

# Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Oluşumunda Felsefe Eğitiminin Önemi

E. Şenşekerci, A. Bilgin ve A. Oksal<sup>1</sup>

## Özet

Aralarındaki tarihsel ve çatışmalı ilişkiye karşın; pozitif bilimler ile irrasyonel inançlar, hem ortak bir temelde, insanlığın doğayı ve kendi varlığını açıklamaya yönelik arayışı temelinde hem de yaşamda kalma bilgisinin arayışına yönelik ortak bir amaçta buluşurlar. Bununla birlikte, irrasyonel inançların, bilgi devrimi ve bilgi toplumu kavramlarıyla tanımlanan günümüz toplumlarında da yaşamın tüm noktalarına etki ediyor olması, nedenleri açıklanması gereken dikkat çekici bir çelişkidir. İnsan ve toplumbilimlerinin farklı disiplinlerine odaklanıldığında, bu çelişkinin toplumsal olarak "toplumsal tutunma gereksinimi" ve bu gereksinimin karşılanmasına yönelik paylaşma ve benzeşme süreçlerinden bireysel olarak ise güvenlik arayışındaki bireyin iç bunaltıları ve iç çelişkilerinden beslendiği anlaşılmaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkarak iki önermeye ulaşılabilir: Birincisi: günümüz toplumsal kültürüne mal olmuş düşünce ve bilgilerin gerçekliği yansıtabilme konusundaki güçsüzlüğünün temel nedenlerinden birisi de düşünce ve bilgi ortamının epistemolojik temelden yoksunluğuyla ilişkilidir. İkincisi; ilk önermenin doğal sonucu olarak, genelde insan ve toplumbilimleri, özelde de eğitim sistemi epistemoloji disiplininin daha çok yararlanmak zorundadır. Bu inceleme, bir yandan insan ve toplumbilimlerinin hareket noktası olabilecek ortak bir epistemik birimin oluşturulabilmesinin güçlüklerine değinirken; öte yandan da öğretmenlerin epistemolojik inançlarının boyutları ve önemine yoğunlaşmakta ve rasyonel bir toplumun oluşması sürecinde, felsefe eğitiminin öğretmen eğitiminin niteliğine sağlayabileceği katkının kaçınılmazlığını vurgulamaktadır. *Anahtar kelimeler*; epistemolojik inanç<sup>2</sup>, felsefe eğitimi.

## Abstract

### The Importance of Philosophy Education for the Construction of Teachers' Epistemological Beliefs

In spite of their historical and conflicting relationship, positivist sciences and irrational beliefs get together for a common purpose which is the search of mankind for finding an explanation to the existence of themselves and the nature and the search of staying alive in the world. Although our era is defined as the era of knowledge, irrational beliefs affect

<sup>1</sup> Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyeleri.

<sup>2</sup> Bu kavram, alanyazında "öğrenme, öğretme ve zekaya yönelik inançlar" anlamında kullanılmaktadır. "Bilgiye yönelik inançlar" biçiminde bir çevirinin kavramın kapsamını daraltma; "Bilgikuramsal inançlar" biçiminde bir çevirinin ise "Epistemoloji disiplinine yönelik inançlar" biçiminde bir anlam kaymasına yol açma riski bulunduğu için, kavram özgün biçimiyle korunmuştur.

almost every aspect of our lives. This is an interesting dilemma that has to be investigated. This can be explained in terms of different disciplines of behavioural and social sciences. From social psychological point of view this dilemma is thought to be fed by the need of social connectedness and by sharing and identification processes which were used for the satisfaction of this need. From an individualistic point of view it is thought to be related with the inner conflicts and inner distresses of the person who is trying to feel secure. In the light of these it can be put two suggestions:

1- The main reason for the weakness of contemporary socio-cultural thoughts and knowledge as projecting the reality is underneath at the deficiency of an epistemological basis related to the thought and knowledge domain.

2- The second suggestion is the natural result of the first one. In general behavioural and social sciences and especially educational systems must to make good use of epistemology.

This study was intended to discuss difficulties of constructing a common epistemic unit which could be a reference point for behavioural and social sciences. At the other side it was focused on the importance of teachers' epistemological beliefs and talked about philosophical education as a contribution for qualified teacher education. It has to be the way of reaching to a rational society.

*Key words:* epistemological belief, philosophy education.

## I. Bilgi Toplumunda İrrasyonel İnançlar Çelişkisi

İnsanoğlunun, kendi yazgısına sahip çıkmak ve doğayı ve kendi varlığını açıklamak için harcadığı çaba neredeyse insanlık tarihi ile özdeştir. Bitip tükenmek bilmeyen bu arayış, bir yandan pozitif bilimleri öte yandan da korku ve cehalet temelinde irrasyonel inançları üreten dikotomik bir kaynak niteliğini taşır. Ancak bu iki bilme biçimi, çoğunlukla aynı amaca yönelmekle birlikte, bir tamamlayıcılık ilişkisinden çok, bir karşıtlık ilişkisi içinde konumlanmışlardır: Bir yanda gözlem ve deneysel kanıtı temel alan ve her zaman değişebilmeye açık bir nesnel bilme eğilimi; öte yanda dogmatik özellikler gösteren öznel bilme eğilimi. İrrasyonel inançları da kapsayan ikincisini, insanoğlunun gözlem ve deney olanaklarının, dolayısıyla da bilimsel bilgilerinin kısıtlı olduğu dönemler açısından olağan ve hatta "olması gereken" olarak tanımlamak mümkündür. Çünkü sonuçta, öznel bilgi de doğası ve amacı gereği popüler bir yaşamda kalma bilgisidir. Ancak, aynı bilme biçiminin, bilimsel akılcılık ve nesnellüğün kuramsal olarak sezgi, duygusallık, coşku ve kehanetlere karşı zafer kazandığı (Lacotte 2001: 302) ve artık bilgi devrimi ve bilgi toplumu kavramlarını telaffuz ettiğimiz günümüz toplumlarında, halen yaşamın tüm noktalarına etki ediyor olmasını kolayca açıklayabilmek pek kolay görünmüyor.<sup>3</sup>

Toplumbilimsel araştırmalara bakıldığında, bu çelişkinin insanoğlunun toplumsal tutunma gereksinimi ve bu gereksinimin karşılanmasına yönelik paylaşma ve benzeşme süreçlerinden beslendiği anlaşılıyor (UNESCO 1993: 303). Bireyin topluma tutunma ve böylece toplumla bütünleşmesi sonucu oluşan popüler bilgi ortamı kuşkusuz yalnızca irrasyonel inançları içermiyor. Topluma tutunmaya çalışan bireyin kendisini ifade ve

<sup>3</sup> Günümüz toplumlarında, batıl inançlara inanma oranlarının ulaştığı çarpıcı düzeyi yansıtması açısından bazı istatistiksel veriler için, Bkz.: Centini 2000: 25, 174.

temsil edebilmesi gereksinimleri açısından; toplumsal belleği inşa eden söylence ve öyküleri, fıkra ve özdeyiş gibi klişeleri ve önyargı ve kalıp yargı gibi edinilmiş düşünceleri de içinde barındırıyor. Siyasal, toplumsal ve tarihsel bir bağlamı olan bu popüler bilgi alanı böylece hem toplumsal kültürün önemli değişkenlerinden birisi durumuna geliyor hem de gerek birey gerekse de gurup kimliklerinin oluşumunda belirleyici bir rol üstleniyor. Bir başka deyişle, bireylerin “tutunma” gereksinimi doğrultusunda ortaya koydukları etkileşimli eylem ve edimler; toplumsal olarak oluşturulan, paylaşılan ve böylece ortak bir gerçekliğe yaslanan bir bilme biçiminin oluşumuna da yol açıyor. Bu bağlamda bilimsel akılcılığı ve nesnel bilgiyi temel alan bir toplumsal yapının oluşumu açısından, çağdaş bilimlerdeki devrimsel gelişmeler tek başlarına bir değişken olma güçlerini yitiriyorlar. Çünkü bilimin de popüler bilgi alanı kadar bir toplumsal bütünleştiricilik niteliği kazanabilmesi için; toplumda klişe, önyargı ve kalıp yargı üretimine yol açan eşitsizlik ve bütünleşme sorunlarının olmaması gerektiği sonucu ortaya çıkıyor (Gouteux 2003: 12). Bu ilişki denkleminin bizleri öncelikle düşünmeye zorladığı şey; “bilgi toplumunda batıl inançlar” çelişkinin yalnızca bilimsel gelişmeleri referans alarak açıklanacak bir olgu olmadığı; bu inançların yerleşikliğinin kavranmasında “eşitlik, özgürlük, adalet, ifade ve temsil” gibi kavramların, kısaca insan hakları ve demokratikleşme gibi sorunların da önemli birer değişken olduklarıdır. Kaldı ki bu çelişkiyi yalnızca bilim değişkeninden yola çıkarak açıklamak isteyen yaklaşımların göz ardı etmemesi gereken başka önemli sorunlar da bulunmaktadır. Sözelimi bilimlerin zaman zaman insana karşı yöneltilmiş ölümcül silahlar, felaket niteliğini taşıyan büyük kazalar ya da kitleleri sömürmeye yönelik ticari imgeler halinde istismar edilmiş olması sonucu, bilimin toplumsal bütünleştiriciliği hakkında oluşan büyük güven kaybı (Centini 2000: 174; Lacotte 2001: 302), bilimin aşması gereken dışsal sorunlar arasında öncelikli konumunu halen korumaktadır. Öte yandan bilim, insanlığın soru ve sorunlarının bütününe henüz ve şimdilik kesin yanıtlar ya da yadsınamaz kanıtlar da sunabilmiş değildir (Dubochet 2003; Lamaignère 2003).

Davranış bilimleri kuramlarına gelince, bunların da çoğu, içsel bir gücün elde edilebilmesi için gerçek durum ile hiçbir bağı olmayan dışsal güçlerden yardım alınmasına gönderme yapmaktadırlar. Sözelimi bir sınava giren öğrenci, bir yarışmaya katılan sporcu, bir iş başvurusunda bulunan bir aday ya da zorlu bir işi başarmaya çalışan bir meslek adamının uğurlu nesnel taşıyıcıları ya da dua ve benzeri alışkanlıklardan destek almaya çalışmaları örneklendirilmektedir. Bu tema üzerine belirgin bir yoğunlaşması olan davranışçılık kuramı, böyle bir bağlamdan yola çıkarak irrasyonel inançları, insanın gözlem yoluyla öğrendiği davranışları düşünmeksizin ve otomatik bir biçimde yinelemelerinin bir sonucu olarak tanımlamak ve bu inançların bireyin koşulları tarafından üretildiklerini öne sürmektedir (Huffman – Vernoy - Vernoy 2000: 236). Bu yaklaşım, bireyin karar alma süreçlerinde kişiliğinden bağımsız dışsal bir olayı temel aldığına işaret eden Freud merkezli görüşlerle de örtüşmektedir (Chouchan 2003). Çünkü burada da bireyin, bilinmeyen bir şeyle karşılaştığında güvenli bir bilgi kaynağı bulamasa bile yaşadığı iç bunalıtı nedeniyle onu kendisinin yaratması ve bilinçaltı tarafından alınmış bir kararı uygulamak için, “üst-benliğine” uygun bir çözüm bulması söz konusudur. Burada, Freud temelli görüşlerin en büyük farkı “insanların rasyonel ve irrasyonel düşünenler biçiminde sınıflandırılmayacağı; tek bir kişide her iki karşıtlığın da olabileceği” yönündeki yaklaşımdır ki bu da hem irrasyonel inançların özgürce ifade edilme-yip gizli tutulabileceğini hem de bu nedenle bu inançları benimseyenlerin sanıldandan

çok daha fazla olabileceğini düşünmemize yol açar.<sup>4</sup> Ancak, irrasyonel inançlarının psikolojik temellerine yönelik bu yaklaşımların geçerli ve güvenilir bulgulara dayandırılabilmesi için, psiko-fizyoloji ve bio-piskoloji temelinde kapsamlı araştırmalarla desteklenmeye gereksinim duyduğu açıktır.

## II. İnsan ve Toplumbilimleri ve Epistemoloji

Bu noktada insanoğlunun ulaşması beklentisini kuracağımız erginlik noktası, Copernicus'la başlayan "insanın evrenin merkezi olmadığı, evrendeki her şeyin insana bağlı olmadığı ve bu nedenle de her şeyi açıklayamayabileceğimizin olağan olduğu" düşüncesinin yerleşiklik kazanması noktasıdır. Kaldı ki böyle bir beklenti, irrasyonel inançların kaynağı olarak "birey ve toplum" belirsizlikleri söz konusu olduğunda, daha güçlü bir geçerlilik kazanır. Çünkü insan ve toplumbilimleri doğa bilimleri ile aynı süreç tâbi olmakla birlikte; ondan farklı olarak evrensel yasalar ile değil istatistiksel tekrarlar ile yetinmek zorundadır. Her açıklamanın bireysel bir nitelik taşıdığı ve belirleyici değişkenlerin sonsuzlaştığı bu öznel ve öznellikler arası dünyada, açıklanması beklenen şeylere yaklaşmak için mutlak ve tekil bir epistemik birim geliştirmek neredeyse olanaksızdır. Ancak öznelliklerin tek bir disiplin ya da paradigmaya indirgenmesi söz konusu olamayacağı için de insan ve toplumbilimlerini genişletecek bir epistemik birimin arayışı gerekli ve dahası zorunludur. Üstelik bu yalnızca, çağdaş bilimlerin genişlemesi ve yetkinleşmesi bağlamında değil; bilimin yukarıda da belirttiğimiz güven, imaj ve toplumsal bütünleştiricilik statüsü bağlamında da bir zorunluluktur. Çünkü genel olarak bilimi irrasyonel inançlar karşıtlığı bağlamında ele alan incelemelerin, irrasyonel inançları kavramak için de bir yaklaşım yolu olan epistemoloji disiplini üzerinde yoğunlaşması gerekir. Bilginin ne olduğu, sınırları, kaynağı ve gerçekten var olup olmayacağı yönündeki sorular, bu tarihsel ve ironik karşıtlığı daha net kavramamıza yardımcı olacak sorulardır ki bilimcilerin çalışma sahasını bir bilgi felsefesi ve bir bilgi kuramı arayışına taşır.

Grek dilindeki *episteme* ve *logos* sözcüklerinden üretilmiş olan epistemoloji işte tam da bu noktada devreye girer. Fakat Piaget'nin de belirttiği gibi, epistemoloji mantıya da deneysel mantık anlamına gelen yöntembilimden farklı bir alandır. Bilgiyi bir akıl süreciyle mi yoksa doğüstü güçlerin vahiyyle mi elde ettiğimiz ya da aklın gerçekliği kavramaya muktedir bir yetenek mi yoksa doğuştan gelen düşünceleri saklayan bir depo mu olduğu yönündeki sorularıyla nasıl bildiğimizi aydınlatmaya çalışarak; hem bir disiplin olarak kendini yetkinleştirirken hem de bilimsel yöntembilime yani başka bilimlerin varoluşuna olanak tanımaktadır. Bu nedenle epistemolojik temelden yoksunluk; gerek bilinçten bağımsız olarak varolan gerçekliğin ya da o gerçekliği algılamakta olan bir bilincin yansıtılmasında gerekse de bilimsel devrimlerin gelişiminde önemli bir engeldir. Çünkü bilgi, algılanan şeylerin ayrıştırma ve bütünleştirme yoluyla kavramsallaştırılması sonucu oluşur ki bu da epistemolojik temelde işleyen bir bilincin varlığını gerektirir. Bilinç, ayrıştırarak varlıkları fark ederken, bütünleştirme yoluyla onları

<sup>4</sup> Bu konuda ünlü bilim adamları ya da üst düzey bilim kuruluşlarında bile böylesi batıl uygulamalara rastlanabilmektedir. Çeşitli örnekler için, Bkz.: Lacotte, *ibid*; Champclos 2001: 37-38; Ordas 1989: 12.

kimliklendirmekte, kavramsallaştırma sonucunda ise bir birim haline getirerek bilgi edinmekte ve öğrenmektedir.

Ne var ki öznel ve öznellikler arası dünyanın olgu ve olaylarını, üzerinde uzlaşmış ortak bir epistemolojik temelden yola çıkarak açıklamak o kadar kolay değildir. Her şeyden önce, epistemoloji disiplininin Sokrat ve Platon'dan günümüze uzanan tarihsel gelişiminde birbirini tamamlayarak ilerleyen bir bütünlük değil; bilginin öznellik ve göreliliğinden nesnellik ve bilinemezliğine varan bir uzlaşmazlık dikkati çekmektedir. Görünüşe göre, yaklaşımlar açısından disiplin içi bir uzlaşma sağlamak bile, epistemoloji sorununu çözebilmek için yeterli olmayacaktır. Çünkü böyle bir uzlaşma sağlanırsa ve ortak bir epistemik birimden yola çıkılsa bile; bu kez de epistemolojinin "başka değişkenlerin anlaşılmasına bağımlılığı" sorunu ortaya çıkacaktır. Örneğin fiziksel varlıklarını somut olarak gözlemleyemediğimiz halde, etkilerini gözleyebildiğimiz ya da kolektif bir algılama ile "toplumsal evren" olarak inşa ettiğimiz varlıkların bilgisi söz konusu olduğunda, *ontolojiye* başvurmak; kolektif bilincin anlamları çarpıtmak ya da başka anlamlarla ikame etmek yoluyla alternatif ontolojik varlıklar üretebildiği göz önüne alındığında, *semantiğe* başvurmak ya da olguların kavramsallaştırılması sonucunda anlamlı bütünlükleri temsil eden ve bireyler için farklı algılama çerçeveleri sunan *paradigma* kavramına başvurmak epistemolojik yaklaşımlar için bir zorunluluk olacaktır. Tüm bu sorunlar "*Hangi epistemoloji?*" biçiminde sorulmuş bir sorunun yol açacağı bir sorunsallıkla da genişletilebilir: Aralarındaki ayırım görelî de olsa ve epistemolojide bir bölünmeye yol açmasa bile, belirli bir bilimsel yöntemin *içsel epistemolojisi* mi, genel olarak tüm bilimsel yöntemler için geçerli olan *dışsal epistemoloji* mi, araştırmacıların kendi çözümlemeleriyle ulaştıkları *betimsel epistemoloji* mi yoksa epistemolojik idealleri yansıtan *kuralcı epistemoloji* mi? Çok daha basit bir örnek verirsek; öğretmenlerin, öğrencilerin özgün düşüncelerini yorumlayarak ve onları bir hitabet ustalığıyla düzelterek psikolog gibi davranması ve böylece sınıfı bir psikoloji laboratuvarına dönüştürmeleri ya da eğitim kurumlarının, mesleki bir gereklilik olarak bilgi edinimine, kendi rollerine ve kendi statülerine bağlı özgün bilgiler geliştirmeleri bile; - bilgilerin üretildikleri kurumlara ve dallara göre taşıdıkları anlamlar ile gündelik yaşamdaki kullanımlarını farklılaşacağı için - başlı başına bir epistemolojik sorun değil midir? (Brousseau 2000: 19).

### III. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Felsefe Eğitimi

Epistemolojik temelden yoksun bir düşünce ya da bilginin gerçekliği yansıtabilme gücü zayıftır. Fakat altını çizdiğimiz sorunlar nedeniyle de bir düşünce ya da bilgiyi epistemolojik bir temele yerleştirmek kolay değildir. Tüm bu çetinliği içinde, epistemolojinin eğitimbilimcileri ilgilendiren en önemli boyutu herhalde "öğrenme konusu ise öğrenen arasındaki ilişki"yi inceleyen boyutu olacaktır. Çünkü bilginin belirleyici unsurunun bilen özne mi yoksa bilinen nesne mi ya da Piaget'nin genetik epistemoloji yaklaşımında olduğu gibi "*özne ve nesne arasındaki diyalektik etkileşim, bilmeye yönelik zihinsel eylemler ve bu eylemleri sağlayan mantıksal araçlar*" mı olduğu yönünde açık bir düşünce ve bilgiye ulaşmak, öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik doğru tasarımlar inşa edebilmek açısından önemlidir. Nitekim epistemolojik çalışmalar sayesinde ki

bugün “gerçeklik ve birey” arasındaki ilişki ya da bilginin kaynağı konusunda daha fazla düşünce ve bilgiye ve “öğrenen ya da öğreten her öznenin farklı bir epistemolojik anlayışı olduğu” ve “insan bilişindeki çekirdek (merkezi) inançların bilginin oluşturulmasında büyük önem taşıdığı kavrayışına sahibiz.

Bu bağlamda örneğin, Hofer ve Pintrich (1997) bireyin bilginin ve bilmenin doğası hakkındaki inançlarının o kişinin kendine özgü kuramının merkezi olduğunu kabul etmek gerektiğini öne sürerken; Perry (1981) de bilme hakkındaki merkezi inançların bir kişinin bilginin ne olduğu, nasıl kazanıldığı, kesinlik derecesi, sınırları ve bilgi için karar verme ölçütlerini yansıttığını belirtmektedir. Buna göre bireyin “öğrenme, öğretme ve zekâ” hakkındaki inançları ise bu merkez inanca bağlı ikincil inançlar olmaktadır. Yine Perry (1970) kişisel epistemolojik inançların doğru ya da yanlış biçiminde mutlak gerçeklere yönelik iki uçlu inançlarla, bilginin geçici, kişisel ve pek çok bağlama göreceli olduğuna inanılan çok uçluluk arasında dağıldığını ortaya koymuş ve bu dağılımı şöyle ifade etmiştir:

1. İki uçluluk: Bilgi kesindir, otoriteler yanıtları bilir.
2. Çok uçluluk: Kimi otorite doğru, kimi otorite yanlış görüşlere sahiptir. Gerçek tam olarak keşfedilene dek tüm görüşler uygundur.
3. İkincil görecelik: Kimi alanlarda yalnızca kanıtla desteklenen görüşler değerli bulunur.
4. Görecelik: Görecelik tüm öğrenmelerin özelliğidir.
5. Bağlanma: Burada hala görecelik geçerlidir; ancak bazı inançlar diğerlerinden daha değerli olduğu için, birey açısından esnek bir bağlanma söz konusudur.

Perry'nin ifade ettiği bu sonuçlar Harvard Üniversitesi'nin yalnızca erkek öğrencileriyle yapılmış bir çalışmayı yansıtmamasına karşın; Belenky ve arkadaşlarının 135 kadınla yaptıkları görüşmelerden de benzer sonuçlar elde edilmesiyle bir bakıma doğrulanmıştır (akt. Brownlee 2002). Yine Baxter Magolda (1993) da epistemolojik inançları Perry'nin sunduğu aşamalara benzer bir biçimde ifade ederek Perry'nin tezini güçlendirmiştir:

1. Mutlak bilme: Bilgi kesindir ve otoriteler tarafından aktarılır. Bu Perry'nin modelindeki “iki uçluluk” aşamasına benzemektedir.
2. Geçici bilme: Bilme kimi alanlarda kesin değildir. Bu aşama Perry'nin modelindeki çok uçlulukla benzerlik göstermektedir.
3. Bağımsız bilme: Hiç bir bilgi kesin değildir. Perry'nin modelindeki görecelik aşaması bu aşamaya koşuttur.
4. Bağlamsal bilme: Bilmenin kişisel olmayan ve ilişkili biçimlerini birleştirir. Bu aşama da Perry'nin “Bağlanma” aşamasının benzeridir.

Perry ve Magolda'nın epistemolojik şemalarından öğrendiğimiz en temel bulgu; bireylerin bilginin kesin olduğuna ve bir uzman tarafından aktarıldığına inanma eğilimini tanımlayan naif inançları ile göreceli, değişken ve kişi tarafından yapılandırılmış karmaşık ve çatışmalı inançları arasında bir süreklilik olduğudur (Kardash and Scholes 1996). Buna karşın, bireyin epistemolojik inançlarında bir tek boyutluluğu öne çıkaran bu yaklaşıma benimsemeyenler de söz konusudur. Örneğin bireylerin hem naif hem de karmaşık ve çatışmalı epistemolojik inançlara sahip olabileceğini öne süren Schommer, epis-

temolojik inançların tanımlanmasında çok boyutlu bir dağılımı önermekte ve 5 temel boyutun altını çizmektedir (Schommer, 1990):

1. Bilginin kaynağına yönelik inanç (Her şeyi bilen otorite).
2. Bilginin kesinliğine olan inanç (Bilgi kesindir).
3. Bilginin basitliğine yönelik inanç (Bilginin yapısına yönelik inanç).
4. Çabuk öğrenmeye inanç (Bilginin hızına yönelik inanç).
5. Doğuştan gelen yeteneğe inanç (Bilginin sağlamlığına inanç).

Schommer bu 5 boyutu bir tür frekans dağılımı olarak tasarlamıştır. Sözelimi karmaşık ve çatışmalı bir öğrenci bilginin büyük bir bölümünün görelî olduğuna ve kimi bilgilerin keşfedilmeyi beklediğine inandığı halde bazı bilgilerin de değişmez olduğuna inanabilir. Naif bir öğrenci ise pek çok bilginin kesin olduğuna inanmasına karşın, bazı bilgilerin de değiştiğine inanabilmektedir. Bu çok boyutluluk, epistemolojik inançların eşzamanlı gelişmediği ve bu inançların kişiye özgü bileşiminin bireyin nasıl öğreneceğini belirlediği anlamına gelmektedir (Schommer 1994). Bilme hakkında karmaşık ve çatışmalı inançları olan kişilerin ikincil inançlarının da benzer biçimde oluşacağını beklemek olasıdır. Nitekim oluşturmacı yaklaşımı da bilme ve öğrenme hakkındaki inançların, bunu etkin olarak biçimlendiren ve önceki bilgileriyle de ilişkilendiren yapılandıran bireye özgü olduğunu kabul etmektedir. Buna karşın, naif inançları olanlar ise bilginin kişisel olarak yapılandırılacağına değil, sınıflandırılmış ve değişmez gerçek bilginin bir kaynaktan alındığına inanmaktadırlar. Doğuştan öğrenmeye, bilginin basitliğine, çabuk öğrenmeye ve bilginin kesinliğine daha çok inananların yer aldığı bu kategorideki bireyler, Schommer'e (1990) göre dünyayı da daha basit bir bakış açısından değerlendirmektedirler.

Tartışma alanı olarak felsefenin de konusu olan bu çalışmalar çerçevesinde, öğretmenlerin düşünme tarzı ve inançlarının öğrenme-öğretme süreci ile ilişkisi de son on yıldır dikkat çeken konuların başında gelmeye başlamıştır (Fang 1996). Çünkü öğretmen inançlarına yönelik odaklanmanın, etkili öğrenmeyi kolaylaştırma amacına yönelik arayışlara da bir içgörü kazandırabileceği beklenmektedir (Brownlee 2004; Hofer 1994). Günümüzün çok kültürlü bir nitelik kazanmış toplumlarında, öğretmenler öğrenciden veline, iş arkadaşlarından yöneticilere farklı kültürler ve karakteristik özelliklerle bir arada çalışmak durumundadır. Bu da öğretmenleri giderek bilişsel yönden daha karmaşık ve esnek, bilimsel verileri kullanma becerileri gelişmiş, mesleki kuramlar geliştirme konusunda coşkulu ve tüm bu süreçte öğrencileri karşısında "eleştirel yansıtma" aracı olabilen uygulamacılar olmaya zorlamaktadır. Bir diğer deyişle, toplumun ve eğitimin güncel gerçekleri, öğretmenlerden öğrenme ortamının unsurlarıyla uğraşan teknisyenler olmaktan çok "toplumsal, kültürel ve politik bağlamın farklı bakış noktalarını kavrayabilecek bilişsel karmaşıklık ve esnekliğe sahip" kişiler olmalarını beklemektedir (Brownlee 1996).

Öğrencilerin bilginin doğası hakkındaki inançlarının öğrenmeye nasıl yaklaşacaklarını doğrudan etkileyeceğine yönelik düşünce yeni değildir (Perry 1998; akt. Brownlee 1996). Çok az deneyimi olan bir öğretmen bile öğrencinin bilişsel gelişiminde bu düşüncenin önemli bir yer tuttuğunu sezgisel olarak kabul etmektedir. Örneğin, Lawrence'e göre birinci sınıf öğrencisi olan pek çok öğretmen adayı bilginin öğretmenden öğrenciye geçirildiğine inanmakta ve bu nedenle de öğrenmeye yüzeysel yaklaşarak, bütünleştir-

medikleri öğrenme çıktılarını elde etmektedirler (akt. Brownlee 1996). Bu nedenle öğretmen olacak öğrencilere bilginin kesin değil, göreceli ve değişken olduğu yönünde inançlar geliştirmelerine yardım etmek gerekmektedir. Bunun için de öncelikle öğretim programları, doğrudan yansıtımlar yoluyla ya da dolaylı yollarla öğrencilerin öğrenirken kendi sorumluluklarını almalarına yardım etmek ve böylece kişisel anlamlandırma sürecini harekete geçirmek üzerinde yoğunlaşmalıdır. Doğrudan yansıtmanın yollarından birisi de hiç kuşkusuz, insanın değerini ortaya çıkaracak; doğru, tutarlı, sorgulayıcı ve çok boyutlu düşünme yollarını kazandırabilecek; bireyi, öğrendiklerini farklı bağlantılarla yeniden biçimlendirmeye ve düşüncesini zenginleştirme çabasına yöneltecek ve böylece özgür ve özgün düşünebilen öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacak bir felsefe eğitiminin öğretmen eğitimine temel oluşturan lisans programlarında saygın bir yer almasıdır. Bireyin, yaşamın birçok alanındaki kesinleşmemiş, belirsiz ya da tutarsız bilgileri karşısında, “doğru bilgi nedir?” sorusuna yönelik akılcı bir bilme ve öğrenme biçimi geliştiremediği durumlarda, kaçınılmaz olarak irrasyonel inançlara sarıldığı ve böylece yaşamının genel örüntüsünü mistisizm, batıl inançlar, şans, sezgi ve mit gibi düşüntülere terk ettiği gerçeği karşısında, felsefe eğitiminin öğretmen eğitimindeki yeri göz ardı edilemeyecek denli önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır.

### Kaynakça

- MAGOLDA, Baxter, M. B. (1993) “The Convergence of Rational and Interpersonal Knowing in Young Adults' Epistemological Development”, paper presented at the *Annual meeting of the American Research Association*, Atlanta.
- BROUSSEAU, Guy (2000) “Education et Didactique des Mathématiques”, *Mexicaine “Educacion matematica”* Vol 12, n°1, pp. 5–39.
- BROWNLEE, J.M. (1996): “An investigation of core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning in preservice graduate diploma teacher education students”, <http://www.aare.edu.au/98pap/bro98204.htm>
- BROWNLEE, J.M. (2004) “An Investigation of Teacher Education Students Epistemological Beliefs: Developing a Relational Model of Teaching”, *Research in Education*, 72, pp. 1–18.
- BROWNLEE, J.M. (2002) “Students Learning to Teach: Conversing with Students about Their Epistemological Beliefs”, *Proceedings HERDSA conference*, Edith. Cowan University, Perth.
- CENTINI, Massimo (2000) *Le Grand Livre des Superstitions*, Paris: Éditions De Vecchi.
- CHAMPLOS, Odilon de (2001) *Les Superstitions de la Vie Quotidienne*, Paris: Éditions Trajectoire.
- CHOUCHAN, Marianne (2003) “Pourquoi Sommes-nous Superstitieux?”, <http://www.docissimo.fr>
- DUBOCHET, Jacques (2003) “Pourquoi le Progrès de la Science n'a-t-il pas Fait Disparaître les Superstitions?”, [http://www.unil.ch/spul/allez\\_savoir/as13/8dubochet.html](http://www.unil.ch/spul/allez_savoir/as13/8dubochet.html).
- UNESCO, (1993) *Emile Durkheim*, International Bureau of Education, vol. 23, no. 1/2, Paris.
- FANG, Z. (1996) “A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices”, *Educational Researcher*, 38, pp. 47–65.
- GOUTEUX, Bruno (2003) *Représentations Sociales et Construction Identitaire*, Ed. Université Toulouse II – Le Mirail, 85 p. (livre électronique: <http://bruno.gouteux.free.fr/textes/memoire/Memoire.pdf>).
- HOFER, B. (1994) “Epistemological Beliefs and First Year College Students: Motivation and Cognition in Different Instructional Contexts”, paper presented at the *Annual Meeting of the American Psychological Association*, 102nd. Los Angeles, August, pp. 12–16.



- HOFER, B. K., & 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), pp. 88-140.
- HUFFMAN, Karen - VERNOY, Mark -VERNOY, Judith (2000) *Psychologie en Direct*, Québec: Éditions Modulo.
- KARDASH, C. M., & SCHOLE, R. J. (1996) "Effects of Preexisting Beliefs, Epistemological Beliefs and Need for Cognition on Interpretation of Controversial Issues", *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 260-271.
- LACOTTE, Daniel (2001) *Peurs, Croyances et Superstitions*, Rennes: Éditions Ouest-France.
- LAMAIGNERE, Raphaël (2003) "Superstitions et Croyances Populaires de Chalosse", <http://dizisto.chez.tiscali.fr/supersti.htm>.
- ORDAS, Patrick (1989) *Les Signes du Destin*, Paris: Éditions Hermé.
- PERRY, W. G. (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- PERRY, W. G., Jr. (1981) "Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning", *The modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*, ed. A. W. Chickering, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 76-116.
- SCHOMMER, M. A. (1990) "Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension", *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), pp. 498-504.
- SCHOMMER, M. A. (1994) "Synthesising Epistemological Belief Research: Tentative Understandings and Provocative Confusions", *Educational Psychology Review*, 6 (4), pp. 293-319.