.84$ ) ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 2.52$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}= 2.17$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 2.29$ ), Temel Eğitim ( $\bar{X}= 2.13$ ), İngiliz Dili Eğitimi ( $\bar{X}= 2.18$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $\bar{X}= 2.53$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Temel Eğitim ( $\bar{X}= 2.13$ ) ile İngiliz Dili Eğitimi ( $\bar{X}= 2.18$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 2.29$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları, Temel Eğitim ( $\bar{X}= 2.13$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $\bar{X}= 3.49$ ), Müzik Eğitimi ( $\bar{X}= 3.57$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 3.25$ ), Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 3.33$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}= 2.97$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Müzik Eğitimi ( $\bar{X}= 3.57$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 3.25$ ), Temel Eğitim ( $\bar{X}= 3.07$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $\bar{X}= 3.49$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları, Temel Eğitim ( $\bar{X}= 3.07$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca etki değerleri incelendiğinde İEFE alt boyutu için .06, YEFE alt boyutu için .04, EEFE alt boyutu için .05, DEFE alt boyutu için .04 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler (Green ve Salkind, 2005) orta derecede etki değerlerine işaret etmektedir.

#### 4.5. 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt başlık kapsamında öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Öğretme ve öğrenme anlayışları, ölçeğin geneline göre değil de, alt boyutlar özelinde değerlendirildiği için ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda alt boyutlara ilişkin betimsel veriler Tablo 23'te sunulmuştur.

**Tablo 23. Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık
YÖÖA	1621	4.30	.44	-.448	-.081
GÖÖA	1621	2.79	.60	.279	-.204

GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı

Tablo 23'te öğretme ve öğrenme anlayışlarının alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik bilgilerine yer verilmiştir. Öğretme ve öğrenme anlayışlarının Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı alt boyutunun en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}$ = 4.30, SS: .44) sahip olduğu görülmektedir. Bunu Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı alt boyutu ( $\bar{X}$ = 2.79, SS: .60) izlemektedir. Alt boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise -1 ile +1 arasında değiştiği ve bu doğrultuda alt boyutların normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

#### 4.6.6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt başlık kapsamında öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri bakımından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur. Öncelikle MANOVA'nın varsayımları test edilmiştir. Bu kapsamda bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve aralarında çoklu bağlantı sorununun olmadığı saptanmıştır. Fakat bağımlı değişkenlere ilişkin kovaryanslar arasındaki anlamlı farklılığı sıyanan Box M testinin anlamlı çıkmasından (230.078,  $p=.001$ ) ötürü bu varsayımın sağlanamadığı görülmüştür. Bunun için bu değişkenler teker teker ele alınarak analizler tekrar yapılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet için bağımsız t testi, bölüm ve sınıf düzeyleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde Bonferonni düzeltmesi kullanılmıştır. Bu bağlamda anlamlılık düzeyi  $.05/2=.025$  olarak belirlenmiştir. Analizler sırasıyla cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri olarak verilmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

**Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t testi Sonuçları**

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
YÖÖA	Kadın	1186	4.35	.42	696.54	6.28	.000*
	Erkek	434	4.18	.47			
GÖÖA	Kadın	1186	2.73	.58	730.93	-7.32	.000*
	Erkek	434	2.98	.62			

\* $<.025$

GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı

Tablo 24'teki analiz sonuçlarına göre Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı [ $t_{(696.54)} = 6.28, p<.025$ ] ve Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı [ $t_{(730.93)} =$

-7.32,  $p < .025$ ] alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=4.35$ ), erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X}= 4.18$ ) daha yüksektir. Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}=2.98$ ), kadın öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X}= 2.73$ ) daha yüksektir. Ayrıca etki değerleri incelendiğinde YÖÖA alt boyutu için .35, GÖÖA alt boyutu için .41 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler (Green ve Salkind, 2005) orta derecede etki değerlerine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

**Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları**

	Sınıf Seviyeleri	n	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
YÖÖA	1	413	4.26	.43	1.55	.19*
	2	399	4.30	.41		
	3	454	4.29	.46		
	4	355	4.38	.45		
GÖÖA	1	413	2.93	.56	1.11	.34*
	2	399	2.80	.61		
	3	454	2.75	.60		
	4	355	2.69	.63		

\* $p > .05$

GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı

Tablo 25'teki analiz sonuçlarına göre Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}= 4.38$ ,  $SS= .45$ ) 4. sınıf öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}= 4.26$ ,  $SS= .43$ ) 1. sınıf öğretmen adaylarına aittir. Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutunda ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}= 2.93$ ,  $SS= .56$ ) 1. sınıf öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}= 2.69$ ,  $SS= .63$ ) ise 4. sınıf öğretmen adaylarına aittir.

Levene testi sonuçlarına göre de Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ile Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutlarının homojen

olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farkın ortaya çıktığı durumlarda, bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey/Tamhane
YÖÖA	Gruplararası	2.920	3	.973	4.999	.002*	4>1
	Gruplarıçi	314.903	1617	.195			
	Toplam	317.823	1620				
GÖÖA	Gruplararası	12.391	3	4.130	11.430	.000*	1>2,3,4
	Gruplarıçi	584.290	1617	.361			
	Toplam	596.681	1620				

\*p<.025

GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı

Tablo 26’daki sınıf düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları [ $F_{(3-1617)} = 4.999, p<.025$ ] ve Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları [ $F_{(3-1617)} = 11.430, p<.025$ ] alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}= 4.38$ ), 1. sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X}= 4.26$ ) daha yüksektir. Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutunda ise 1. sınıf öğretmen adaylarının ortalamaları ( $\bar{X}= 2.93$ ) 2. sınıf ( $\bar{X}= 2.80$ ), 3. sınıf ( $\bar{X}= 2.75$ ) ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X}= 2.69$ ) daha yüksektir. Ayrıca etki değerleri incelendiğinde YÖÖA alt boyutu için .009, GÖÖA alt boyutu için .020 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler (Green ve Salkind, 2005) YÖÖA alt boyutu için düşük derece iken, GÖÖA alt boyutu için düşük derece ile orta derece arasında etki değerine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının öğrenim görülen bölümlere göre değişimini ortaya koymak amacıyla öncelikle betimsel analiz ve varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu yöndeki analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

**Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Bölümlere Göre Betimsel Analiz ve Levene İstatistiği Sonuçları**

	Bölümler	n	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
YÖÖA	1. BÖTE	103	4.15	.51	3.95	.001*
	2.PDR	125	4.36	.43		
	3.ME	86	4.08	.44		
	4.MFE	572	4.27	.41		
	5.TE	314	4.42	.42		
	6.TSE	284	4.29	.48		
	7.İE	137	4.38	.39		
GÖÖA	1. BÖTE	103	3.05	.53	1.62	.138**
	2.PDR	125	2.54	.58		
	3.ME	86	3.31	.55		
	4.MFE	572	2.76	.56		
	5.TE	314	2.66	.60		
	6.TSE	284	2.92	.63		
	7.İE	137	2.67	.53		

\*p<.05, \*\*p>.05

GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı, BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, ME: Müzik Eğitimi, MFE: Matematik ve Fen Eğitimi, TE: Temel Eğitim, TSE: Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, İE: İngiliz Dili Eğitimi

Tablo 27'deki analiz sonuçlarına göre Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 4.42, SS= .42) Temel Eğitim öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 4.08, SS= .44) ise Müzik Eğitimi öğretmen adaylarına aittir. Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutunda ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 3.31, SS= .55) Müzik Eğitimi öğretmen adaylarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 2.54, SS= .58) ise Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğretmen adaylarına aittir.

Levene testi sonuçlarına göre Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutunda varyansların homojen olmadığı, Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutunda ise varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farkın ortaya çıktığı durumlarda, bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Levene testine göre varyansların homojen olmadığı Yapılandırmacı Öğretme-Öğrenme Anlayışları alt boyutunda ise Tamhane testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

**Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey/Tamhane
YÖÖA	Gruplararası	13.045	6	2.174	11.513	.000*	1<2,4,5,7
	Gruplariçi	304.779	1614	.189			3<2,4,5,6,7
	Toplam	317.823	1620				5>4,6
GÖÖA	Gruplararası	51.081	6	8.514	25.185	.000*	1,6>2,4,5,7
	Gruplariçi	545.600	1614	.338			3>2,4,5,6,7
	Toplam	596.681	1620				4>2

\*p<.025

GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı

Tablo 28'deki bölümlere ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları [ $F_{(6-1614)} = 11.513$ ,  $p<.025$ ] ve Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları [ $F_{(6-1614)} = 25.185$ ,  $p<.025$ ] alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutunda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}= 4.36$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 4.27$ ), Temel Eğitim ( $\bar{X}= 4.42$ ) ve İngiliz Dili Eğitimi ( $\bar{X}= 4.38$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ( $\bar{X}= 4.15$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}= 4.36$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 4.27$ ), Temel Eğitim ( $\bar{X}= 4.42$ ), Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 4.29$ ) ve İngiliz Dili Eğitimi ( $\bar{X}= 4.38$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Müzik Eğitimi ( $\bar{X}= 4.08$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Temel Eğitim ( $\bar{X}= 4.42$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 4.27$ ) ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 4.29$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $\bar{X}= 3.05$ ) ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 2.92$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}= 2.54$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 2.76$ ), Temel Eğitim ( $\bar{X}= 2.66$ ) ve İngiliz Dili Eğitimi ( $\bar{X}= 2.67$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Müzik Eğitimi ( $\bar{X}= 3.31$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}= 2.54$ ), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 2.76$ ), Temel Eğitim ( $\bar{X}= 2.66$ ), Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ( $\bar{X}= 2.92$ ) ve İngiliz Dili Eğitimi ( $\bar{X}= 2.67$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ( $\bar{X}= 2.76$ ) öğretmen adaylarının ortalamaları Psikolojik

Danışmanlık ve Rehberlik ( $\bar{X}= 2.54$ ) öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca etki değerleri incelendiğinde YÖÖA alt boyutu için .04, GÖÖA alt boyutu için .08 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler (Green ve Salkind, 2005) YÖÖA alt boyutu için orta derece, GÖÖA alt boyutu için ise yüksek derecede etki değerine işaret etmektedir.

#### 4.7.7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt başlık kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

**Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişki**

	ÖÇBİ	ÖYBİ	TBDİ	İEFE	YEFE	EEFE	DEFE	YÖÖA	GÖÖA
ÖÇBİ	1								
ÖYBİ	-.20**	1							
TBDİ	-.03	.45**	1						
İEFE	.44**	-.31**	-.11**	1					
YEFE	.47**	-.21**	-.06*	.69**	1				
EEFE	-.12**	.40**	.37**	-.35**	-.26**	1			
DEFE	-.03	.23**	.36**	-.08**	-.04	.52**	1		
YÖÖA	.53**	-.29**	-.06*	.69**	.58**	-.27**	-.06**	1	
GÖÖA	-.06*	.50**	.54**	-.27**	-.15**	.56**	.52**	-.22**	1

\*p<.05, \*\*p<.01

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi, İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi, GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları, YÖÖA: Yapılandırıcı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları

Tablo 29’da Pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunun Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.20$ ,  $p<.01$ ), İlerlemeci



Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.44$ ,  $p<.01$ ), Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.47$ ,  $p<.01$ ), Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.12$ ,  $p<.01$ ), Yapılandırmacı ğretme ve ğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.53$ ,  $p<.01$ ), Geleneksel ğretme ve ğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.06$ ,  $p<.05$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenmenin abaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunun Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç ( $r=-.03$ ,  $p>.05$ ) ve Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $r=-.03$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunun Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.45$ ,  $p<.01$ ), İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında negatif yönlü orta düzeyde ( $r=-.31$ ,  $p<.01$ ), Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.21$ ,  $p<.01$ ), Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.40$ ,  $p<.01$ ), Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ), Yapılandırmacı ğretme ve ğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.29$ ,  $p<.01$ ), Geleneksel ğretme ve ğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.50$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç alt boyutunun İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.11$ ,  $p<.01$ ), Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.06$ ,  $p<.05$ ), Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.37$ ,  $p<.01$ ), Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.36$ ,  $p<.01$ ), Yapılandırmacı ğretme ve ğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.06$ ,  $p<.05$ ), Geleneksel ğretme ve ğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.54$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunun Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.69$ ,  $p<.01$ ),

Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında negatif yönlü orta düzeyde ( $r=-.35, p<.01$ ), Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.08, p<.01$ ), Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.69, p<.01$ ), Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.27, p<.01$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunun Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.26, p<.01$ ), Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.58, p<.01$ ), Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.15, p<.05$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla birlikte Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ( $r=-.04, p>.05$ ).

Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunun Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.52, p<.01$ ), Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.27, p<.01$ ), Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.56, p<.01$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunun Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.06, p<.01$ ), Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.52, p<.01$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutu ile Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları alt boyutu arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde ( $r=-.22, p<.01$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

#### **4.8. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Bulgular**

Bu alt başlık kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik yol analizi verileri Tablo 30'da sunulmuştur.

**Tablo 30. Yol Analizi Sonuçları**

			Path	t	p	Hipotez	
H <sub>1</sub>	ÖÇBİ	→	İEFE	.374	17.672	.000**	Kabul
H <sub>2</sub>	ÖÇBİ	→	YEFE	.199	10.290	.000**	Kabul
H <sub>3</sub>	ÖÇBİ	→	DEFE	.002	.105	.917	Reddedildi
H <sub>4</sub>	ÖÇBİ	→	EEFE	-.061	-2.984	.006**	Kabul
H <sub>5</sub>	ÖYBİ	→	DEFE	.078	3.033	.002**	Kabul
H <sub>6</sub>	ÖYBİ	→	EEFE	.247	10.816	.000**	Kabul
H <sub>7</sub>	ÖYBİ	→	İEFE	-.161	-6.551	.000**	Kabul
H <sub>8</sub>	ÖYBİ	→	YEFE	.016	.785	.432	Reddedildi
H <sub>9</sub>	TBDİ	→	DEFE	.329	12.701	.000**	Kabul
H <sub>10</sub>	TBDİ	→	EEFE	.097	4.167	.004**	Kabul
H <sub>11</sub>	TBDİ	→	İEFE	.054	2.191	.028*	Kabul
H <sub>12</sub>	TBDİ	→	YEFE	.009	.495	.621	Reddedildi
H <sub>13</sub>	DEFE	→	GÖÖA	.256	12.390	.000**	Kabul
H <sub>14</sub>	DEFE	→	YÖÖA	.015	.720	.472	Reddedildi
H <sub>15</sub>	EEFE	→	GÖÖA	.213	9.550	.000**	Kabul
H <sub>16</sub>	EEFE	→	YÖÖA	-.018	-.844	.399	Reddedildi
H <sub>17</sub>	İEFE	→	YÖÖA	.473	19.516	.000**	Kabul
H <sub>18</sub>	İEFE	→	GÖÖA	-.139	-5.493	.000**	Kabul
H <sub>19</sub>	YEFE	→	YÖÖA	.115	4.863	.000**	Kabul
H <sub>20</sub>	YEFE	→	GÖÖA	.050	2.033	.042*	Kabul
H <sub>21</sub>	ÖÇBİ	→	YÖÖA	.248	12.942	.000**	Kabul
H <sub>22</sub>	ÖÇBİ	→	GÖÖA	.057	2.871	.004**	Kabul
H <sub>23</sub>	ÖYBİ	→	GÖÖA	.209	10.136	.000**	Kabul
H <sub>24</sub>	ÖYBİ	→	YÖÖA	-.081	-3.992	.000**	Kabul
H <sub>25</sub>	TBDİ	→	GÖÖA	.266	13.133	.000**	Kabul
H <sub>26</sub>	TBDİ	→	YÖÖA	.075	3.675	.000**	Kabul
H <sub>27</sub>	DEFE	→	EEFE	.425	19.857	.000**	Kabul
H <sub>28</sub>	DEFE	→	İEFE	.103	4.165	.000**	Kabul
H <sub>29</sub>	DEFE	→	YEFE	.027	1.923	.054	Reddedildi
H <sub>30</sub>	EEFE	→	İEFE	-.256	-11.747	.000**	Kabul
H <sub>31</sub>	EEFE	→	YEFE	-.019	-1.646	.100	Reddedildi
H <sub>32</sub>	İEFE	→	YEFE	.605	31.270	.000**	Kabul
H <sub>33</sub>	GÖÖA	→	YÖÖA	-.057	-2.666	.008**	Kabul

CMIN/DF: 1.557, RMR: 0.002, SRMR: 0.006, GFI: 0.99, NFI: 0.99, NNFI: 0.99, CFI: 0.99  
RMSEA: 0.019

YÖÖA R<sup>2</sup>= % 56, GÖÖA R<sup>2</sup>= % 53, DEFE R<sup>2</sup>= % 14, EEFE R<sup>2</sup>= % 36, İEFE R<sup>2</sup>= % 31,  
YEFE R<sup>2</sup>= % 51

\*p<.05, \*\*p<.01

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi, İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi, GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları

Tablo 30'daki verilere göre, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançın İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.374$ ,  $p<.01$ ), Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.199$ ,  $p<.01$ ), Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=-.061$ ,  $p<.01$ ), Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=.248$ ,  $p<.01$ ) ve

Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=.057$ ,  $p<.01$ ) üzerinde anlamlı şekilde etkisinin olduğu, buna karşın Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.002$ ,  $p>.05$ ) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda  $H_1$ ,  $H_2$ ,  $H_4$ ,  $H_{21}$ ,  $H_{22}$  hipotezleri kabul edilirken,  $H_3$  hipotezi reddedilmiştir.

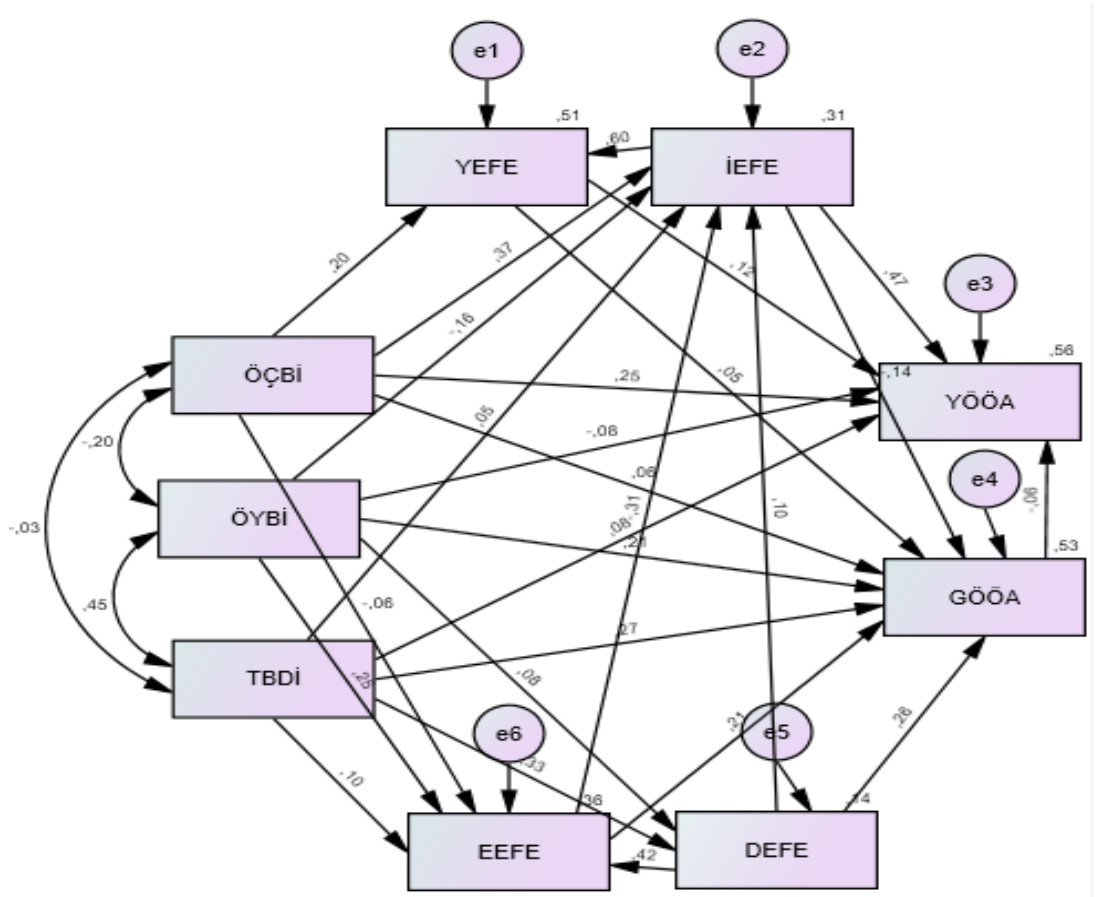
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançın Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.078$   $p<.01$ ), Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.247$ ,  $p<.01$ ), İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=-.161$ ,  $p<.01$ ), Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=.209$ ,  $p<.01$ ) ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=-.081$ ,  $p<.01$ ) üzerinde anlamlı etkisinin olduğu, buna karşın Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.016$ ,  $p>.05$ ) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda  $H_5$ ,  $H_6$ ,  $H_7$ ,  $H_{23}$ ,  $H_{24}$  hipotezleri kabul edilirken,  $H_8$  hipotezi reddedilmiştir.

Tek Bir Doğru Olduğuna İnançın Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.329$ ,  $p<.01$ ), Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.097$ ,  $p<.01$ ), İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.054$ ,  $p<.05$ ), Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=.266$ ,  $p<.01$ ) ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=.075$ ,  $p<.01$ ) üzerinde anlamlı şekilde etkisinin olduğu, buna karşın Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.009$ ,  $p>.05$ ) üzerinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda  $H_9$ ,  $H_{10}$ ,  $H_{11}$ ,  $H_{25}$ ,  $H_{26}$  hipotezleri kabul edilirken,  $H_{12}$  hipotezi reddedilmiştir.

İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=.473$ ,  $p<.01$ ), Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=-.139$   $p<.01$ ) ve Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.605$   $p<.01$ ) üzerinde anlamlı etkisinin olduğu saptanmıştır. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=.115$ ,  $p<.01$ ) ve Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=.050$ ,  $p<.05$ ) üzerinde anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda  $H_{17}$ ,  $H_{18}$ ,  $H_{19}$ ,  $H_{20}$ ,  $H_{32}$  hipotezleri kabul edilmiştir.

Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=.256$ ,  $p<.01$ ), Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.425$ ,  $p<.01$ ), İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.103$ ,  $p<.01$ ) üzerinde anlamlı etkisinin olduğu, buna karşın Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı ( $\beta=.015$ ,  $p>.05$ ) ve Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=.027$ ,  $p>.05$ ) üzerinde anlamlı bir

etkisinin olmadığı saptanmıştır. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=.213$   $p<.01$ ) ve İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=-.256$   $p<.01$ ) üzerinde anlamlı etkisinin olduğu, buna karşın Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=-.018$ ,  $p>.05$ ) ve Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri ( $\beta=-.019$ ,  $p>.05$ ) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının ise Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ( $\beta=-.057$ ,  $p<.01$ ) üzerinde anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda H<sub>13</sub>, H<sub>15</sub>, H<sub>27</sub>, H<sub>28</sub>, H<sub>30</sub>, H<sub>33</sub> hipotezleri kabul edilirken H<sub>14</sub>, H<sub>16</sub>, H<sub>29</sub>, H<sub>31</sub> hipotezleri reddedilmiştir. Ayrıca yol analizi modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Standardize Edilmiş Yol Analizi Şeması

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi, İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi, GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları

Epistemolojik inançlar, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki dolaylı etkileri gösteren değerler Tablo 31’de sunulmuştur.

**Tablo 31. Dolaylı Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları**

	ÖÇBİ	ÖYBİ	TBDİ	DEFE	EEFE	İEFE	YEFE	GÖÖA
DEFE	--	--	--	--	--	--	--	--
EEFE	--	.03	.14	--	--	--	--	--
İEFE	.02	-.08	-.04	-.13	--	--	--	--
YEFE	.24	-.15	.00	-.02	-.19	--	--	--
GÖÖA	-.05	.11	.13	.09	.03	.03	--	--
YÖÖA	.24	-.15	-.02	-.04	-.18	.08	-.00	--

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi, İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi, GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları

Tablo 31’deki analiz sonuçlarına göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç epistemolojik inanç boyutunun Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönlü orta düzeyde, Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde negatif yönde ve İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi üzerinde ise pozitif yönde düşük düzeyde dolaylı etkisinin bulunduğu görülmektedir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç epistemolojik inanç boyutunun Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde negatif yönde, Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönde orta düzeyde dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi üzerindeki dolaylı etkisi negatif yönde düşük düzeyde, Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi üzerindeki dolaylı etkisinin ise pozitif yönde düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç epistemolojik inanç boyutunun Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerindeki dolaylı etkisinin negatif yönde düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi üzerinde herhangi bir dolaylı etkisinin olmadığı dikkati çekmektedir. Daimici Eğitim Felsefesi Eğiliminin İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi üzerinde negatif yönde orta düzeyde, Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde negatif yönde

düşük düzeyde dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerindeki dolaylı etkisinin ise pozitif yönde düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Esasici Eğitim Felsefesi Eğiliminin Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde negatif yönde orta düzeyde, Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde ise pozitif yönde düşük düzeyde dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğiliminin Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları üzerinde pozitif yönde düşük düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğiliminin Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde dolaylı etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Epistemolojik inançlar, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretim ve öğrenme anlayışlarına ilişkin toplam etkileri gösteren değerler Tablo 32’de sunulmuştur.

**Tablo 32. Toplam Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları**

	ÖÇBİ	ÖYBİ	TBDİ	DEFE	EEFE	İEFE	YEFE	GÖÖA
DEFE	--	.08	.33	--	--	--	--	--
EEFE	-.06	.28	.24	.43	--	--	--	--
İEFE	.39	-.24	.01	-.03	-.31	--	--	--
YEFE	.44	-.15	.00	-.02	-.19	.61	--	--
GÖÖA	.01	.32	.40	.35	.25	-.11	.05	--
YÖÖA	.48	-.23	.06	-.04	-.18	.55	.11	-.06

ÖÇBİ: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, ÖYBİ: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, TBDİ: Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi, İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi, GÖÖA: Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları, YÖÖA: Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları

Tablo 32’deki analiz sonuçlarına göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç epistemolojik inancının İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönde orta düzeyde toplam etkisi olduğu görülmektedir. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi üzerinde negatif yönde ve Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları üzerinde pozitif yönde düşük düzeyde toplam etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç epistemolojik inancının Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışları üzerinde pozitif yönde, İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi,

Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde negatif yönde orta düzeyde toplam etkisinin olduğu görülmektedir. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi üzerinde pozitif yönde düşük düzeyde ve Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönde orta düzeyde toplam etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç epistemolojik inancının Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi, Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönde orta düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerindeki toplam etkisinin pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi üzerinde ise toplam etkiye sahip olmadığı dikkati çekmektedir. Daimici Eğitim Felsefesi Eğiliminin Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönde orta düzeyde, buna karşın İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde negatif yönde düşük düzeyde toplam etkiye sahip olduğu görülmektedir. Esasici Eğitim Felsefesi Eğiliminin Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönde, İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde negatif yönde orta düzeyde toplam etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğiliminin Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi ve Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönde, Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde negatif yönde orta düzeyde toplam etkisinin olduğu görülmektedir. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğiliminin Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönde düşük düzeyde, Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde pozitif yönde orta düzeyde toplam etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Geleneksel Öğretme ve Öğrenme Anlayışının Yapılandırmacı Öğretme ve Öğrenme Anlayışı üzerinde negatif yönde düşük düzeyde toplam etkisinin olduğu görülmektedir.



## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin ilgili alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarının da katkısıyla tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca son olarak araştırma sonuçlarına ilişkin geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç

Bu alt bölümde araştırmanın alt problemlerinin sırasına göre sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

#### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının durumu incelenmiştir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına bakıldığında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla tek bir doğru olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri epistemolojik inanç boyutunun öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutu olduğunu söylemek mümkündür. Yani öğretmen adaylarının gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin öğrenme ürününe ulaşmalarında kendi yaşantılarının ön planda tutulması gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşılabilir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının öğrenenin kendisine aktarılan bilgilerin kesinliğini kabul etmekten ziyade, bu bilgilerin doğruluğunu sorgulayan ve araştıran bir yapıda olması gerektiğine inandıkları söylenebilir. Nitekim alanyazındaki birçok araştırma (Alemdağ, 2016; Biçer vd., 2013; Chai vd., 2006; Chan, 2003, 2004, 2008; Chan ve Elliott, 2004; Cheng vd., 2009; Ekinci,

2017; Kanadlı ve Akbaş, 2018; Karataş, 2011; Kuzu ve Erten, 2015; Koç-Erdamar ve Bangır-Alpan, 2011; Lee vd., 2013; Oğuz, 2008; Şahin-Taşkın, 2012; Tanrıverdi, 2012; Tezci vd., 2016; Wong vd., 2009) bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Sözkonusu araştırmalarda da en çok benimsenen epistemolojik inanç boyutunun öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç olduğu saptanmıştır. Buna karşın sınırlı sayıda araştırmada ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Er'in (2013) araştırmasında en çok benimsenen epistemolojik inanç boyutunun öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç olduğu belirlenmiştir. Eroğlu ve Güven'in (2006) araştırmalarında katılımcıların tek bir doğru olduğuna inanç boyutunu ağırlıklı olarak benimsedikleri ortaya çıkarılmıştır. Saaed ve diğerlerinin (2014) araştırmalarında ise geleneksel epistemolojik inançların öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalardaki farklı sonuçların sebebinin çalışma grubundan kaynaklanabileceği söylenebilir. Çalışma grubundaki bireylerin yaşadıkları sosyal çevrelerin veya aile yapılarının durumu, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğru olduğuna inanç gibi geleneksel yani gelişmemiş epistemolojik inançlara eğilimli olabileceklerini gösterebilir. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının oluşumunda aile yapısının etkisini araştıran Schommer ve Dannel (1994), eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına sorumluluk almayı alışkanlık haline getirdiğini ve bu davranışların sonucunda çocukların gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Bunun tersi bir aile yapısına sahip olan çocuklarda ise epistemolojik inançların gelişmemiş olduğunu söylemek mümkündür.

Yurtdışında yapılan araştırmalardaki farklı sonuçların ise kültürel olabileceğini söylemek mümkündür. Nitekim alanyazındaki bazı araştırmalarda epistemolojik inançların kültürel faktörlerden etkilendiği saptanmıştır. Chan ve Elliott'un (2000) araştırmalarında Çinli öğrencilerin Amerikalı öğrencilere kıyasla bilginin kesinliğine ve uzman bilgisine olan inançlarının daha fazla olduğu saptanmış ve bunun gerekçesinin de Asya kültüründe uzman konumunda bulunan kişilere ve doğal olarak bu uzmanların görüşlerine duyulan saygı olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Kıralp, Şahin ve Dinçyürek'in (2008) ve Phan'ın (2008a) araştırmalarında da kültürel faktörün epistemolojik inançları etkilediği saptanmıştır. Sonuç itibarıyla hem bu araştırma sonuçları hem de alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte ele alındığında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna, bilginin göreceli olup değişebilirliğine olan epistemolojik inancın ağırlıklı olarak benimsendiğini söylemek

mümkündür. Bunun sebebini ise geçmişten günümüze doğru gelindiğinde bilginin doğasına ilişkin inançlardaki değişimin yönü ile açıklamak mümkündür. Yazıcı'nın (2016) da belirttiği gibi bilginin değişmezliğine olan anlayıştan bilginin göreceli olduğuna ilişkin anlayışlara doğru bir yönelim söz konusudur. Nitekim epistemolojik inanışlardaki bu yönelimin öğretme-öğrenme süreci açısından olumlu yönleri olduğu söylenebilir. Duell ve Schommer'e (2001) göre epistemolojik inançların eğitimde kilit bir rolü bulunmaktadır. Epistemolojik inançların eğitime olan etkisi öğretmen davranışlarından öğrenci davranışlarına doğru bir etkileşimi doğurabilir. Yani öğrenciler, öğretmenlerinin epistemolojik inançlarından etkilenecek, kendi epistemolojik inanç temellerini kurabilirler. Bilginin zamanla değişebileceğine yani bilgide göreceliliğe inanan bir öğretmenin öğrencilerinin daha çok gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olabileceğini söylemek mümkündür (Brownlee, 2001, 2004).

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç**

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle cinsiyet, sonra sırasıyla sınıf düzeyi ve bölüme göre saptanan sonuçlar ve tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete göre değişimine bakıldığında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmazken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının inançlarının kadın öğretmen adaylarının inançlarından daha fazla olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, kadın öğretmen adaylarına kıyasla erkek öğretmen adaylarının öğrenmenin öğrenenin çabasından ziyade yeteneğine bağlı olduğuna ve otoriteler tarafından aktarılan bilgilerin sorgulanmadan kabul edilmesi gerektiğine daha fazla inandıklarını söylemek mümkündür. Yani erkek öğretmen adaylarının daha çok gelişmemiş inançlara, kadın öğretmen adaylarının ise daha çok gelişmiş inançlara sahip oldukları

sonucu da elde edilebilir. Nitekim alanyazındaki birçok araştırma (Alemdağ; 2015; Aslan, 2017; Can ve Arabacıoğlu, 2009; Chai vd., 2006; Coşkun ve Grainger, 2014; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Er, 2013; Hofer, 2000; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Kervan, 2017; Lee vd., 2013; Oğuz, 2008; Schommer, 1993; Schommer ve Dunnel, 1994; Terzi vd., 2015) sonucunda epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Öte yandan bu araştırma sonuçları ile alanyazındaki araştırma sonuçlarının, epistemolojik inançların bazı boyutlarında örtüşme gösterirken bazı boyutlarında ise örtüşme göstermediği belirlenmiştir. Örneğin, Aslan'ın (2017) araştırmasında öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutlarında erkek eğitim fakültesi öğrencilerinin inançlarının kadın öğrencilerin inançlarına kıyasla daha fazla olduğu saptanmış ve bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmüştür. Sözkonusu araştırmada öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık çıkması dolayısıyla, bu boyutta bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmediği görülmüştür. Kervan'ın (2017) araştırmasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın çıkmaması ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutunda erkek öğretmenlerin inançlarının kadın öğretmenlerin inançlarına kıyasla daha yüksek çıkması dolayısıyla bu araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür. Öte yandan tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutunda anlamlı farklılığın çıkmaması dolayısıyla da bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmediği görülmüştür. Chai ve diğerlerinin (2006) araştırma sonuçlarının bu araştırma sonuçlarıyla kısmen de olsa örtüştüğü söylenebilir. Söz konusu araştırma sonuçları, kadın öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna, erkek öğrencilerin ise öğrenmenin daha çok yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançlarının daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda ise bunun tersi sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Alemdağ'ın (2015) araştırmasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşma bulunurken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Ayrıca araştırmada erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla öğrenmenin yetenekten daha ziyade çabaya bağlı olduğuna inançlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Er'in (2013) araştırmasında da kadın öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançları erkek öğretmen adaylarının inançlarına kıyasla daha az iken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin

inançları erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha fazladır. Bu yönüyle sözkonusu iki araştırmanın bu araştırma sonuçları ile örtüşmediği söylenebilir. Öte yandan bazı araştırma (Arslantaş, 2016; Biçer vd., 2013; Chan, 2003, 2004, 2008; İçen vd., 2013; Kuzu ve Erten, 2015; Koç ve Memduhoğlu, 2016; Phan, 2008a; Tümkaya, 2012; Vecaldo, 2017) sonuçlarında ise epistemolojik inançların hiçbir boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşma saptanmamıştır. Sonuç itibarıyla hem bu araştırma hem de epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı farklılığın saptandığı alanyazın araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kadın öğretmen adaylarına göre erkek öğretmen adaylarının daha çok geleneksel epistemolojik inançların etkisinde olduğu sonucuna varılabilir. Yani kadın öğretmen adaylarının daha çok gelişmiş epistemolojik inançlara sahipken, erkek öğretmen adaylarının ise daha çok gelişmemiş epistemolojik inançlara sahiptirler. Bunun sebebi ise toplumsal yapı içerisinde erkeklere atfedilen rolün daha çok otoriter bir yapıda kendini göstermiş olması olabilir. Deryakulu'na (2017) göre yapılan çalışmalardan yola çıkılarak bu durumun sebebi, kızların başarılarının daha çok gayret göstermelerine, erkeklerin başarılarının ise doğuştan getirilen yetilerine bağlanması sonucunda ortaya çıkabileceği görüşüyle açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının sınıf düzeylerine göre değişimine bakıldığında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olurken, tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutunda ise anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, 1. sınıf öğretmen adaylarının öğrenenin öğrenme sürecinde yeteneklerinin ön planda olduğuna, otoriteler tarafından aktarılan bilgilerin sorgulanmadan kabul edilmesine gerektiğine ilişkin inançlarının 2. sınıf öğretmen adaylarının inançlarından daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra, 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenmenin öğrenenin çabasına bağlı olduğuna ilişkin inançlarının 1. sınıf öğretmen adaylarının inançlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle sınıf düzeyleri artıkça öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve otoriteler tarafından aktarılan bilgilerin sorgulanmadan kabul edilmesine ilişkin inançlarının zayıfladığı, buna karşın öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve öğrenme sürecinin önemli olduğuna ilişkin inançlarının ise güçlendiği söylenebilir. Sınıf düzeyi artıkça öğretmen adaylarının daha gelişmiş inançlara sahip olmaktadır. Nitekim alanyazındaki araştırmalarda da

(Alemdağ, 2015; Aslan, 2017; Bakır ve Adak, 2014; Biçer vd., 2013; Eren, 2006; Jehng vd., 1993; Koç-Erdamar ve Bangır-Alpan, 2011; Perry, 1968; Schommer, 1993) epistemolojik inançların sınıf düzeylerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Örneğin, Alemdağ'ın (2015) araştırmasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının inançlarının yükseldiği, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutlarında ise sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının inançlarının azaldığı saptanmıştır. Bu bakımdan sözkonusu araştırma tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutu dışında bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Koç-Erdamar ve Bangır-Alpan'ın (2011) araştırmalarında Çocuk Gelişimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda sınıf düzeyi yükseldikçe inançlarının arttığı saptanmıştır. Sözkonusu araştırmanın öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda bu araştırma sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Jehng ve diğerlerinin (1993) araştırmalarında sınıf seviyesi arttıkça eğitim fakültesi öğrencilerinin daha çok gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları saptanmıştır. Bazı araştırmalarda da farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Biçer ve diğerlerinin (2013) araştırmalarında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının inançlarının azaldığı, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutunda ise sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının inançlarının arttığı tespit edilmiştir. Aslan'ın (2017) araştırmasında da öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının inançlarının azaldığı, tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutunda ise sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının inançlarının arttığı saptanmıştır. Eren'in (2006) araştırmasında da ilginç bir şekilde hem öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç hem de tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutlarında sınıf düzeyi yükseldikçe eğitim fakültesi öğrencilerinin inançlarının azaldığı belirlenmiştir. Sözkonusu üç araştırma sonucunun bu araştırma sonuçları ile örtüşmediği görülmüştür.

Sonuç itibariyle bu araştırma sonuçları ile alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde sınıf seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının daha çok gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun sebebi ise öğretmen adaylarının eğitim fakültesi boyunca aldıkları eğitimin sonucu veya öğrenimleri süresince deneyimledikleri eğitimsel yaşantıları ve kişilerarası ilişkiler

olabilir. Öğretmen adayları, üniversite öğrenimlerine başlamadan önce belirli bir sosyal çevrede yaşadıkları için olaylara bakış açılarında çeşitlilik meydana gelmeyebilir. Öğretmen adayları eğitim fakültesinde öğrenimlerine başladıktan sonra ise farklı coğrafyalardan, kültürlerden gelen öğretmen adaylarıyla tanışarak bilgi alışverişi yapabilmekte ve bunun sonucunda öğretmen adaylarının hayata bakış açılarında zamanla çeşitli değişiklikler meydana gelebilmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, öğrenimleri süresince rol model aldıkları öğretim elemanlarının görüşlerinden etkilenebilirler. Bu gibi durumlar, öğretmen adaylarının eğitim fakültesi öğrenimleri boyunca gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmalarında etken olabilir. Nitekim epistemolojik inanç teorisyenlerinin yapmış oldukları araştırmalardan (Perry, 1968; Schommer, 1993) çıkan ortak sonuca göre, bireylerin öğrenimlerinin başlangıcında bilginin kesinliğine olan inançlarının yerini, ilerleyen sınıf seviyelerinde bilginin süreç içerisinde değişebileceğine olan inançlar almaktadır.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenim görülen bölümlere göre değişimine bakıldığında tüm inanç alt boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Müzik Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Müzik Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutundaki inançlarının diğer bütün bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının inançlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müzik Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutundaki inançlarının diğer birçok bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının inançlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öte yandan Temel Eğitim ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise Müzik Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının inançlarına göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutundaki inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenmede yeteneğin ön plana çıkmasına ilişkin algılarında, öğrenim gördükleri alanının büyük oranda yeteneğe bağlı bir alan olmasının etkisinin olduğu söylenebilir. Müzik Eğitimi bölümünün öğrenim sürecinde yer alan *Bireysel Çalgı Eğitimi* gibi bireysel olarak görülen derslerdeki

usta-çırak ilişkisinin etkisi olabilir. Usta-çırak ilişkisi bağlamında ders veren öğretim elemanın zamanla otorite olarak görülmesi, öğretmen adaylarının epistemolojik bakış açılarını etkilemiş olabilir. Nitekim Akyüzler'in (2014) araştırmasında da Müzik Eğitimi öğretmen adaylarının öğrenmede yeteneğin önemine yönelik inançlarının baskın olduğu saptanmış ve bu durumun sebebi olarak da bu bölüme öğrenci alımlarında merkezi sınavların yanında yetenek sınavlarının da bulunmasının etkisinin olabileceği belirtilmiştir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının otoriteler tarafından aktarılan bilgilerin kesin ve doğru olduğuna ilişkin inançlarının yüksek olmasının sebebi öğrenim gördükleri bölümün yapısıyla ilgili olabilir. Bu bölümde yer alan *Programlama Dili, Bilgisayar Donanımı* gibi ana derslerin teorik veya teknik ağırlıklı olması ve bu derslerin kesin bilgiler üzerine kurulu olması, öğretmen adaylarının epistemolojik bakış açılarını etkilemiş olabilir. Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Temel Eğitim bölümü öğretmen adaylarının öğrenmenin yetenekten ziyade çabaya ve sürece bağlı olduğuna ilişkin algılarında sosyal bilimler alanları olmasının etkili olduğu söylenebilir. Nitekim fen bilimlerinin bilginin kesinliğine ve değişmezliğine ilişkin olan nesnelci epistemolojik anlayışının karşısında (Jonassen, 1991), sosyal bilimlerde bilginin göreceli olduğuna ilişkin olan öznelci epistemolojik anlayış yer almaktadır.

Alanyazındaki birçok çalışmada (Arslantaş, 2016; Aslan, 2017; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Jehng vd., 1993; Tanrıverdi, 2012) epistemolojik inançların öğrenim görülen bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Örneğin Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005) çalışmalarında epistemolojik inançların tüm alt boyutlarında öğrenim görülen bölümlere göre anlamlı değişiklik olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının inançlarının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının inançlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının inançlarının Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının inançlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutunda ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adaylarının inançlarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre sözkonusu araştırmanın bu araştırma sonuçlarıyla büyük oranda örtüştüğünü söylemek mümkündür. Aslan'ın (2017)



araştırmasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adaylarının inançlarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğretmen adaylarının inançlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutlarında ise bölümlere göre anlamlı değişim saptanmamıştır. Jehng ve diğerlerinin (1993) araştırmalarında ise sosyal bilimler alanındaki öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve bilginin göreceli olduğuna ilişkin inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre sözkonusu araştırmanın bu araştırma sonuçlarıyla genel olarak örtüştüğünü söylemek mümkündür. Arslantaş'ın (2016) ve Tanrıverdi'nin (2012) araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin bu iki araştırmada da Fen Bilgisi Öğretmenliği öğretmen adaylarının tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutundaki inançları diğer bölüm öğretmen adaylarının inançlarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Sonuç itibarıyla hem alanyazındaki araştırma sonuçları hem de bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde sosyal bilimler alanındaki öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna, öğrenmede sürecin önemine ve bilginin zamanla değişebileceğine olan inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir. İkinci olarak güzel sanatlar alanı ile ilgili öğretmenlik bölümlerinin öğrenmenin çabadan ziyade yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançlarının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Son olarak ise fen bilimleri alanı öğretmenlik bölümlerinin tek bir doğru olduğuna, bilginin kesin ve otoriteler tarafından aktarıldığı şekliyle kabul edilmesi gerektiğine olan inançlarının daha fazla olduğu sonucuna varılabilir. Hofer'ın (2000) araştırması da epistemolojik inançların bölümlere göre farklılığına ışık tutabilir. Sözkonusu araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal ve fen bilimleri alanlarına ilişkin epistemolojik inançlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler sosyal bilimler alanında bilginin inşası sürecinde kişisel deneyimlerin yani öğrenmede çabanın, fen bilimleri alanında ise otoriteler tarafından sunulan bilginin yani mutlak bilgi gerçekliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç**

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerine

bakıldığında, ilerlemeci eğitim felsefesi eğiliminin ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla yenidenkurmacı, daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimlerinin takip ettiği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olduklarını söylemek mümkündür. Yani öğretmen adayları, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenenin sınıf içinde aktif olması gerektiğini, kendi yaşantılarından yola çıkarak öğrenme ürünleri oluşturmalarının daha etkili bir yaklaşım olduğunu ileri sürmektedirler. Nitekim alanyazında yapılan birçok araştırma (Abalı-Öztürk ve Bilgen, 2018; Alkın-Şahin vd., 2014; Altinkurt vd., 2012; Aybek ve Aslan, 2017; Baş, 2015; Biçer, 2013; Biçer vd., 2013; Çakmak vd., 2016; Ekiz, 2007; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Kaya, 2007; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Kumral, 2015; Yılmaz ve Tosun, 2013; Yokuş, 2016) sonucu da bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Alanyazındaki bu araştırmalarda da ilerlemecilik, varoluşçuluk gibi çağdaş eğitim felsefelerine ilişkin eğilimlerin öne çıktığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini benimsemelerinin sebebinin öğrenim geçmişleri olduğunu söylemek mümkündür. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim programları tamamen değişerek, öğretmenin faal olduğu konu merkezli bir yapıdan öğrenen merkezli bir yapıya dönüşmüştür. Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmen adaylarının da bu dönüşüm sürecinde öğrenim gördükleri düşünülecek olursa, bu durumun çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olmalarını sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde öğrenim gördükleri süre boyunca öğrenci merkezli öğretme-öğrenme sürecini merkeze alan bir eğitim programı süzgecinden geçmiş olmaları da bir diğer sebep olarak görülebilir. Öte yandan bazı araştırma (Çetin vd., 2012; Üstüner, 2008) sonuçları ise bu araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Söz konusu araştırmalarda katılımcıların geleneksel eğitim felsefesi eğiliminde oldukları saptanmıştır. Bu durumun çalışma grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin, Üstüner'in (2008) araştırmasına katılım gösteren öğretmen ve müfettişlerin hem geleneksel bir öğrenim yaşamından geçmiş olmaları hem de meslek hayatları boyunca ağırlıklı olarak geleneksel yöntemleri uygulamış oldukları için geleneksel eğitim felsefesi eğiliminde oldukları söylenebilir.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerine göre değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle cinsiyet, sonra sırasıyla sınıf düzeyi ve bölüme göre saptanan sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyete göre değişimine bakıldığında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının ilerlemeci ve yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimleri, erkek öğretmen adaylarının eğilimlerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan erkek öğretmen adaylarının daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimleri, kadın öğretmen adaylarının eğilimlerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkılarak kadın öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Yani kadın öğretmen adaylarında öğrenenin kendi yaşantıları yoluyla, yaparak-yaşayarak öğrenebileceği sınıf ortamları oluşturulması düşüncesinin hâkim olduğu söylenebilir. Öte yandan erkek öğretmen adaylarında ise öğrenenin kendi yaşantıları yoluyla değil de, daha çok eğitim programlarının gösterdiği sınırlar içerisinde ve öğretmenin merkezde olduğu sınıf ortamlarında öğrenmesi gerektiği düşüncesinin hâkim olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında yapılan birçok araştırma (Abalı-Öztürk ve Bilgen, 2018; Akgün, 2015; Alkın-Şahin vd., 2014; Aybek ve Aslan, 2017; Çakmak vd., 2016; Geçici ve Yapıcı, 2008; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Kumral, 2015; Yazıcı, 2017; Yılmaz ve Tosun, 2013) sonucunda da eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu araştırmalarda kadınların çağdaş, erkeklerin ise geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerine sahip oldukları saptanmıştır. Bu durumun sebebinin Türk toplumunun kadın ve erkeklere yükledikleri anlam farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin toplumun erkeklere ailenin önde gelen kişisi olarak yüklediği *otoriter* ve *muhafaza edici* rolü, onların daha çok gelenekselci bir yapıda olmalarını sağlıyor olabilir. Toplumun kadınlara çocuğun bakımından başlıca sorumlu olarak yüklediği *anne* ve *şefkat kaynağı* rolü, onların çocuk merkezli yaklaşımlara eğilimli olmalarını sağlıyor olabilir. Öte yandan alanyazındaki bazı araştırmalarda (Altinkurt vd., 2012; Biçer, 2013; Biçer vd., 2013; Çetin vd., 2012; Doğanay ve Sarı, 2003; Yokuş, 2016) ise

eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir Şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin sınıf dzeyelerine göre deđiŐimlerine bakıldığında ilerlemeci ve daimici eğitim felsefesi eğilimleri alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. 4. sınıf ğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimleri, 1. ve 2. sınıf ğretmen adaylarının eğilimlerinden daha yüksektir. 1. sınıf ğretmen adaylarının daimici eğitim felsefesi eğilimleri ise diğer tüm sınıf dzeyelerine göre daha yüksektir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak ğretmen adaylarının ađdaŐ eğitim felsefesi eğilimlerinin sınıf düzeyi arttıķa yükseldiği, geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerinin ise sınıf düzeyi arttıķa azaldığı söylenebilir. Yani ğretmen adaylarının fakülte öğrenimlerinin ilk yıllarında gelenekselci bir felsefi yönelime, ilerleyen süreçte ise daha ađdaŐ bir felsefi yönelime sahip olduklarını söylemek mümkündür. Nitekim alanyazındaki birçok araştırma (Akgün, 2015; Alkın-Şahin vd., 2014; Aybek ve Aslan, 2017; Biçer vd., 2013; akmak vd., 2016; etin vd., 2012) sonucunda da eğitim felsefesi eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı Şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Örneğin Aybek ve Aslan (2017), Akgün (2015) ve akmak ve diğerlerinin (2016) araştırmalarında ğretmen adaylarının geleneksel felsefe anlayışlarının sınıf düzeyi arttıķa azaldığı saptanmıştır. Biçer ve diğerlerinin (2013) araştırmalarında ise ilginç bir bulgu saptanmıştır. Bu araştırmada hem ilerlemeci hem de daimici eğitim felsefesi eğilimlerinin sınıf düzeyi arttıķa arttığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi attıķa geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerinin azalmasının ve ađdaŐ eğitim felsefesi eğilimlerinin artmasının sebebinin fakültedeki eğitim programlarının çoğunlukla ađdaŐ eğitim felsefesi yönelimlerini ğretmen adaylarına benimsetmeyi temel amaç olarak ele almış olması olduğu söylenebilir. Öte yandan ğretmen adaylarının fakültedeki öğrenim hayatları boyunca katılmıŐ oldukları ve değişen eğitim sistemi ile ilgili sempozyum, kongre gibi faaliyetler, onların ađdaŐ eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olmalarını sağlamış olabilir. Bununla birlikte etin ve diğerlerinin (2012) araştırmaları ise bu araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Söz konusu araştırmada sınıf düzeyi arttıķa geleneksel felsefe eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Öte yandan bazı araştırmalarda (Biçer, 2013; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Yokuş, 2016) ise ğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı Şekilde değişmediği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin öğrenim görülen bölüme göre değişimine bakıldığında tüm alt boyutlarda anlamlı şekilde farklılaşma olduğu saptanmıştır. Müzik Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimleri, diğer birçok bölüm öğretmen adaylarının eğilimlerine kıyasla daha düşüktür. Ayrıca bu boyutta en yüksek eğilimin ise Temel Eğitim bölümü öğretmen adaylarına ait olduğu saptanmıştır. Müzik Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimleri, diğer bölüm öğretmen adaylarının eğilimlerine kıyasla daha düşüktür. Ayrıca bu boyutta en yüksek eğilimin ise Temel Eğitim bölümü öğretmen adaylarına ait olduğu saptanmıştır. Müzik Eğitimi ve Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimleri, diğer birçok bölüm öğretmen adaylarının eğilimlerine kıyasla daha yüksektir. Ayrıca bu boyuttaki en düşük eğilimin ise Temel Eğitim bölümü öğretmen adaylarına ait olduğu saptanmıştır. Müzik Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının daimici eğitim felsefesi eğilimleri, diğer birçok bölüm öğretmen adaylarının eğilimlerine kıyasla daha yüksektir. Ayrıca bu boyuttaki en düşük eğilimin ise Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğretmen adaylarına ait olduğu saptanmıştır. Alanyazında yapılan birçok araştırma (Aybek ve Aslan, 2017; Beytekin vd., 2015; Çetin vd., 2012; Ekiz, 2007; Kumral, 2015) sonucunda da öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin bölümlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Örneğin Aybek ve Aslan'ın (2017) araştırmalarında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak çağdaş eğitim felsefesi anlayışını benimsedikleri; Fen Bilgisi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ise ağırlıklı olarak geleneksel eğitim felsefesi anlayışını benimsedikleri tespit edilmiştir. Beytekin ve diğerlerinin (2015) araştırmalarında Müzik Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Çetin ve diğerlerinin (2012) araştırmalarında Fen Bilgisi Eğitimi ve İlköğretim Matematik Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının daha çok geleneksel eğitim felsefesi anlayışını benimsedikleri; Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise daha çok çağdaş eğitim felsefesi anlayışını benimsedikleri saptanmıştır. Ekiz'in (2005) araştırmasında ise Matematik Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimlerinin diğer bölüm öğretmen adaylarına

kıyasla daha düşük olduğu; Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ise yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin diğer bölüm öğretmen adaylarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Sözkonusu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, bu araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüştüğünü söylemek mümkündür. Bununla birlikte Kumral'ın (2015) araştırmasında çağdaş eğitim felsefesi anlayışını en fazla benimseyenlerin İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğretmen adayları olduğu saptanmıştır. Ayrıca sözkonusu araştırmanın bu araştırma ile çelişen yönü, geleneksel felsefe anlayışını en fazla benimseyenlerin ise Okulöncesi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümü öğretmen adayları olduğu bulgusudur.

Sonuç itibariyle hem alanyazındaki araştırma sonuçları hem de bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde güzel sanatlar ve fen veya sayısal ağırlıklı eğitim fakóltesi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha çok geleneksel, sosyal veya sözel ağırlıklı eğitim fakóltesi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise daha çok çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinde olduklarını söylemek mümkündür. Güzel sanatlar alanlarından biri olan Müzik Eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olmalarında gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olmaları bir etken olarak görülebilir. Yani Müzik Eğitimi öğretmen adaylarının öğrenmede yeteneğin önemine olan inanç düzeylerinin yüksek olması (Akyüzler, 2014), onların eğitimde sonuç odaklı yaklaşımları temele alan eğitim felsefelerini benimsemelerini sağlamış olabilir. Sayısal ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerinde olmalarının sebebinin bu bölümlerin eğitim programı içeriğinin nesnelci paradigma ağırlıklı olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Sayısal alanlardan birini oluşturan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefesi eğilimine sahip olmalarında gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olmaları (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005) bir etken olarak görülebilir. Yani BÖTE bölümü öğretmen adaylarının bilginin kesinliğine ve değişmezliğine olan epistemolojik bakış açıları, onların değişmez evrensel bilgilerin aktarılmasını temele alan eğitim felsefelerini benimsemelerini sağlamış olabilir. Sözel ağırlıklı olan bölümlerden olan Temel Eğitim bölümü öğretmen adaylarının daha çok çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olmalarının sebebi, bu bölümlerin eğitim programlarının çocuğu merkeze alan etkinlik temelli bir çerçevede olması olabilir. Sözel ağırlıklı bir başka

alan olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olmalarının sebebinin ise bu bölümün eğitim programının bireyin okul yaşamındaki öğretim başarısından ziyade, öğretme-öğrenme sürecinde psikolojik olgunluğa erişmesini sağlama odaklı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra çağdaş eğitim felsefelerinin oluşumundan öğretme-öğrenme yaklaşımlarına kadar birçok sosyal olguyu etkileyen öznelci paradigmanın sosyal bilimlerdeki birçok disiplini de etkisi altına aldığını dikkate almak gerekmektedir.

### 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarına bakıldığında, yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışının ağırlık kazandığı anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkılarak öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme ve öğrenme bakış açısına sahip bir yapıda oldukları söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan yaklaşımları tercih etme eğiliminde olduklarını, buna karşın öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin pasif bir izleyicisi olarak kabul etmediklerini söylemek mümkündür. Yani öğretmen adaylarının öğretmen-öğrenci etkileşiminin etkin olduğu sınıf ortamlarını tercih ettikleri söylenebilir. Koç'un (2010) yapmış olduğu araştırmada yapılandırmacı sınıflarda öğretmenin öğrenenin düşünme süreçlerine rehberlik edici ve etkin bir şekilde organize edici rolü üstlenmesi gerektiği saptanmış ve bu eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemine vurgu yapılmıştır. Nitekim alanyazında yapılan araştırmalar (Akyıldız, 2016, 2018; Aslan, 2017; Aydın vd., 2015; Aypay, 2011a; Baş, 2014, 2015; Chan vd., 2007; Cheng vd., 2009; Coşkun ve Grainger, 2014; Ekinci, 2017; Engin ve Daşdemir, 2015; Koç ve Köybaşı, 2016; Otting vd., 2010; Sönmez-Ektem, 2018; Wong vd., 2009; Yılmaz ve Şahin, 2011) sonucunda da yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarının ağırlık kazandığı saptanmıştır. Yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarının baskın olmasının sebepleri arasında, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim programlarında yapılandırmacı anlayışın hâkim olması ve çalışma grubundaki öğretmen adaylarının bu sistemle yetişmiş olmaları sayılabilir. Bir diğer sebep ise eğitim fakültelerinin eğitim programlarında yapılandırmacı

anlayışın merkezde olması ve öğretim elemanlarının yapılandırmacı anlayışı ön plana çıkartacak şekilde ders işleyiş tarzlarına sahip olmaları olabilir. Öte yandan bazı araştırmalarda (Chan, 2004; Chan ve Elliott, 2004) ise öğretmen adaylarının geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalardaki farklılığın sebebinin kültürel faktörlere bağlı olduğu söylenebilir. Nitekim sözkonusu iki araştırma Hong Kong’da gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Çin’in geleneksel felsefesinin de araştırma sonuçlarına etki ettiğini söylemek mümkündür (Chan ve Elliott, 2004).

### **5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç**

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle cinsiyet, sonra sırasıyla sınıf düzeyi ve bölüme göre saptanan sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre değişimine bakıldığında iki boyutta da anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışları alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamaları, erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksektir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla, yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışını daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Yani kadın öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme ortamında daha çok süreç odaklı ve dolayısıyla öğreneni merkeze alan strateji ve teknikleri tercih etme eğiliminde oldukları söylenebilir. Diğer bir deyişle öğretim-öğrenme süreci bakımından erkek öğretmen adaylarının nesnelci, kadın öğretmen adaylarının ise öznelci paradigmanın etkisinde olduklarını söylemek mümkündür. Nitekim alanyazında yapılan araştırmalar (Akyıldız, 2018; Aydın vd., 2015; Aypay, 2011a; Baş, 2014; Koç ve Köybaşı, 2016; Yılmaz ve Şahin, 2011) sonucunda öğretim ve öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu araştırmaların çoğunda kadın katılımcıların daha çok yapılandırmacı, erkek katılımcıların ise daha çok geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışına sahip oldukları saptanmıştır. Gerek bu araştırma sonucunda gerekse alanyazındaki araştırma



sonuçlarında ortaya çıkarılan erkek ve kadınların öğretme ve öğrenme anlayışlarındaki farklılaşmanın sebebi, sahip oldukları epistemolojik bakış açıları ve eğitim felsefesi eğilimleri ile açıklanabilir. Bu bağlamda erkek öğretmen adaylarının gelişmemiş epistemolojik bakış açılarına ve geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olmaları, onların geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarına sahip olmalarında etken olarak görülebilir. Kadın öğretmen adaylarının ise gelişmiş epistemolojik bakış açılarına ve çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olmaları, onların yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına sahip olmalarında etken olarak görülebilir. Bununla birlikte Aydın ve diğerlerinin (2015) ve Baş'ın (2014) araştırmalarında ise bu araştırmanın sonuçlarıyla çelişen bulgular ortaya çıkarılmıştır. Sözkonusu iki araştırmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla daha çok yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışını benimsedikleri belirlenmiştir. Öte yandan bazı araştırma (Akyıldız, 2016; Chan vd., 2007; Coşkun ve Grainger, 2014; Engin ve Daşdemir, 2015; Sönmez-Ektem, 2018) sonuçlarında ise öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının sınıf düzeylerine göre değişimine bakıldığında, iki alt boyutta da anlamlı farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak 4. sınıf öğretmen adaylarının, 1. sınıf öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışına daha fazla eğilimli olduğu söylenebilir. Öte yandan 1. sınıf öğretmen adaylarının ise 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışına daha fazla eğilimli olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimleri ağırlık kazanırken, geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin azaldığı söylenebilir. Yani öğretmen adaylarının öğrenimlerinin ilk yıllarında öğrenmede öğretmenin ve konunun merkeze alınması gerektiğine olan inançlarının, son yıllara doğru öğrenci ve etkinlik merkezli olması yönünde değişim gösterdiğini söylemek mümkündür. Nitekim alanyazında yapılan araştırmalar (Aydın vd., 2015; Aypay, 2011a; Yılmaz ve Şahin, 2011) sonucunda da öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Örneğin, Aydın ve diğerlerinin (2015) ve Yılmaz ve Şahin'in (2011) araştırmalarında sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının

yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin arttığı, geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin ise azaldığı tespit edilmiştir. Aypay'ın (2011a) araştırmasında da geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarının sınıf düzeyine dayalı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin azaldığı saptanmıştır. Sonuç itibariyle sözkonusu araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçları ile büyük oranda örtüştüğünü söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışına olan eğilimlerinin sınıf düzeyi arttıkça artmasının sebebi, eğitim fakültelerindeki ders içeriklerinde yapılandırmacı öğrenme anlayışının üzerinde önemle durulması olabilir. Çünkü bu öğrenme sürecinde öğretmen adayları yapılandırmacı öğrenme anlayışının yenilenen ilköğretim programlarının temelini oluşturduğunu kavramaktadırlar.

Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının öğrenim görülen bölüme göre değişimine bakıldığında iki alt boyutta da anlamlı farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Müzik Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğilimlerinden daha az olduğu, geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin ise diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğilimlerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının da geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışına olan eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışına olan eğilimlerin en yüksek olduğu bölümün Temel Eğitim ve İngiliz Dili Eğitimi bölümleri olduğu saptanmıştır. Ayrıca Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarının da yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak güzel sanatlar ve sayısal bilimler alanındaki öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde daha çok öğretmenin ve konu alanının olması gerektiği düşüncesini benimsediklerini söylemek mümkündür. Müzik Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının geleneksel anlayışa sahip olmalarının sebebi, öğrenmede süreçten daha çok yeteneğe olan inançlarının baskın olmasından (Akyüzler, 2014) kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bu bölüme öğrenci

alımlarında ve lisans öğrenimi süresince verilen eğitimin temelinde yetenek bulunmaktadır. Ayrıca lisans öğrenimleri boyunca her dönem aldıkları bireysel çalgı derslerindeki usta-çırak ilişkisi de geleneksel anlayışlara sahip olmalarında etken olabilir. Bu bölüm öğretmen adaylarının geleneksel felsefi eğilimlere sahip olmaları (Beytekin vd., 2015), onların geleneksel öğretim anlayışlarını benimsemelerinde etken olabilir. Öte yandan sosyal bilimler alanındaki öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde daha çok öğrencinin ve etkinliğin olması gerektiği düşüncesini benimsediklerini söylemek mümkündür. Temel Eğitim bölümü öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa sahip olmalarının sebebi, ilköğretim programlarının yenilenmesinden dolayı bu bölümün eğitim programlarında yapılandırmacı öğrenme anlayışına yapılan vurgunun fazla olması olabilir. Alanyazında yapılan araştırma (Aypay, 2011a; Chan vd., 2007, Coşkun ve Grainger, 2016; Koç ve Köybaşı, 2016; Yılmaz ve Şahin, 2011) sonuçlarında da öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının öğrenim görülen bölüme göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Örneğin Chan ve diğerlerinin (2007) araştırmalarında temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin, ortaokul branş öğretmen adaylarının eğilimlerine kıyasla daha fazla olduğu saptanmıştır. Koç ve Köybaşı'nın (2011) araştırmalarında Sınıf Öğretmenliği lisans programı öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin diğer birçok programdaki öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan eğilimlerinin Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğilimlerinden daha fazla olduğu saptanmıştır. Sonuç itibarıyla alanyazındaki araştırmaların bu araştırma sonuçlarıyla büyük oranda örtüştüğü söylenebilir.

### **5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç**

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri, öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu yöndeki sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkilere bakıldığında çeşitli yön ve düzeylerde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Epistemolojik inançların geleneksel olarak ifade edilen alt boyutları olan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutları ile eğitim felsefesi eğilimlerinin geleneksel olarak ifade edilen alt boyutları olan esasici eğitim felsefesi eğilimleri ve daimici eğitim felsefesi eğilimleri ve geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışları arasında çeşitli düzeylerde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öte yandan epistemolojik inançların çağdaş olarak ifade edilen öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutu ile eğitim felsefesi eğilimlerinin çağdaş olarak ifade edilen ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimleri ve yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimleri ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışları arasında çeşitli düzeylerde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca tüm değişkenlerin geleneksel ve çağdaş alt boyutları arasında çeşitli düzeylerde negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak gelişmemiş nesnelci epistemolojik inançlara ağırlıklı olarak sahip olan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin ve öğretme-öğrenme anlayışlarının da gelenekselci bir eğilimde olduğu söylenebilir. Öte yandan gelişmiş öznelci epistemolojik inançlara sahip olan öğretmen adaylarının ise eğitim felsefesi eğilimlerinin ve öğretme ve öğrenme anlayışlarının da çağdaş eğilimde olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında yapılan araştırma (Aslan, 2018; Aypay, 2011b; Baş, 2015; Biçer vd., 2013; Chan, 2004, 2008; Chan ve Elliott, 2004; Cheng vd., 2009; Coşkun ve Grainger, 2014; Ekinci, 2017; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Meral, 2014; Otting vd., 2010; Önen, 2011; Saeed vd., 2014; Şahan ve Terzi, 2015; Terzi ve Uyangör, 2017; Tezci vd., 2016) sonuçlarında da epistemolojik inançlar, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasında ilişkiler saptanmıştır. Örneğin Tezci ve diğerlerinin (2016) araştırmalarında tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutu ile geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanırken, yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilirken, geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelendiği Meral'in (2014) araştırmasında

yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışları ile ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi ve yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanırken, daimici eğitim felsefesi eğilimi ve esasici eğitim felsefesi eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışları ile daimici eğitim felsefesi eğilimi ve esasici eğitim felsefesi eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilirken, ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi ve yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimi arasında negatif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Epistemolojik inançlar ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Önen'in (2011) araştırmasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi ve yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimi arasında pozitif yönlü, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ile daimici eğitim felsefesi eğilimi ve yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimi arasında pozitif yönlü, tek bir doğru olduğuna inanç ile daimici eğitim felsefesi eğilimi ve esasici eğitim felsefesi eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla alanyazındaki araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarının büyük oranda örtüşüğünü söylemek mümkündür.

#### **5.1.8. Araştırma Hipotezlerine İlişkin Sonuç**

Araştırmanın hipotezleri kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler yol analizi modeli üzerinde incelenmiş ve bu yöndeki sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisine bakıldığında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Epistemolojik inançların ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının anlamlı bir göstergesi olduğu saptanmıştır. Ayrıca epistemolojik inançların eğitim felsefesi eğilimlerini de etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç epistemolojik inanç boyutu ilerlemeci, yenidenkurmacı ve esasici eğitim felsefesi eğilimlerini, geleneksel ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarını anlamlı şekilde etkilemekte; bununla birlikte daimici eğitim felsefesi eğilimini ise anlamlı şekilde etkilememektedir. Ayrıca esasici eğitim felsefesi eğilimine olan etkisinin negatif

yönde olduğu dikkati çekmektedir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç epistemolojik inanç boyutu ilerlemeci, daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimlerini, geleneksel ve yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışlarını anlamlı şekilde etkilemekte; bununla birlikte yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimini ise anlamlı şekilde etkilememektedir. Ayrıca ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi ve yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı üzerindeki etkisinin negatif yönde olduğu dikkati çekmektedir. Tek bir doğru olduğuna inanç epistemolojik inanç boyutu daimici, esasici ve ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimlerini ve geleneksel ve yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışlarını anlamlı şekilde etkilerken, yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimini anlamlı şekilde etkilememektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının bilginin doğasına, kaynağına ve oluşumuna ilişkin inançlarının, onların eğitim felsefesi eğilimlerini ve öğretim ve öğrenmeye ilişkin anlayışlarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Bunun yanı sıra, yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışının oluşumunda en fazla etkili olan unsurun öğrenmenin yetenekten ziyade çabaya ve sürece olan inanç, geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışının oluşumunda en fazla etkili olan unsurun ise öğrenmede yeteneğin önemli bir etken olduğuna ve otoritelerin aktardıkları bilginin kesin olduğuna inanç olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim alanyazındaki araştırma (Chan ve Elliott, 2004; Ekinci, 2017; Otting vd., 2010; Tezci vd., 2016; Wong vd., 2009) sonuçlarında da epistemolojik inançlar ile öğretim ve öğrenme anlayışlarının etkileşim içinde olduğu saptanmıştır. Örneğin Tezci ve diğerlerinin (2016) araştırmalarında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inancın yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışını pozitif yönde, geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışını ise negatif yönde anlamlı şekilde etkilediği; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inancın ve tek bir doğru olduğuna inancın ise geleneksel öğretim ve öğrenme anlayışını pozitif yönde, yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışını ise negatif yönde anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Epistemolojik inançlar ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara (Biçer vd., 2013; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Önen, 2011; Terzi ve Uyangör, 2017) bakıldığında bu değişkenlerin birbirleri ile etkileşim içinde olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Biçer ve diğerlerinin (2013) araştırmalarında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi, daimici eğitim felsefesi eğilimi, yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimi arasında

pozitif yönlü; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ile daimici eğitim felsefesi eğilimi, esasici eğitim felsefesi eğilimi arasında pozitif yönlü, ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi ile negatif yönlü; tek bir doğru olduğuna inanç ile daimici eğitim felsefesi eğilimi, esasici eğitim felsefesi eğilimi ve yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara (Aslan, 2018; Baş, 2015; Meral, 2014; Şahan ve Terzi, 2015) bakıldığında bu değişkenlerin birbirleri ile etkileşim içinde olduğu belirlenmiştir. Örneğin Baş'ın (2015) araştırmasında ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi ve yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğiliminin yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışını pozitif yönde, daimici eğitim felsefesi ve esasici eğitim felsefesi eğiliminin ise geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışını pozitif yönde anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır. Aslan'ın (2018) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Sözkonusu araştırmada çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışını, geleneksel eğitim felsefeleri eğilimlerinin ise geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışını pozitif yönde anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Eğitim felsefesi eğilimlerinin birbirleri arasındaki ilişkilere bakıldığında geleneksel eğilimlerden çağdaş eğilimlere doğru bir etkinin olduğu saptanmıştır. Daimici eğitim felsefesi eğilimi hem esasici eğitim felsefesi eğilimini hem de ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimini pozitif yönde anlamlı şekilde etkilemektedir. Esasici eğitim felsefesi eğilimi de ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimini negatif yönde anlamlı şekilde etkilemektedir. İlerlemeci eğitim felsefesi eğilimi ise yenidenkurmacı eğitim felsefesi eğilimini pozitif yönde anlamlı şekilde etkilemektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak eğitim felsefesi eğilimlerinin oluşumlarında bu felsefi yaklaşımların birbirlerini etkiledikleri söylenebilir. Nitekim alanyazındaki araştırma (Akgün, 2015; Aslan, 2018; Baş, 2015; Beytekin vd., 2015; Biçer, 2013; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Kozikoğlu ve Uygun, 2018; Uyangör vd., 2016) sonuçlarına bakıldığında da eğitim felsefesi eğilimleri arasında çeşitli anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Örneğin Biçer'in (2013) araştırmasında daimici eğitim felsefesi eğilimi ile ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde, esasici eğitim felsefesi eğilimi ile ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi arasında negatif yönde düşük düzeyde, ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi ile yenidenkurmacı eğitim

felsefesi eğilimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuç itibariyle bu araştırmada oluşturulan kuramsal modelin alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla büyük oranda örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Sonuç olarak bu araştırma sonuçlarına göre ilk olarak öğretmen adaylarının gelişmiş epistemolojik bakış açılarına, çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına sahip oldukları anlaşılmaktadır. İkinci olarak ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha çok çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına sahip oldukları görülmektedir. Üçüncü olarak sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adayları daha gelişmiş epistemolojik bakış açılarına, çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına sahip olmaktadır. Dördüncü olarak sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğretmen adayları daha gelişmiş epistemolojik bakış açılarına, çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarına sahiptirler. Beşinci olarak öğretmen adaylarının sahip oldukları epistemolojik bakış açıları, eğitime ilişkin felsefi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları arasında çeşitli yön ve düzeylerde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bilginin doğasına ilişkin bakış açıları hem eğitime ilişkin felsefi eğilimlerine hem de öğretme ve öğrenme anlayışlarına etki etmektedir. Ayrıca eğitime ilişkin felsefi eğilimler de öğretme ve öğrenme anlayışlarını etkilemektedir. Bu kapsamda epistemolojik inançların merkezi bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmanın öne çıkan sonuçlarından biri, öğretmen adaylarının hem eğitime ilişkin felsefi eğilimlerinin hem öğretme ve öğrenme anlayışlarının anlaşılması için epistemolojik bakış açılarının kilit bir role sahip olmasıdır. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu yapılandırmacı öğretmen profilinin ortaya çıkarılması için öğretmen adaylarının gelişmiş epistemolojik bakış açılarına ve çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olmaları gerekmektedir.

## **5.2. Öneriler**

Bu alt bölümde öneriler, öncelikle araştırmanın sonuçlarına, daha sonra ise araştırmacılara yönelik olarak sunulmuştur.



### 5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak gelişmiş epistemolojik bakış açılarına, çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine, yapılandırmacı öğretim ve öğrenme anlayışlarına sahip olduklarını göstermektedir. Yol analizi sonuçları ise öğretmen adaylarının epistemolojik bakış açılarının eğitime ilişkin felsefi eğilimlerinin ve öğretim ve öğrenme anlayışlarının oluşumunda merkezi bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçların öğretmen adaylarının felsefi bakış açıları hakkında politika yapıcılar ve öğretmen yetiştirme programlarını hazırlayan program geliştirmeciler için önemli bilgiler sunduğunu söylemek mümkündür. Program geliştirme uzmanları öğretmen adaylarının bilginin ve bilgi edinmenin doğasına ilişkin bakış açılarının geliştirilmesi ve daha iyi bir düzeye çıkarılması için öğretim tasarımları geliştirebilirler. Öğretim tasarımları, öğretmen adaylarının bizzat katılım gösterebileceği yani kendi yaşantıları yoluyla faal olabilecekleri şekilde düzenlenebilir. Öğretim elemanları ise bu süreçte öğretmen adayları için rol model olabilirler. Nitekim yurtdışındaki alanyazında yer alan araştırmalar (Brownlee, 2001, 2004; Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001; Feucht, Brownlee ve Schraw, 2017; Howard vd., 2000) incelendiğinde epistemolojik inançların geliştirilebilir olduğunu söylemek mümkündür.
- Öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışları daha iyi düzeyde benimsemelerinde fakülte-okul işbirliğinden yararlanılabilir. Program geliştirme uzmanları, mevcut öğretmenlik uygulaması içeriğini öğretmen adaylarının süreçte daha faal olabilecekleri şekilde düzenleyebilirler. Bu doğrultuda öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması kapsamında gittikleri okullarda öğrenen merkezli anlayışa uygun etkinliklerle zenginleştirilmiş olan sınıflarda hem uygulama öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını gözlemlemeyerek hem de bizzat uygulama yaparak yapılandırmacı anlayışın öğretim-öğrenme süreci açısından etkililiğini görebilirler. Uygulama okullarında gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim-öğrenme sürecinde uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri işbirliği yaparak öğretmen adaylarına rol model olabilirler. Bu kapsamda uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanları uygulama okulunda

sınıflardaki etkinlik planlarını birlikte hazırlayabilirler. Uygulama öğretmenlerinin yanı sıra uygulama öğretim elemanları da ders anlatımları yaparak öğretmen adaylarına rol model olabilirler. Ayrıca öğretmen adayları uygulamalara ilişkin günlükler tutup, daha sonra günlüklerini öğretmenlik uygulaması kapsamında yapılan seminer toplantılarında tartışabilirler.

- Araştırma sonuçları, Müzik Eğitimi ve BÖTE bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla daha çok geleneksel inanç ve anlayışlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu bilgiler, bu bölümlerin eğitim programlarını hazırlayan program geliştirme uzmanları için önemli ipuçları sunabilir. Program geliştirme uzmanları öncelikle bu durumun nedenleri üzerine incelemeler yapabilirler. Bu kapsamda bu bölümlerde ders veren öğretim elemanlarının inanç ve anlayışları üzerinde çalışmalar yapılabilir. Çünkü yapılan araştırmalar (Brownlee, 2001, 2004; Kember, 1997) öğretmenlerin inançlarının öğrencilerinin inançları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.
- Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öğrenimlerinin başlangıcında geleneksel inanç ve anlayışlara sahip olduklarını, sınıf düzeyleri arttıkça da çağdaş inanç ve anlayışlara yöneldiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda eğitim fakültesine başlayan 1. sınıf öğretmen adayları ile üst sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları arasında etkili iletişimin sağlanabileceği ders dışı ortamlar oluşturulabilir. Bu bağlamda öğretmen adayları kulüpleri gibi sosyal faaliyetlerin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Fakülte'deki öğrenci kulüplerinin çeşidi artırılıp, öğretmen adaylarının bu kulüplere üye olmaları sağlanabilir. Bu aşamada öğretim elemanları öğrencileri teşvik edebilir, kendileri de sosyal etkinliklerde faal olarak görev alarak rol model olabilirler.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Bu araştırmanın çalışma grubu bir eğitim fakültesinde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Tasarlanacak olan geniş çaplı bir araştırmanın çalışma grubu çeşitli örnekleme yöntemleri kullanılarak birçok üniversitenin eğitim fakültelerinden oluşturulabilir.

- Bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tasarlanacak olan bir araştırmada nitel veya karma yöntemler kullanılarak derinlemesine bir inceleme yapılabilir. Örneğin bu araştırmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla çağdaş yaklaşımlara daha fazla yöneldikleri saptanmıştır. İkinci olarak sınıf düzeyleri arttıkça öğretmen adaylarının çağdaş yaklaşımlara olan eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir. Üçüncü olarak ise çağdaş ve geleneksel yaklaşımların öğrenim görülen bölüme göre de farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri üzerine derinlemesine bir çalışma planlanabilir.
- Bu araştırmadaki kuramsal model öğretmen adayları üzerinde incelenmiştir. Bu model öğretmenler üzerinde de incelenebilir.
- Bu araştırma sonuçları, epistemolojik inançların hem eğitim felsefesi eğilimlerini hem de öğretme ve öğrenme anlayışlarını önemli bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda tasarlanacak olan bir araştırmada epistemolojik inançların öğretme ve öğrenme anlayışlarına etkisinde çeşitli aracı değişkenlere bakılabilir. Örneğin epistemolojik inançların öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan etkisinde eğitim felsefesi eğilimlerinin aracı etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme ve öğrenme anlayışları üzerinde merkezi bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının geliştirilmesine yönelik deneysel bir çalışma yapılarak, onların epistemolojik bakış açılarındaki değişimin felsefi eğilimlerine ve öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan etkisi incelenebilir.
- Öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre değişimlerinin daha net sonuçlarını ortaya koymak isteyen araştırmacılar, bu değişkene etki ettiği bu araştırmada ortaya çıkarılmış olan epistemolojik inançlar ve eğitim felsefesi eğilimlerini sabit tutarak yani ANCOVA analizi ile inceleyebilirler. Örneğin ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimi sabit tutularak, çeşitli bağımsız değişkenlere göre yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının değişimine bakılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abalı-Öztürk Y., ve Bilgen, Z. (2018). Temel eğitim öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefeleri: Çanakkale ili örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (26), 99-124.
- Acar-Erdol, T. (2018). Daimicilik. F. Manav (Editör). *Eğitim felsefesi içinde* (s. 93-106). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi,
- Adjukiewicz, K. (1994). *Felsefeye giriş: Temel kavramlar ve kuramlar* (Çev: A. Cevizci). (2. Baskı). İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Akgün, İ. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyıldız, S. (2016). Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının eğitim programını benimseme ve uygulama değişkenleri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 238-252.
- Akyıldız, S. (2018). Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 217, 77-96.
- Akyüzler, F. (2014). Epistemological beliefs of pre-service music teachers. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (5), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/359412> (Erişim Tarihi: 15.12.2019)
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Alkım-Şahin, S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13 (4), 1473-1492.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Anderson, W. G. (1973). Progressivism: An historiographical essay. *The History Teacher*, 6 (3), 427-452. DOI: 10.2307/492218 (Erişim Tarihi: 12.12.2019)
- Arkün, S., ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye giriş* (24. Baskı). Ankara: BB101 Yayınları.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arslantaş, H. A. (2016). Epistemological beliefs and academic achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (1), 215-220.
- Aslan, C. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 37-50. DOI: 10.14689/ejer.2017.67.3 (Erişim Tarihi: 15.06.2019)

- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48), 1-14.
- Aslan, S. (2018). Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8 (2), 307-326,
- Audi, R. (2018). Bilginin kaynakları (Çev: A. Erken). P. K. Moser (Editör). *Oxford epistemoloji içinde* (s. 81-102). Ankara: Adres Yayınları.
- Ayaz, M. F., ve Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 27-44.
- Aybek, B., ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (2), 373-385. DOI: 10.21547/jss.281737 (Erişim Tarihi: 15.06.2019)
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık* (2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, Ö., Tunca, N., ve Alkın-Şahin, S. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1331-1346.
- Aydisheh, F., H., and Gharibi, H. (2015). Effectiveness of constructivist teaching method on students' mathematic academic achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (6), 572-579.
- Aypay, A. (2011a). Öğretim ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11 (1), 7-29.
- Aypay, A. (2011b). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 1-15.
- Baç, M. (2011). Epistemoloji. N. Mehdiyev (Editör). *Çağdaş epistemolojiye giriş* içinde (s. 21-48). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Bakır, K. (2015). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakır, S., ve Adak, F. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (4), 24-36.
- Bansal, S. (2015). Perennialism – a concept of educational philosophy. *International Journal of Education and Science Research Review*, 2 (6), 87-93. <http://www.ijesrr.org/publication/27/IJESRR%20V-2-6-13.pdf> (Erişim Tarihi: 18.12.2019)
- Barman, P., and Bhattacharyya, D. (2015). Effectiveness of constructivist teaching method: An experimental study. *International Journal of Research in Social Sciences And Humanities*, 5 (1), 69-76.
- Barreau, H. (2010). *Epistemoloji* (Çev: İ. Yerguz). (1. Baskı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınlar.

- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (2), 965-992.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 182 (40), 111-126.
- Baş, G., ve Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 14-26.
- Bedel, E.F., ve Çakır, M. (2013). Okulöncesi ve biyoloji öğretmen adaylarında bilişüstü farkındalık ve epistemolojik inançların incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 84-98.
- Belenky, M., F., Chincy, B.M., Goldberger, N.R. and Tarule, J. M., (1986). *Womens ways of knowing: The development of self, voice and mind* (Tenth anniversary edition), NY: Basicbooks.
- Bendixen, L.D., and Rule, D. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39 (1), 69-80. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_7](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_7) (Erişim Tarihi: 12.09.2019)
- Bergman, M. (2011). Beyond the interaction paradigm? Radical constructivism, universal pragmatics, and Peircean pragmatism. *The Communication Review*, 14 (2), 96-122. <https://doi.org/10.1080/10714421.2011.573432> (Erişim Tarihi: 19.12.2019)
- Beytekin, O.F., Kadı, A., ve Toprakçı, E. (2015). Öğretmen adaylarının kontrol odağı inançları ve eğitim felsefeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 5 (1), 1-8.
- Bıkmaz, F. (2017). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançlarının araştırılması: Boylamsal bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 42, 183-196.
- Biçer, B. (2013) Philosophy group teacher candidates' preferences with regard to educational philosophies of teaching and learning activities. *The Anthropologist*, 16 (3), 427-434.
- Biçer, B., Er, H., ve Özel A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9, (3), 229-242.
- Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification'. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1-17.
- Biggs, J. B., Kember, D., and Leung, Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

- Black, A. and Ammon, P. (1992). A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 323-335.
- BonJour, L. (2018). İçselcilik ve dışsalılık (Çev: A. E. Savran). P. K. Moser (Editör). *Oxford epistemoloji içinde* (s. 223-246). Ankara: Adres Yayınları.
- Brooks, J. G. (2006). Constructivism. *Encyclopedia of Cognitive Science*, 1-4. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00503> (Erişim Tarihi: 21.11.2019)
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (First Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Brownlee, J. (2001). Epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Higher Education Research & Development*, 20 (3), 281-291.
- Brownlee, J. (2004). An investigation of teacher education students' epistemological beliefs: Developing a relational model of teaching. *Research in Education*, 72, 1-17. DOI: 10.7227/RIE.72.1 (Erişim Tarihi: 23.11.2019)
- Brownlee, J., Purdie, N., and Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 247-268.
- Brownlee, J. M., Boulton-Lewis, G., and Purdie, N. (2002) Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning: Developing an holistic conceptualisation of epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 1-16.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, B., ve Arabacıoğlu, S. (2009). The observation of the teacher candidates' epistemological beliefs according to some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2799–2803.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 203-221.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi* (3. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2015a). *Bilgi felsefesi* (3. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2015b). *Felsefe sözlüğü* (5. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Felsefeye giriş* (5. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2018). *Felsefe tarihi: Thales'ten Baudrillard'a* (9. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Chai C.S., Khine, M.S., and Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: A survey among pre-service teachers in Singapore. *Educational Media International*, 43, 285–298.

- Chan, K-W. (2001). Validation of a measure of personal theories about teaching and learning. Paper presented at *the Australian Association for Research in Education 2001 Conference*, December 2–6, in Fremantle.
- Chan, K-W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K-W. (2004). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: Cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29 (1), 1-13.
- Chan, K-W. (2008). Epistemological beliefs, learning and teaching: The Hong Kong cultural context. In M.S. Khine (Ed.). *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 257-272). The Netherlands: Springer.
- Chan, K-W., and Elliott, R.G. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: Resolving conceptual and empirical issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28 (3), 225-234.
- Chan, K. W., and Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs – cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (3), 392–414.
- Chan, K., and Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817–831. DOI: 10.1016/j.tate.2004.09.002 (Erişim Tarihi: 11.08.2017)
- Chan, K., Tan, J., and Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (2), 181-195.
- Chen, C.C., and Chang, C.Y. (2008). The effects of a teaching program on changing student's epistemological beliefs and learning. *The International Journal of Learning: Annual Review* 15 (3), 161-168.
- Cheng, M.H., Chan K-W., Tang, Y.F., and Cheng, Y.N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319–327.
- Chisholm, R. M. (2011). Bilgi nedir? (Çev: H. Y. Başdemir). H. Y. Başdemir (Editör). *Epistemoloji: Temel metinler içinde* (s. 115-134). Çorum: Hitit Kitap Yayınevi.
- Coşkun, M.K., and Grainger, P. (2014). The effect of epistemological beliefs on teaching -learning conceptions of pre-service teachers of religion. *Global Journal of Teacher Education*, 2 (3), 176-184.
- Cottingham, J. (1995). *Akılçılık* (Çev: B. Gözkan). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Cox, G. (2014). *Nasıl filozof olunur?* (Çev: A. E. Akça). (1. Baskı). İstanbul: Aylak Kitap
- Çakmak, Z., Bulut, B., ve Taşkıran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1190-1205.



- Çelik, S. (2015). *Yeniçağda bilgi felsefesi* (1. Baskı). İstanbul: Doruk Yayınları.
- Çelik, S. (2018). *Bilgi felsefesi: İlkçağ'dan yeniçağ'a*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Çelik, R., ve Orçan, F. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (1), 63-77.
- Çetin, B., İlhan, M., ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (5), 149-170. [http://dx.doi.org/10.9761/jasss\\_134](http://dx.doi.org/10.9761/jasss_134) (Erişim Tarihi: 15.06.2019)
- Çotuksöken, B., ve Tepe, H. (2015). *Miletli filozoflar: Thales, Anaksimandros ve Anaksimenes* (1. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Çüçen, K. A. (2018). *Felsefeye giriş* (5. Baskı). Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Demir, S., ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretim öğrenme süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2017). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun, ve D. Deryakulu (Editörler). *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 253-281). (4. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38 (10), 230-249.
- Deryakulu, D., ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111-125.
- Deryakulu, D., ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 57-70.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (1. Basım). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dewey, J. (2012). *Okul ve toplum* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 102-112.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 333-348.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-337.
- Droit, R. P. (2013). *Kısa felsefe tarihi* (Çev: İ. Yarguz). İstanbul: Say Yayınları.

- D'souza, M. O. (1992). Philosophy, philosophy of education and the education of teachers. *Interchange*, 23 (3), 255-264. <https://doi.org/10.1007/BF01450186> (Erişim Tarihi: 18.11.2019)
- Duffy, G., and Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 35, 55-58.
- Duell, O. K., and Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13 (4), 419-449.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Efran, J.S., McNamee, S., Warren, B., and Raskin, J. D. (2014). Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism: A Dialogue. *Journal of Constructivist Psychology*, 27 (1), 1-13. DOI: 10.1080/10720537.2014.850367 (Erişim Tarihi: 19.11.2019)
- Ekinci, N. (2017). Examining the relationships between epistemological beliefs and teaching and learning conceptions of lower-secondary education teachers. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18 (1), 344-358.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Elmalı, O., ve Özden, H. Ö. (2015). *İlkçağ felsefesi tarihi metinlerle* (4. Baskı). İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- Elkind, D. (2005) Response to objectivism and education. *The Educational Forum*, 69 (4), 328-334. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724883.pdf> (Erişim Tarihi: 11.11.2019)
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri* (Çev. Ed: A. Arı). (1. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Engin, G., ve Daşdemir, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 425-433.
- Er, K. O. (2013). A Study of the epistemological beliefs of teacher candidates in terms of various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 207-226.
- Erdamar-Koç, G. (2014). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Editör). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 418-450). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M., ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme* (4. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inanışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniverisitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. İ.H. Diken, H. Kelecioğlu, A. Ersöz, ve M. Güçlü (Editörler). *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı içinde* (1212-1224). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Feucht, F. C., Brownlee, J. L., and Schraw, G. (2017) Moving beyond reflection: reflexivity and epistemic cognition in teaching and teacher education. *Educational Psychologist*, 52 (4), 234-241. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350180> (Erişim Tarihi: 12.12.2019)
- Flores, M.A., and Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219-232. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.002 (Erişim Tarihi: 11.12.2019)
- Foulquies, P. (1998). *Varoluşunun varoluğu* (Çev: Y. şahan). (1. Baskı). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27 (1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/03054980125310> (Erişim Tarihi: 24.11.2019)
- Geçici S., ve Yapıcı, ř. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 57-64.
- George, D., and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Boston: Pearson.
- Gettier, E. L. (2011). Gerekçelendirilmiş doğru inanç bilgi midir? (Çev: H. Y. Başdemir). H. Y. Başdemir (Editör). *Epistemoloji: Temel metinler içinde* (s. 49-52). Çorum: Hitit Kitap Yayınevi.
- Ghasemi, A., and Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *Int J Endocrinol Metab.*, 10 (2), 486-489. DOI: 10.5812/ijem.3505 (Erişim Tarihi: 24.12.2019)
- Gill, M. G., Ashton, P. T., and Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164-185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.003> (Erişim Tarihi: 11.08.2019)
- Glaserfeld, E. Von. (1984) An introduction to radical constructivism. P. Watzinwix, (Ed.) *The invented reality, how do we know what we believe we know?* Contributions to constructivism (pp. 17-40) New York: Norton.
- Gow, L. and Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British journal of Educational Psychology*, 63 (1), 20-23. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x (Erişim Tarihi: 16.12.2019)

- Gömlüksiz, M., Kan, A.Ü., ve Murat, A. (2016). Pedagojik formasyon grubuna kayıtlı öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5, 37-49.
- Green, H. J., and Hood, M. (2013). Significance of epistemological beliefs for teaching and learning psychology: A review. *Psychology Learning & Teaching*, 12 (2), 168–178.
- Green, S.B., and Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (4th Edition). New Jersey: Pearson
- Gutok, L. G. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev: N. Kale). (3. Basım). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gür, T., Dilci, T., ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: Bir söylem analizi. *Karadeniz Dergi*, 18 (5), 123-135.
- Gürol, A., Altunbaş, S., ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 395-1404.
- Hashweh, M.Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (1), 47-63. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199601\)33:1<47::AID-TEA3>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199601)33:1<47::AID-TEA3>3.0.CO;2-P) (Erişim Tarihi: 18.11.2019)
- Heimsoeth, H. (2011). *Felsefenin temel disiplinleri* (Çev: T. Mengüşoğlu). (5. Basım). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Hayırsever, F., ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 757-778.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (4), 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), 353-383.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching, *Educational Psychologist*, 39 (1), 43-55. DOI: 10.1207/s15326985ep3901\_5 (Erişim Tarihi: 05.12.2019)
- Hofer, B. K., and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Holmes, B. (1967). İdealizm in education. *Studies in Philosophy and Education*, 5 (1), 100-110. <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00375390> (Erişim Tarihi: 19.12.2019)
- Horner, C., ve Westacott, E. (2013). *Felsefe aracılığıyla düşünme* (Çev: A. Arslan). (3. Baskı). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N., and Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (4), 455-465.

- Hu, L.-t., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118> (Erişim Tarihi: 15.12.2019)
- http-1: İnanç nedir? <https://sozluk.tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 03.06.2019)
- http-2: Eğilim nedir? <https://sozluk.tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 12.12.2019)
- İçen, M., İlğan, A., ve Göker, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 2-11.
- İlhan, M., Demir, S., ve Arslan, S. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 1-22.
- İpek, C., ve Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 433-456.
- James, W. (2015). *Pragmatizm* (Çev: T. Karakaş). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Jaspers, K. (2018). *Felsefe konuşmaları-felsefeye giriş* (Çev: A. Aliy). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Jehng J. J., Johnson, S. D., and Anderson, R. C. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35. DOI: 10.1006/ceps.1993.1004 (Erişim Tarihi: 14.12.2019)
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5-14.
- Joreskog, K. G., and Sorbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Mooresville: Scientific Software.
- Kahramanoğlu, R., ve Özbakiş, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 8-27.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanadlı, S., ve Akbaş, A. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *JRES*, 5 (1), 33-49.
- Kant, İ. (2010). *Yaşamın anlamı* (Çev: G. Uyanık ve A. Sarı). (2. Baskı). İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Kant, İ. (2019). *Pratik usun eleştirisi* (Çev: İ. Z. Eyuboğlu). (10. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Kantarıcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 78-90.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kardash, C.M., and Howell, K.L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 524-535. DOI: 10.1037/0022-0663.92.3.524 (Erişim Tarihi: 28.08.2019)
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazu, İ. Y., ve Erten P. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik İnançlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 57-75.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instructions*, 7 (3), 255-275.
- Kenny, A. (2017). *Antik felsefe cilt 1* (Çev: S. Uslu). (1. Baskı). İstanbul: Küre Yayınları.
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıralp, Y. A., Şahin, F. S., ve Dinçyürek, S. (2009). Denetim odağı farklı psikolojik danışmanlık ve rehberlik (Pdr) öğrencilerinin epistemolojik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 98-106.
- Kim, J. S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6 (1), 7-19.
- Kim, Hae-Young (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 52-54. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3591587/pdf/rde-38-52.pdf> (Erişim Tarihi: 19.12.2019)
- King, P. M., and Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Koç, E. (2009). Felsefe nedir? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 221-231.
- Koç, G. (2010). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 56-64.

- Koç, C., ve Köybaşı, F. (2016). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning and their attitudes towards multicultural education. *Educational Research and Reviews*, 11 (22), 2048-2056.
- Koç, S., ve Memduhoğlu, H.B. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları: Bir karma yöntem çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 60 (16), 119-134.
- Koç-Erdamar, G., ve Bangır-Alpan, G. (2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (4), 2689-2698.
- Kozikoğlu, İ., ve Erden, R.Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17 (3), 1566-1582.
- Kozikoğlu, İ., ve Uygun, N. (2018). Investigation of the relationship between teachers' philosophies of education beliefs and curriculum design approaches. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 411-438. DOI: 10.14812/cuefd.404297 (Erişim Tarihi: 15/07/2019)
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kuhn, T. S. (2018). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (Çev: N. Kuyaş). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kumral, O. (2014). Eğitsel düşünce ve uygulamalar (EDU) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 131-144.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 59-68.
- Lee, J.C., Zhang, Z., Song, H., and Huang, X. (2013). Effects of epistemological and pedagogical beliefs on the instructional practices of teachers: A Chinese perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (12), 120-146. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n12.3 (Erişim Tarihi: 28.07.2017)
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151. DOI: 10.2307/1164418 (Erişim Tarihi: 15.09.2019)
- Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Magrini, J. (2009). How the conception of knowledge influences our educational practices: Toward a philosophical understanding of epistemology in education. *Philosophy Scholarship*, 13. <https://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=philosophypub> (Erişim Tarihi: 25.12.2019)
- Manav, F. (2018). Eğitim felsefesine giriş. F. Manav (Editör). *Eğitim felsefesi içinde* (s. 3-18). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

- Maor, D., and Taylor, P.C. (1995). Teacher epistemology and scientific inquiry in computerized classroom environments. *Journal of Research Science Education*, 32 (8), 839-854. DOI: 10.1002/tea.3660320807 (Erişim Tarihi:12.12.2019)
- Meral, Y. D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mengüşoğlu, T. (2013). *Felsefeye giriş* (1. Baskı). Ankara: Doğu Bat Yayınları.
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., and Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moser, P. K. (2018). Giriş. (Çev: H. Y. Başdemir). Moser, P. K. (Editör). *Oxford epistemoloji içinde* (s. 21-39). Ankara: Adres Yayınları.
- Musgrave, A. (2013). *Sağduyu, bilim ve şüphecilik: Bilgi kuramına tarihsel bir giriş* (Çev: N. Küçük). (1. Baskı). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi* (Çev: R. Çelik). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ocak, G., Ocak, İ., ve Kalender, M. D. K. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1851-1864.
- Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers' epistemological beliefs. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36, 709-720. DOI: 10.2224/sbp.2008.36.5.709 (Erişim Tarihi: 15.06.2019)
- Oğuz, A. (2012). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* 'nde sunulan bildiri. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 37-78.
- Ok, Ü. (2005). Bir aktivite sistemi olarak "İnanç": İnanç gelişimine sosyo-kültürel bir yaklaşım. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 5 (4), 111-134.
- Oliva, F. D. (2005). *Developing the curriculum*. (Sixth Edition). Boston: Pearson
- Onwuka, P. I. (2014). Effects constructivist based instructional strategy on students' learning outcome in mathematics. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 1, 327-330.
- Ornstein, A. C. (1991). Philosophy as a basis for curriculum decisions. *The High School Journal*, 74 (2), 102-109. <https://www.jstor.org/stable/40364829> (Erişim Tarihi: 12.09.2019)



- Ornstein, C., A. ve Hunkins, P. F. (2014). Programın felsefi temelleri (Çev. S. Demiral). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* içinde (s. 43-84). (Çev. Editörü Arı, A.). Konya: Eğitim Yayınevi
- Ornstein, A. C., and Levine, D. U. (2008). *Foundations of educations*. (Tenth Edition). New York: Houghton Mifflin Company.
- Otting, H., Zwaal, W., Tempeleaar, D., and Gijsealaers, W. (2010). The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 35 (7), 741-760.
- Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 155-162.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özemre, A. Y. (2011). Epistemolojinin tanımı ve işlevi. N. Mehdiyev (Editör). *Çağdaş epistemolojiye giriş* içinde (s. 222-226). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Özen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özlem, D. (2016). *Bilim felsefesi* (3. Basım). İstanbul: Notos Kitap.
- Öztürk, A. B. (2017). Piaget'nin genetik epistemolojisi, Carnap ve mantık ile matematiğin temelleri sorunu. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7 (1), 253-267.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messay construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209.
- Perry Jr., W. G. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme (Final Report Project No. 50825, contract No, SAE-8873)*. Cambridge, MA: Bureau of Study Counsel, Harvard University.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Phan, H. P. (2008a). Exploring epistemological beliefs and learning approaches in context: A sociocultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (3), 793-822.
- Phan, H. P. (2008b). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches and self-regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (1), 157-184.

- Philips,, D.C. (1995) The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher* 24(7), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X024007005> (Erişim Tarihi: 12.09.2019)
- Piaget, J. (1984). *Genetik epistemoloji* (Çev: A. Cengizkan). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta dil ve düşünme* (Çev: S.E. Siyavuşgil). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Politzer, G. (2011). *Felsefenin başlangıç ilkeleri* (Çev: H. Erdem). (2.Baskı). İstanbul: Arya Yayıncılık.
- Purdie, N., and Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 17–32.
- Qian, G., and Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' searning science soncepts from text. *Journal of Educational. Psychology*, 87 (2), 282–292.
- Raskin, J. D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. *American Communication Journal*, 5 (3), 1-25.
- Resnick, L. B. (1989). Introduction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 1–24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105 (9), 1623-1640.
- Rodriguez, L., and Cano, F. (2006). The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. *Studies in Higher Education*, 31 (5), 617-636.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standarts. *Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 248-258. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.2.248> (Erişim Tarihi: 15.12.2019)
- Saeed, K., Reza, Z., and Momene, G. (2014). Pre-service english teachers' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *İnternational Journal of Research Studies in Psychology*. 3 (1), 3-12.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2010). Grasha-Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), 2162-2177.
- Sartre, J. P. (2007). *Varoluşçuluk* (Çev: A. Bezirci). İstanbul: Say Yayınları.
- Saygın, Ö., ve Atılboz, N. B. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: Canlılığın Temel Birimi-Hücre. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 51-64.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic Performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406-411.

- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319.
- Schommer, M (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 4, 551-561.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19-29.
- Schommer, M., Crouse, A., and Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 435-443.
- Schommer, M. and Dannel, P.A. (1994). A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roepers Review*, 16 (3), 207-210. <https://doi.org/10.1080/02783199409553575> (Erişim Tarihi: 12.08.2019)
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., and Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary school student: A longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 37-40.
- Schommer, M., and Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roepers Review*, 19 (3), 153-156.
- Schommer-Aikins, M., and Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *Journal of Psychology*, 136 (1), 5-20.
- Schommer, M., and Walker, K. (1995). Are epistemolical beliefs similar domains? *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 424-432.
- Schommer, M. and Walker, K. (1997). Epistemological beliefs and valuing school: Considerations for college admissions and retention. *Research in Higher Education*, 38 (2), 173-186.
- Schraw, G., and Olafson, L. (2003). Teachers' epistemological world views and educational practices. *Issues in Education*, 8 (2), 99-149. DOI: 10.1891/194589503787383109 (Erişim Tarihi: 09.12.2019)
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (Çev. Ed.: M. Şahin). (Gözden Geçirilmiş 3. Türkçe Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Segall, W. H., and Wilson, A. V. (2004). *Introduction to education: Teaching in a diverse society* (Second Edition). USA: Rowman & Littlefield
- Senemoğlu, N (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (9. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shope, R. K. (2018). Bilginin koşulları ve çözümlemesi. (Çev: H. Y. Başdemir). Moser, P. K. (Editör). *Oxford epistemoloji içinde* (s. 41-80). Ankara: Adres Yayınları.
- Shur, D. (2008). Step your way through path analysis. <https://www.lexjansen.com/wuss/2008/pos/pos04.pdf> (Erişim Tarihi: 31.05.2018)
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

- Sönmez-Ektem, I. (2018). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), 1583-1594.
- Sözer, E. (2008). Eğitimin felsefi temelleri. Gültekin, M. (Editör.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 57-75). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahan, H. H., ve Terzi, A. R. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10 (8), 1267-1275.
- Şahin, N., Şahin, N. H. and Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the problem solving inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 379-396. <https://doi.org/10.1007/BF01177661> (Erişim Tarihi: 18.06.2019)
- Şahin-Taşkın, Ç (2012). Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 273-285.
- Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S. (2001) *Using multivariate statistics* (4th Edition). MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on education. In Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. and Kang, T. (Eds.), *Critical perspectives on education: An Introduction* (pp. 21-40). Singapore: Prentice Hall.
- Tanrıverdi, B. (2012). Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2635 – 2642.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Akademi.
- Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R scale to Turkish samples: Validity and reliability analyses. *International Education Studies*, 10 (1), 67-81.
- Terzi, A.R., Şahan, H.H., Çelik, H., ve Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 344-356.
- Terzi, A. Z., ve Uyangör, N. (2017). An analysis of the relationship between scientific epistemological beliefs and educational philosophies: A research on formation teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (12), 2171-2177. DOI: 10.13189/ujer.2017.051206 (Erişim Tarihi: 12.08.2018)
- Tezci, E., Erdener, M.A., ve Atıcı, S. (2016). The Effect of pre-service teachers' epistemological beliefs on teaching approaches. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (12A), 205-215. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126076> (Erişim Tarihi: 28.07.2017)
- Tezci, E., ve Kervan, S. (2019). Eğitim felsefesi nedir veya eğitim felsefesinin rolü nedir? E. Tezci (Editör). *Eğitim felsefesi: Temeller, ekoller ve kavramlar* içinde (s. 19-35). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tezci, E., ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (2), 158-164.

- Tozlu, N. (2006). Felsefe ve eğitim. A. Solak (Editör). *Felsefe ve eğitim* içinde (s. 221-262). Ankara: Hegem Yayınları.
- Trigwell, K., Prosser, M., and Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37 (1), 57-70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194> (Erişim Tarihi: 12.09.2019)
- Tuğcu, T. (1997). *Batı felsefesi tarihi: İlkçağ-ortaçağ* (2. Baskı). Ankara: İlke Kitabevi Yayınları.
- Tuncel, İ. (2014). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Editör). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s.19-67). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, M. B. (2018). The Relationship between university students' epistemological beliefs and teaching/learning conceptions. *International Journal of Progressive Education*, 14 (3), 1-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186529> (Erişim Tarihi: 18.11.2019)
- Turgut, İ. (1992). *Eğitim üzerine: Felsefi bir deneme* (5. Baskı). İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Turner, T. (1973). Genetic epistemology by Jean Piaget. *American Anthropologist, New Series*, 75 (2), 351-373. <https://doi.org/10.1525/aa.1973.75.2.02a00010> (Erişim Tarihi: 23.11.2019)
- Tümkiye, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğrenme stillerine göre incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 75-95.
- Uslu, F. (2011). Bilgi ve inanç kavramlarının analizi. H. Y. Başdemir (Editör). *Epistemoloji: Temel metinler* içinde (s. 15-48). Çorum: Hitit Kitap Yayınevi.
- Uslu, Ö. (2018). Analysis of variables that affect teaching learning approaches and epistemological beliefs of pre-service teachers by structural equation model. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4 (1), 237-251. DOI: 10.21890/ijres.383167 (Erişim Tarihi: 10.09.2019)
- Uyanık, M. (2012). *Felsefi düşünceye çağrı* (3. Basım). Ankara: Elis Yayınları.
- Uyangör, N. (2019). Felsefi ekoller açısından eğitim: İdealizm, realizm ve rasyonalizm. E. Tezci (Editör). *Eğitim felsefesi: Temeller, ekoller ve kavramlar* içinde (s. 37-46). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uyangör, N., Şahan, H. H., ve Atıcı, S. (2016). An analysis of educational philosophies and teacher competencies. *International Journal of Current Research*, 8 (4), 30100-30106.
- Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye giriş: Doğa bilimleri, felsefe ve metodolojisi*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Ünal, Ç., ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. Sınıf Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 197-212.
- Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.

- Vecaolda, R. T. (2017). Epistemological beliefs, academic performance and teaching competence of pre-service teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5 (2), 114-124.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Düşünce ve dil* (Çev: B. Erdoğan). İstanbul: Roza Yayınevi.
- Wahlstrom, K.L. and Louis, K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44, 458-495. DOI: 10.1177/0013161X08321502 (Erişim Tarihi: 03.12.2019)
- Walker, J. C. and Evers, C. W. (1982). Epistemology and justifying the curriculum of education studies. *British Journal of Education Studies*, 15 (2), 213-229. DOI: 10.2307/3121553 (Erişim Tarihi: 21.11.2019)
- Warburton, N. (2015). *Felsefenin kısa tarihi* (Çev: G. Ateşoğlu). (4. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- West S.G., Finch J.F., and Curran P.J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: problems and remedies. In RH Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). Newbery Park, CA: Sage.
- Wiles, J., and Bondi, J. (1984). *Curriculum development: A guide to practice*. NY: Charles E. Merrill Publishing.
- Winch, C., and Gingell, J. (2002). *Key concepts in the philosophy of education*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Woolfolk, A.E. (1993). *Educational psychology*. (Fifth Edition). Boston. Allyn and Bacon Inc.
- Wong, A.K., Chan K., and Lai, P. (2009). Revisiting the relationship epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning of pre-service teachers in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researchers*, 18 (1), 1-19. DOI: 10.3860/taper.v18i1.1033 (Erişim Tarihi: 12.06.2019)
- Yazıcı, S. (2016). *Felsefeye giriş* (6. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 1-16.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve öz yeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, S., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızdöken, Ç. (2017). Sofistlerin epistemolojideki yeri ve önemi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 4 (17), 186-203.
- Yıldızlı, H., Saban, A., ve Baştuğ, M. (2017). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları, öğretmen motivasyonları ve öğrenci başarısı üzerine yapısal eşitlik modellemesi. Ö. Demirel, A. Dinçer (Editör). *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı içinde* (s.210-224). DOI: 10.14527/9786053183563b2.014 (Erişim Tarihi: 12.09.2019)

- Yılmaz, K. (2002). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18 (1), 139–149.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 335-350.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, M. B. ve Orhan, F. (2011). The validity and reliability study of the Turkish version of the study process questionnaire. *Education and Science*, 36 (159), 69-83.
- Yılmaz, H., and Sahin, S. (2011). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (1), 73-88. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920014.pdf> (Erişim Tarihi: 12.08.2019)
- Yılmaz, K., ve Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 205-218.
- Yılmaz-Tüzün, Ö. ve Topcu, M. S. (2008). Relationships among preservice science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views. *International Journal of Science Education*, 30 (1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/09500690601185113> (Erişim Tarihi: 15.06.2019)
- Yokuş, T. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 26-36.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi İle öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, B. (2010). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Editör), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 39-61). Ankara: Pegem Akademi.

## EKLER

### Ek 1. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Madde no		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerine yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



Ek 1 Devamı						
18	İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınız	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Bilim insanları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Doğru (gerçek) değişmezdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Açık-seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## Ek 2. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarını sağlayacak öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Eğitim ortamı, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alacak şekilde düzenlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Eğitim ortamı, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Öğrencinin kendi deneyimleri yoluyla (yaparak-yaşayarak) öğrenebileceği eğitim ortamları oluşturulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Eğitim sürecinde öğrencilerin kendi çabaları ile oluşturdukları etkinliklere değer verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Eğitim sürecinde öğrencinin aktif olduğu yöntemler (problem çözme, proje temelli öğrenme vb.) kullanılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Eğitim sürecinde öğretmen, bir rehber (yol gösterici) görevi üstlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Eğitim ortamında öğrencilere, her birinin özel oldukları hissettirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Değerlendirmede alternatif ölçme teknikleri (öz değerlendirme, akran değerlendirmesi vb.) kullanılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene dayalı samimi bir ilişki olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Eğitimin içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları merkeze alınmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Eğitim sistemi, toplumsal reformlara öncülük edecek şekilde düzenlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Okullar, buldukları çevredeki toplumsal sorunları çözmeye aktif görev almalıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Toplumun yeniden şekillendirilmesinde, öncelikle öğretmen değişimi kabullenmeli ve öncü olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Sınavlarda, öğrencilerin toplumsal sorunlar karşısında geliştirdikleri çözüm önerileri değerlendirilmelidir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Öğrencilerin sosyal çevrelerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Eğitimin amacı, toplumu yeniden şekillendirmek olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Eğitim sürecinde, öğrencilerin “değişime açık bireyler” olarak yetişmeleri sağlanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Eğitimin içeriği, toplumda gerçek demokrasi bilincini oluşturacak şekilde tasarlanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Değerlendirme, öğrencinin eleştirel düşünme becerisini kullanıp kullanmadığını ölçecek nitelikte olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>Ek 2. Devamı</b>					
23. Öğretmen, kendi işlediği ve kitaplarda yazılan konuları öğrencilere sormalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci çok sıkı çalışmalı ve gerekirse buna zorlanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Öğretmen sınıf kurallarını, öğrencilere söz hakkı tanımadan, kendisi belirlemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Öğretmen, sınıf ortamında kurallara uymayan öğrencilere ceza, uyanlara ise ödül vermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Öğretmen, kendi işlediği ve kitaplarda yazılan konuları öğrencilere sormalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Öğrenci, doğuştan herhangi bir bilgiye sahip olmadığı için, (meşru otorite tarafından) istenildiği gibi şekillendirilebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Öğrencilere değişmeyen, evrensel değer ve bilgiler öğretilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Eğitimin içeriği, geçmişte doğruluğu kanıtlanmış ve akıl yoluyla elde edilmiş bilgiler üzerine kurulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Sınavlar, öğrencinin kesin ve değişmez gerçeklikler hakkındaki bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Eğitimin görevi, öğrencinin mutlak doğruya ulaşması için aklını tutarlı bir şekilde kullanmasını sağlamaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Eğitim, öğrencinin zihninde önceden (doğuştan) var olan bilgilerin açığa çıkarılmasını sağlamalıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Sınıf ortamında öğretmenin aktif olduğu yöntemler (sunuş, anlatım, soru-cevap vb.) kullanılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Öğretmen, sınıf ortamında öğrenci davranışlarını sürekli kontrol altında tutarak disiplini sağlamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

### Ek 3. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği

Madde No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğretme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Her çocuk biriciktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>Ek 3 Devamı</b>						
17	Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri

<p><b>Alper Aytaç</b> &lt;alperaytac10@gmail.com&gt; 15 Eyl 2017 Cum 11:58 ☆ ↶ ⋮ Alıcı: deryakulu, deniz.deryakulu ▾</p> <p>İyi günler hocam. Balıkesir Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında doktora yapmaktayım. Doktora tezimde Schommer'den (1990) uyarlamasını yaptığımız "Epistemolojik İnanç Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. İzin verir misiniz hocam?</p> <p>Hocam bir de ilgili makalelerinize (2002 ve 2005) internet üzerinden erişemiyorum. Sadece özetleri çıkıyor. Sakıncası yoksa sizde pdf veya word dosyası olarak varsa gönderebilir misiniz?</p> <p>Alper AYTAÇ</p> <p>Saygılarımla</p> <p>İyi çalışmalar</p> <p>...</p>
<p><b>Deniz.Deryakulu@ankara.edu.tr</b> 15 Eyl 2017 Cum 12:52 ☆ ↶ ⋮ Alıcı: ben ▾</p> <p>Merhaba Alper Bey,</p> <p>Epistemolojik İnanç Ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Makaleler ekte. Kolaylıklar dilerim</p> <p>Prof. Dr. Deniz Deryakulu</p>
<p><b>Alper Aytaç</b> &lt;alperaytac10@gmail.com&gt; 25 Eyl 2017 Pzt 15:10 ☆ ↶ ⋮ Alıcı: ayseaypay ▾</p> <p>İyi günler hocam. Balıkesir Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında doktora yapmaktayım. Doktora tezimde Chan ve Elliotttan (2004) uyarlamasını yaptığımız "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. İzin verir misiniz hocam?</p> <p>Alper AYTAÇ</p> <p>Saygılarımla</p> <p>İyi çalışmalar</p> <p>...</p>
<p><b>Ayşe Aypay</b> &lt;ayseaypay@hotmail.com&gt; 25 Eyl 2017 Pzt 15:23 ☆ ↶ ⋮ Alıcı: ben ▾</p> <p>Merhaba,</p> <p>Çalışmanızda kullanmak istediğiniz ölçek formu ektedir.</p>

## Ek 5. Ölçek Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/02/2018-E.9675



T.C.  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 27183868-044-  
Konu : Alper AYTAÇ (Doktora)

NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 22/02/2018 tarih ve 20381301-302.01.09-E.8775 sayılı Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Alper AYTAÇ'ın "Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Üzerindeki Etkisi" konulu doktora çalışmasını Fakültenizde yapmak istemesiyle ilgili yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve bahse konu öğrencinin belirtilen çalışmayı yapabilmesi ile ilgili cevabi yazınızı Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne göndermeniz hususunda gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK  
Rektör Yardımcısı

Ek :  
Yazı (11 Sayfa)

Dağıtım:  
Gereği:  
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Bilgi:  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Çarşı Yerleşkesi 10145 Balıkesir Ayrıntılı bilgi için irtibat: Nihal Şentürk  
Tel: 0266 6121400-1703 Faks: 2666121428  
E-Posta: ogris@balikesir.edu.tr Elektronik ağ: www.balikesir.edu.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

