

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE
ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Tezi Hazırlayan
Harun ŞAŞMAZ**

**Danışman
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE
ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Tezi Hazırlayan
Harun ŞAŞMAZ**

**Danışman
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Haziran 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Harun ŞAŞMAZ

“Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi”
adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma
Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Harun ŞAŞMAZ


Danışman

Prof. Dr. Remzi KILIÇ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Prof. Dr. Remzi KILIÇ danışmanlığında Harun ŞAŞMAZ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

25/06/2019

JÜRİ:

Danışman

: Prof. Dr. Remzi KILIÇ



Üye

: Dr. Öğr. Üyesi G. Candan HAMURCU



Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 12/07/2019 tarih ve 30-06 sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 09/07/2019'dir.

12/07/2019

Prof. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü



TEŞEKKÜR

Çalışmamın tüm aşamalarında benden desteğini esirgemeyen, değerli fikirleri ve bilgileri ile bana yol gösteren, beni cesaretlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Remzi KILIÇ'a değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca emeği geçmiş tüm saygıdeğer hocalarıma, beni destekleyen iş arkadaşlarım ve okul yöneticilerime ve anketleri uyguladığım okullarda görev yapan öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olan, beni destekleyen ve fedakarlık gösteren, hayatıma anlam katan sevgili eşim Emine ŞAŞMAZ'a oğlum Selim ve kızım Elif Duru'ya teşekkürü borç bilirim.

Harun ŞAŞMAZ

Haziran 2019, KAYSERİ

ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Harun ŞAŞMAZ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, 2019

Danışman: Prof. Dr. Remzi KILIÇ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı MEB'e bağlı farklı kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre epistemolojik inançları, öz-yeterlik algıları ve epistemolojik inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde görev yapan öğretmenler, örneklemini ise farklı okul türlerinde çalışan ve farklı branşlardan oluşan 351 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, epistemolojik inançları belirlemek amacıyla Karhan (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ve Türkçeye uyarlaması Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından yapılan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin epistemolojik inanç ölçeğinin "Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir" alt boyutuna göre gelişmiş epistemolojik inanç taşıdıkları, "Öğrenme çabaya bağlı değildir" alt boyutuna göre güçlü bir inanç taşımadıkları ve "Bilgi tek ve kesindir" alt boyutuna göre gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının yaş, mesleki kıdem, okul türü, branş değişkenine göre farklılaştığı, cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ölçeğinin "Başa Çıkma Davranışı" ve "Yenilikçi Davranış" alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlik inancının yaş, mesleki kıdem, okul türü, branş, cinsiyet, eğitim durumu ve medeni duruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelendiğinde epistemolojik inanç ölçeğinin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutu ile öz-yeterlik inanç ölçeğinin “Başa Çıkma Davranışı” ve “Yenilikçi Davranış” alt boyutları arasında öğretmenlerin epistemolojik inançları sofistike hale geldikçe öz-yeterlik inançlarının da arttığı belirlenmiştir. Epistemolojik inanç ölçeğinin “Bilgi tek ve kesindir” üçüncü alt boyutu ile öz-yeterlik inanç ölçek ortalaması arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin epistemolojik inançları gelişmemiş iken öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Epistemoloji, İnanç, Epistemolojik inançlar, Öz-yeterlik inançlar,



INVESTIGATION OF THE SELF-EFFICACY BELIEFS, EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF THE TEACHERS

Harun ŞAŞMAZ

Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master of Science Thesis, 2019
Supervisor: Prof. Dr. Remzi KILIÇ

ABSTRACT

Purpose of this research is investigating the self-efficacy perceptions, epistemological beliefs and relation between the self-efficacy perceptions and the epistemological beliefs of the teachers working within the Ministry of National Education at different level of schools. Universe of the research is determined as the teachers working in Mersin province during the 2018-2019 educational years. Sample of the research is constituted from 351 teachers working in different types of schools and branches. Data collection for determining epistemological beliefs is implemented via “Epistemological Belief Scale” which is adapted to the Turkish by Karhan (2007) and “Teachers Self-Efficacy Scale” adapted to the Turkish by Köseoğlu, Gerçek & Soran (2004). Additionally, a personal information form is also used. Data is analyzed by using SPSS 22.0 packaged program developed for statistical purposes.

According to the research results, teachers have an advanced epistemological belief according to the “*The source of the wisdom is the expert and learning is an issue of talent*” sub-dimension of Epistemological Belief Scale. In turn, teachers don’t have a strong belief according to the “*Learning does not depend on effort*” sub-dimension of Epistemological Belief Scale and they have a primitive epistemological belief according to the “*Wisdom is unique and absolute*” sub-dimension of the Epistemological Belief Scale. According to the research, epistemological beliefs of the teachers differentiate with respect to their age, professional seniority, type of school and branch variables, but, does not differentiate with respect to gender, marital status and educational status.

It is concluded that self-efficacy beliefs of the teachers are at a high level concerning “*handling behavior*” and “*innovative behavior*” sub-dimensions of the scale. Self-

efficacy belief does not differentiate with respect to their age, professional seniority, type of school, branch, gender, marital status and educational status.

When the relation between the self-efficacy perceptions and the epistemological beliefs of the teachers is investigated, between the “*The source of the wisdom is the expert and learning is an issue of talent*” sub-dimension of the Epistemological Belief Scale and “*handling behavior*” sub-dimension of the Self-Efficacy Scale, it is indicated that when the epistemological beliefs of the teachers are more sophisticated, their self-efficacy beliefs are also augmented. When the relation between “*Wisdom is unique and absolute*” third sub-dimension of Epistemological Belief Scale and Self-Efficacy Scale average is investigated, it is concluded that while the epistemological beliefs of the teachers are not immature, self-efficacy beliefs of the teachers is found quite high.

Keywords: Epistemology, Belief, Epistemological beliefs, Self-efficacy beliefs

İÇİNDEKİLER

ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II	6
GENEL BİLGİLER	6
2.1. Bilgi Felsefesi ve Epistemoloji Kavramı.....	6
2.1.1. Bilgi Felsefesi	6
2.1.2. Bilgi ve İnanç.....	8
2.1.3 Epistemoloji	10
2.2. Kişisel Epistemoloji Modelleri.....	11
2.2.1. Genetik Epistemoloji Modeli.....	11
2.2.2. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli	12
2.2.3. Kadınların Bilme Yolları	14
2.2.4. Tartışmacı Uslama Modeli	15

2.2.5. Epistemolojik Yansıtma Modeli	16
2.2.6 Yansıtıcı Yargı Modeli	17
2.2.7. Schommer'in Epistemolojik İnanç Modeli.....	18
2.3. Öz Yeterlik Kavramı	22
2.3.1. Öz yeterlik İnançlarının Kaynakları	22
2.3.2. Öz Yeterlik İnançlarının Etkileri	24
2.3.3. Öğretmen Öz Yeterliği	25
2.4. İlgili Araştırmalar	26
2.4.1. Epistemolojik İnanç ve Öz-yeterlik İnancı İlişkisinin İncelendiği Araştırmalar	26
2.4.2. Epistemolojik İnançların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelendiği Araştırmalar	28
2.4.3.Öz-yeterlik İnançların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelendiği Araştırmalar ..	32
BÖLÜM III.....	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem.....	35
3.3 Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	38
3.3.2. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği.....	38
3.3.3. Epistemolojik İnanç Ölçeği	38
3.4 Veri Toplama Süreci	39
3.5. Verilerin Analizi.....	40
BÖLÜM IV	42
BULGULAR VE YORUM	42
4.1.Epistemolojik İnançlar İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	42
4.1.1. Epistemolojik İnanç Puanlarının Dağılımı	42
4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	46
4.1.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	47
4.1.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	48
4.1.5. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	48

4.1.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	50
4.1.7. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	52
4.1.8. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	53
4.2.Özyeterlik İnançlar İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	55
4.2.1. Öz-yeterlik İnanç Puanlarının Dağılımı.....	55
4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	57
4.2.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	58
4.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	58
4.2.5. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	59
4.2.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	60
4.2.7. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	61
4.2.8. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	62
4.3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	63
BÖLÜM V.....	65
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	65
5.1. Epistemolojik İnançlar İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma	65
5.1.1. Epistemolojik İnançların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	66
5.1.2. Epistemolojik İnançların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	67
5.1.3. Epistemolojik İnançların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	68
5.1.4. Epistemolojik İnançların Öğrenim Seviyesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	69
5.1.5. Epistemolojik İnançların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	69
5.1.6. Epistemolojik İnançların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	70

5.1.7. Epistemolojik İnançların Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	70
5.2. Öz-yeterlik İnançları İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma	71
5.2.1. Öz-yeterlik İnançların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	71
5.2.2. Öz-yeterlik İnançların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	72
5.2.3. Öz-yeterlik İnançların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	72
5.2.4. Öz-yeterlik İnançların Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	73
5.2.5. Öz-yeterlik İnançların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	73
5.2.6. Öz-yeterlik İnançların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	73
5.2.7. Öz-yeterlik İnançların Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	74
5.3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar ve Karşılaştırma	74
5.4. Öneriler.....	75
5.4.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	75
5.4.2. İleride Yapılabilecek Çalışmalar İle İlgili Öneriler	76
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	86
EK 1 Araştırma İzni	86
EK 2 Anket Formu	87
EK 3 Ölçek İzinleri.....	89
ÖZ GEÇMİŞ.....	91

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	36
Tablo 2 Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımı.....	40
Tablo 3 Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımı.....	41
Tablo 4 “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek işidir” alt boyutuna ait öğretmen görüşleri	43
Tablo 5 “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” alt boyutuna ait öğretmen görüşleri.....	44
Tablo 6 “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna ait öğretmen görüşleri	45
Tablo 7 Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	46
Tablo 8 Epistemolojik İnançların Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları .	47
Tablo 9 Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Aldıkları Puanların Eğitim.....	48
Tablo 10 Epistemolojik İnançların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 11 Epistemolojik İnançların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	51
Tablo 12 Epistemolojik İnançların Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .	52
Tablo 13 Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Branş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	54
Tablo 14 “Başa Çıkma Davranışı” alt boyutuna ait öğretmen görüşleri.....	56
Tablo 15 “Yenilikçi Davranış” alt boyutuna ait öğretmen görüşleri	56
Tablo 16 Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	57
Tablo 17 Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının Aldıkları Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	58
Tablo 18 Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	58
Tablo 19 Öz-yeterlik İnançların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	59
Tablo 20 Öz-yeterlik İnançların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	60
Tablo 21 Öz-yeterlik İnançların Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	61
Tablo 22 Öz-yeterlik İnançların Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 23 Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ile Öz Yeterlik İnançları Arasındaki Korelasyon Dağılımı	63

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacı, araştırmanın literatürdeki önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim kavramı başlangıçta yaşamın kısa bir dönemiyle sınırlandırılmış, bireye yönelik bir öğrenme eylemi olarak görülüyor iken, doğumla başlayıp tüm yaşam boyunca süren, öğrencinin zihinsel, duygusal, toplumsal ve devinimsel boyutları ile tüm kişiliğinin geliştirilmesi anlayışına dönüşmüştür (Mialenet, 1985, Çev. Özsoy, 1999). Eğitim anlayışı tarihsel olarak birçok değişime uğramış, son yıllarda eğitim programlarında öğrenen merkezli eğitim felsefesi benimsenmiştir (Demir ve Akınoğlu, 2010). Bu yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin bir konu ile ilgili bilgiye ulaşma yolunda kendi deneyimlerinden yola çıktıkları ve gerçek hayatta edindikleri tecrübeler ile ilgilenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitim öğretime yönelik inanışları da hem öğrencilerin akademik başarıları üzerinde hem de programın etkin bir şekilde uygulanmasında önemli bir etkendir (Murat, 2018). Öğretmenlerin bilginin doğasına yönelik epistemolojik inançları ve kendi yeterlikleri ile ilgili inanışları eğitim öğretim sürecinde etkili olmaktadır.

Epistemolojik inançlar bilginin ve öğrenmenin doğasına yönelik bir inanç sistemi olduğuna göre bir eğitim programı ne olursa olsun öğretmenin inançları öğretim faaliyetlerinde etkili olacaktır (Kaplan, 2006). Epistemolojik inançlar eğitim sürecinde hem öğrenen hem de öğretmenin bu süreci nasıl gerçekleştireceği konusunda belirleyicidir (Bahçivan, 2018). Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireyler olaylara daha eleştirel ve objektif bakabilmektedir. Günümüzde bu eleştirel bakış açısına sahip toplumlar çağın değişim ve gelişimine yön vermektedir (Demir ve Akınoğlu, 2010).

Günümüzde eğitim ve öğretimin genel amacı bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerinin bütünsel bir şekilde gelişmesini sağlamaktır. Bundan dolayı eğitimin en

belirleyici unsurlarından biri olan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi çok önemlidir. (Kutluca, 2018). Bireylerin bir işi başarmak ile ilgili kişisel değerlendirmeleri olan öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin kaliteli öğretim yapmasında ve karşılaştıkları sorunlar ile başa çıkmalarında önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008). Öğrenmeye elverişli ortamlar yaratma görevi büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz-yeterliliklerine dayanır (Bandura, 1993). 19. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlerin yeterliklerinin önemine dikkat çekilmiş, öğretmen yeterliklerinin artırılması için yaşam boyu öğrenme ilkelerine göre oluşturulan, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlayacak bir modele ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları kendilerine koydukları hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için harcadıkları çabayı etkilediği için öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin yeni fikirlere karşı daha açık oldukları, öğrencilerin ihtiyaçları için yeni yöntemler denemek için daha istekli oldukları görülmektedir. (Bozkurt, 2013)

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın temel amacına ulaşmak için aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Araştırmada yer alan öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öz-yeterlik algıları nedir?
2. Araştırmada yer alan öğretmenlerin epistemolojik inançları cinsiyet, kıdem, yaş, medeni durum, branş, mezuniyet düzeyi, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Araştırmada yer alan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları cinsiyet, kıdem, yaş, medeni durum, branş, mezuniyet düzeyi, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Araştırmada yer alan öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öz-yeterlik algıları arasında ilişki var mıdır?
5. Araştırmada yer alan öğretmenlerin epistemolojik inançları öz-yeterlik algılarını açıklamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları öğrencilerin başarıları için önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi önemli bir çalışma alanı olarak görülmektedir (Akyıldız, 2014). Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öz-yeterlik inançları bu etmenlerdendir. Öğretmenler bilginin doğasına yönelik bilginin kesin doğru ve yanlışlardan oluştuğuna ve değişmeyeceğine inanıyor ise öğrencilerin sınıf içerisinde kendi çabasıyla bilgiyi oluşturma sürecini oluşturmayacak, kendisini bilginin aktarıcısı olarak görecektir. Aksine öğretmen bilginin birey tarafından oluşturulduğuna ve değişebileceğine inanıyor ise öğrencileri bilgiyi bulma yolunda deneyim kazanmaları için teşvik edecektir. Benzer şekilde öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğunu ve hemen gerçekleşeceğini düşünen öğretmen yetenekli gördüğü öğrencileri için eğitim faaliyetlerinde bulunacak ve öğrenme kabiliyeti görmediği öğrencilerin öğrenmeleri için yeteri kadar çaba sarf etmeyecektir. Bundan dolayı bilginin bireyin deneyimleri ile oluşturmaya dayanan yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği eğitim sistemimizde öğretmenlerimizin de bilgiye yönelik inançlarının belirlenmesi ve zayıf olan inançlarının ortaya çıkarılması önemlidir.

Öğretmenin sınıf içi davranışlarını etkileyen bir diğer etmen ise öz-yeterlik inancıdır. Yeterliliklerine güvenen öğretmenler öğrencilerin başarısı için daha çok çaba harcamakta, daha zor öğrenen öğrencilere destekte bulunmaktadır. Kendini yetersiz hisseden öğretmenler ise eğer başarılı olamazlarsa çok çabuk vazgeçmektedirler (Gibson ve Dembo, 1984 akt. Bandura, 1995). Bundan dolayı öğretmenlerimizin öz-yeterlik inançlarının düzeylerinin belirlenmesi ve bu inançların hangi değişkenlerden etkilendiğinin belirlenmesi önemlidir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Köse ve Dinç, 2012; Sünger, 2007; Uysal ve Kösemen, 2013; Alemdağ, 2015; Erdem, 2008; Özkatar Kaya, 2018) birçok çalışma olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde Izgar ve Dilmaç (2008) tarafından yapılan tezli ve tezsiz Yüksek Lisans programlarında öğrenim gören yönetici aday öğretmenleri ile yapılan çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin fiili olarak görev yapıp yapmadıkları, branşları, mesleki kıdemleri gibi değişkenler ele alınmamıştır. Izgar ve Dilmaç'ın (2008) yaptığı çalışmanın daha sınırlı değişkenler ile

gerçekleştirilmesi ve bu çalışmadan sonra eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşımın benimsetilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verildiği düşünüldüğünde güncel bir çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı ve araştırma konusu ile ilgili yeni veriler elde edileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın temel kabulleri şunlardır;

- Alınan tüm önlemlerden sonra öğretmenlerin “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Öz-yeterlilik Algı Ölçeği” ölçek sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmada örneklem evreni temsil etmektedir.
- Ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirlikleri sağlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2018-2019 Eğitim öğretim yılı ile,
- Mersin ili ve ilçeleri ile,
- Mersin ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri ve branşları ile,
- Kapsam açısından epistemolojik inançlar ve öz-yeterlilik algıları ile
- Veri toplamak için kullanılan epistemolojik inanç ölçeği ve öz-yeterlilik algı ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Epistemoloji: Bilgi kuramı anlamında kullanılmış, bilginin kaynağı, doğası, doğruluğu ve sınırlarını inceleyen ve bilgiyle ilgili soruları araştıran felsefe dalı olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2019)

İnanç: Bireyin olgu ve olayları nasıl algıladığını ve bu olgu ve olaylara karşı nasıl davranış geliştirdiğini belirleyen ve kuşku duyulmadan doğru olduğu düşünülen içsel kabuller ya da önermelerdir (Deryakulu, 2017)

Epistemolojik İnanç: Bireylerin bilginin doğasına ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili kişisel inançlarıdır (Schommer, 1990).

Öz-yeterlik: Öz yeterlik inancı bireylerin olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylem planlarını ne kadar iyi yürütebileceklerine dair bireysel yargıları ile ilgilidir (Bandura, 1982, 122).



BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin ayrıntılı olarak açıklanmasına ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Bilgi Felsefesi ve Epistemoloji Kavramı

Bu bölümde felsefenin bir disiplini olan bilgi felsefesi, bilginin çeşitli tanımları ve epistemoloji kavramının ortaya çıkışı hakkında bilgi verilecek, bilgiye dair epistemolojik yaklaşımların tarihsel değişimine değinilecek ve kişisel epistemoloji kavramı irdelenecektir.

2.1.1. Bilgi Felsefesi

Felsefe deyimi Yunanca “philosophia” sözcüğünün Arapçada aldığı biçimdir. Philosophia, sevgi anlamına gelen philia ve bilgelik anlamına gelen sophia kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Buna göre dilimize Arapçadan geçen felsefe sözcüğü bilgiyi, bilgeliği sevmek demektir (Gökberk, 1993, 12). Bilgelik bilgiden farklı, çok daha iddialı ve zengin bir kavramdır. Bilgelik insan hayatının anlamı ve değerleri ile ilgili derin bilgidir. Sahip olana mutluluk sağlayacağı, hayatına anlam katacağı düşünülen anlamlı ve değerli bir bilgidir (Aslan, 2009, 7).

İlk uygarlıklar doğa olaylarını tanrısal gücün istemine bağlı bir sonuç olarak görmüş, doğa olayları arkasındaki neden sonuç ilişkilerini mitolojik sanılarla ortaya koymuştur (Timuçin, 1994, 105). Yunan mitolojisinde hava olaylarının Zeus tarafından, deniz olayları ve depremlerin deniz tanrısı Poseidon tarafından kontrol edildiğinin düşünülmesi bu mitolojik inançlara örnek gösterilebilir. Bu mitolojik inançların doğa olaylarını açıklamada yetersiz kalması ilk filozofları bu olayların nedenini anlamaya sevk etti. Bu nedenle başlangıçta yunan felsefesi insanın çevresini keşfetmesine yönelik bir doğa felsefesi iken daha sonra insanın kendisine karşı ilgisi ile geniş felsefi sistemler ortaya

çıkıştır. (Gökberk, 1993, 17). Felsefi tartışmalar daha sonra bilgi felsefesi, varlık felsefesi, ahlak felsefesi gibi belli başlı disiplinler vasıtasıyla devam etmiştir.

Bilgi felsefesi yani epistemoloji bilginin ne olduğunu, nasıl elde edildiğini inceler. Bilgi felsefesi insan bilgisinin yapısını, imkanını, sınırlarını inceleyen felsefe disiplindir (Cücen, 2005, 28). Bilgi felsefesine ait temel sorular şu şekilde sıralanabilir; Doğru bilgi olanaklı mıdır? Doğru bilginin kaynağı nedir? Doğru bilginin ölçütü nedir? Nereye kadar bilebiliriz? Sorularıdır (Cücen, 2005; Arslan 2009).

Bilgi felsefesinin ilk ve en temel sorusu insanın duyuları ve aklı ile dış dünyanın gerçek bilgisine ulaşıp ulaşamayacağı sorusudur. İlk dönem filozofları (M.Ö. 7. yy.) bilginin gerçekliğinden şüphe duymamış, kendileri dışında gerçek bir dünyanın varlığını peşinen kabul etmişler, duygularımızın bize dış dünyayı olduğu gibi doğru yansıttığını düşünmüşlerdir. Doğru bilginin olanaklı olduğunu düşünen bu dogmatik filozoflar, doğru bilginin herkes için geçerli olduğunu düşünürler ve bilginin olanaklı olup olmadığından şüphe etmezler. Bu ilk dönem filozoflarından yaklaşık iki yüzyıl sonra filozoflar ilk kez insanın kendinden ayrı bir dış dünyayı olduğu gibi bilip bilemeyeceği konusunda şüphe duymaya başlamışlardır. Bu kuşkucu (septik) filozoflarda kendi aralarında insanın hiçbir konuda doğru bilgiye erişemeyeceğini öne süren radikal kuşkuculuktan, doğru olma olasılığı daha yüksek olana sarılmamız gerektiğini düşünen ılımlı kuşkuculuk gibi kendi aralarında çok farklı gruplara ayrılmıştır. Kuşkucu filozofların ortaya koyduğu argümanlar genel olarak duyuların bizi yanıltması, bilimsel bilginin sürekli değişim içinde olması, dış dünyanın algılanmasında görelilik, var olan her şeyin değişim içinde olması ve bu değişimin kesin bilgiyi imkanı kılmaması gibi nedenler sayılabilir (Cevizci, 2018; Arslan, 2009; Cücen, 2005).

Bilgi felsefesinin ikinci temel problemi bilginin kaynağı sorusudur. Bilginin kaynağı konusunda filozoflar genel olarak bilginin kaynağını akıl, deney, akıl deney sentezi ve sezgi olarak göstermişlerdir. Bilginin kaynağı akıldır diyen rasyonalistler, insan zihninde doğuştan bazı bilgilerin olduğunu, insanın zamanla bu bilgileri anımsadığını ve duyuların bizi yanılttığını söylemişlerdir. Su dolu bir bardağın içine konulan kaşığın kırılmış gibi görünmesi duyularımızın bizi yanılttığını göstermektedir. Bilginin kaynağının deney olduğunu savunan ampiristler insan zihninin boş bir levha olduğunu, tüm bilgilerin deneyimler ile kazanıldığını öne sürmüşlerdir. Bilginin ne sadece akıl ile ne de sadece

deney ile elde edilebileceğini savunan sentezci yaklaşım, bilginin bu ikisinin ortak ürünü olduğunu savunmuştur. Son olarak bilginin kaynağını sezgiler olarak gören filozoflar akıl ve deney bilgisinin dolaylı olduğunu, bu yollarla elde edilen bilgi ile zihinde oluşturulan şemaların gerçek bilginin dış kabuğunu vereceğini, sezgisel bilgi ile gerçekliğin kendisinin bilme imkanı vereceğini düşünürler (Cevizci, 2018; Arslan, 2009; Cücen, 2005).

Bilgi felsefesinin bir diğer problemi bilginin ölçütü konusudur. Bu konuda bilginin ölçütünün insan düşüncesinin iddiada bulunduğu varlığın durumuna uygun düşüyor ise iddiası doğrudur görüşüdür. Diğer bir görüş ise doğruyu zihindeki bir tasarımın yine zihinde bulunan önceki tasarımlarla uyuşması olarak tanımlanmıştır. Pragmatist filozoflar ise doğruyu işe yarayan ve faydalı olan olarak tanımlamışlardır (Aslan, 2009; Cücen, 2005).

Son olarak bilgi felsefesinin bir diğer problemi de bilginin sınırı konusudur. Bilginin sınırları konusunda insanın kendi zihinsel içeriği ve algıları dışında gerçek bilgiye ulaşamayacağını düşünen filozoflar olduğu gibi, bilginin sınırlandırılmayacağını insan zihni dışında gerçek bir dünyanın bilgisinin bilinebileceğini, dış dünyadaki bilginin sınırlarının insan bilgisinin sınırları olduğunu savunanlar da vardır (Cücen, 2005, 66).

2.1.2. Bilgi ve İnanç

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğünde bilgi insan aklının erebileceği olgu gerçek ve ilkeler bütünü, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, sezi ile zihnin kavradığı temel düşünceler, kuraldan yararlanarak kişinin veriye yönelttiği anlam gibi farklı tanımlamalar yapılmıştır. Cücen (2005), bilgiyi bilen ile bilinen arasında kurulan bir bağ olarak tanımlamakta, bu ilişkide insan bilen konumunda, nesne ise bilinen konumundadır. Bu etkileşim sonucu ortaya çıkan ürün bilgidir. Timuçin (1994) felsefe sözlüğünde bilgiyi, herhangi bir şeyi duyu organları aracılığı ile ya da duyu organları aracılığı olmadan sezme olarak tanımlamıştır. Cücen (2018), bilgiyi oluşturan 3 temel unsur olan özne (bilen), bilginin nesnesi ve bilgiden hareketle 3 farklı tanımlama yapmıştır. Bunlardan birincisi bilgiyi bilen ile bilinen arasında oluşan bilme ilişkisinin ürünü olarak tanımlar. İkincisi bilgiyi bilen zihin durumu üzerinden tarif eder. Üçüncü grup bilgi tanımı ise bilgiyi konusu ve nesnesi üzerinden açıklar (Cücen, 2018, 14-15).

İnanç TDK Büyük Sözlüğünde bir şeyi güvenle doğru sayma, yeterince gerekçesi bulunmayan, kesin olmayan bir şeyi doğru sayma, us yoluyla genel geçer bir doğrulama yapmadan başkasının tanıklığı ile oluşmuş kanıtları hiçbir kuşku duymaksızın onaylama şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019). İnançlar bireyin olgu ve olayları nasıl algıladığını ve bu olgu ve olaylara karşı nasıl davranış geliştirdiğini belirleyen ve kuşku duyulmadan doğru olduğu düşünülen içsel kabuller ya da önermelerdir (Deryakulu, 2017, 254). İnanç insanın bilgi eksikliğinden dolayı bir süre benimsenen bir zihin etkinliği değil, bilgiden bağımsız ve karşı bilgi ile ortadan kaldırılması mümkün olmayan ruhsal bir tasdiktir. (Arslan, 2009) Yani inanç var olan bir bilgi ile çelişiyor ise bu inanç batıl inanç olmaktadır.

Platon bilgi ve inancı güçler veya yetiler olarak tanımlamış, bilgi ve inanç ayrımında onların ayrı ayrı yetilerin kullanılması sonucu ortaya çıktığını, bilme ve inancı farklı zihin halleri olarak belirtmiştir. Yine platon bilginin yanı sıra açık olmadığı halde, inancı yanı sıra açık olduğunu, bilginin iknadan etkilenmez iken inancın ikna tarafından yaratıldığını ve değiştirildiğini belirtmiştir. Platon bilgi için bir önermenin niçin doğru olduğu bilinirken inancın neden doğru olduğunu bilmediğimizi söylemiştir (Cevizci, 1989, 53-54).

Nespor (1987) bilişsel belleğin anlamsal (semantic), inançların anısal (episodic) olarak kodlandığını, bireyin yeni karşılaştığı bilgiyi uzun dönemli belleğine yeni bilgiye benzer bilgilerle anlamlandırarak kodladığını, inançların ise önceden yaşanan çeşitli olayların bireyde bıraktığı deneyimlerin görüntüleri ile birlikte kodlandığını belirtir. Bundan dolayı inançlar bireyin yeni bilişsel bilgileri algılamasını, yorumlamasını ve nasıl davranış sergileyeceğini belirleyici bir etmen haline gelmektedir. Nespor, bilgi ile inanç arasındaki önemli bir diğer farkın da bilgi sistemlerinin doğru, geçerli ve tutarlı bir yapıda olup, bilgi yapılarının karşıt kanıtlar ve mantık yürütme ile değiştirilebileceğini fakat inançların ciddi bir yetersizlik algılanmadıkça değiştirilmediğini belirtmektedir. Bu bakımdan inançlar eleştiriye ve değişime oldukça kapalıdır (Deryakulu, 2017, 254-255).

İnançların bilginin oluşturulması ve davranışlar üzerindeki bu etkisi göz önüne alındığında eğitimciler farklı kategorideki inançları eğitim süreçlerinde dikkate almalarını zorunlu kılmıştır. Farklı kuramlar kendi yaklaşımları doğrultusunda farklı inançlarla ilgilenmişlerdir. Sosyal öğrenme kuramı ve yükleme kuramı denetim odağı inançlarının, bilişsel kuram bireylerin kendilerine ilişkin inançlarının ve yapılandırmacı kuramda bilgi

ve öğrenme ile ilgili epistemolojik inançların üzerinde yoğunlaşmıştır (Deryakulu, 2017, 255).

2.1.3 Epistemoloji

Bilgi felsefesini ifade eden epistemoloji kavramı ilk kez J. Frederick Ferrier isminde İskoç düşünür 19. Yüzyılın ilk yarısından itibaren kullanılmış ve bu kavram daha sonra yaygınlaşmıştır (Cevizci, 2018, 12). Epistemoloji bilgi anlamındaki yunanca episteme ve ilim anlamındaki logos sözcüklerinden oluşur (Cevizci, 2018; Deryakulu, 2017; Cücen, 2005). TDK Büyük Türkçe Sözlüğünde epistemoloji bilgi kuramı anlamında kullanılmış, bilginin kaynağı, doğası, doğruluğu ve sınırlarını inceleyen ve bilgiyle ilgili soruları araştıran felsefe dalı olarak tanımlanmaktadır. Timuçin (1994), epistemolojiyi bilgi bilim olarak tanımlamış, bilimler felsefesini ilkelerin belirlenmesi çerçevesinde ele alan, bilimsel bilginin eleştirel biçimde incelenmesini amaçlayan disiplin olarak tanımlamıştır. Timuçin (1994) bilgi bilim ile bilgi kuramını birbirinden ayırmış, bilgi bilimi (epistemoloji), bilimsel bilginin ne olup olmadığını ortaya koyarken, bilgi kuramı özne (bilen) ile nesnenin (bilinen) ilişkisini araştıran inceleme alanı olarak tanımlamıştır. İngiliz ve Amerikan düşünürlerin bu iki kavramı özdeşleştirme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Pierre Jacop, İngilizce konuşan bir kişinin epistemology terimi ile bilgi teorisi anlamını kullanırken, Fransızca konuşan bir kişinin bilimsel teorilerin incelenmesi anlamında kullanıldığını ve bu iki anlamında etimolojik olarak doğru olduğunu belirtmiştir. (Simard, 2003, Akt. Erol, 2013)

Epistemoloji ilkçağ filozofları tarafından ele alınmış olsa da 17. Yüzyıla kadar olan süreçte skolastik düşüncenin etkisi ile metafizik ön plana çıkmış, bu yüzyılda bilginin ön plana çıkması ile beraber felsefenin bir alt disiplini olarak güçlü şekilde yerini almıştır. Descartes modern felsefeyi bilgi üzerine kurmak istemiş, insan bilgisinin olanaklarını, nasıl doğru bilgi edinildiğini, neyi bilebileceğimiz gibi sorulara yönelmiştir (Cücen, 2005; Cevizci, 2018). 17. Yüzyılda güç kazanan ve 20. Yüzyılın ilk yarısına kadar devam eden klasik epistemoloji anlayışında bütün bilimlere sağlam bir temel oluşturacak, bilimlerden öncelikli ve ayrıcalıklı bir konum elde etmiştir. (Öztürk, 2017, 255). 20. Yüzyılda epistemolojinin ilgilendiği temel alan bilginin analitik tanımını verme ve kavramsal bileşenlerinin açıklanması olarak ön plana çıkmıştır. (Baç, 2011, Akt. Özer ve Şahin, 2015) 20. Yüzyılın başlarına epistemolojide en belirgin yaklaşımlardan biriside anti-psikolojizm yaklaşımıdır. Anti-psikolojizm yaklaşımında epistemolojik sorunların

çözümünde bilişsel süreçlerin işleyişine dair betimsel psikolojinin yetersiz (ılımlı anti-psikolojizm) veya gereksiz (katı anti-psikolojizm) olduğu savunulmaktaydı. 20. Yüzyılın ortalarından itibaren bu anti-psikolojik tavır yumuşamaya başlamış, epistemolojik soruşturmaların psikolojinin ampirik çalışmalarından faydalanması gerektiği fikri güçlenmeye başlamıştır. Hatta bazı filozoflar bilgi kuramının psikolojinin içerisinde bir alt disiplin şeklinde konumlandırmak istemiştir. (Öztürk, 2017, 255-256). W. V. Quine doğallaştırılmış epistemoloji yaklaşımında epistemolojiyi ilimlere temel oluşturacak, öncelikli bir konumda görmemiş, epistemoloji ve bilimi birbiriyle devamlılık ilişkisi içerisinde olan bir bütün olarak görmüştür. Quine psikolojinin insanın bilişsel süreçleri hakkında ulaştığı sonuçların epistemolojinin amaçları doğrultusunda yararlanabilecek veriler olarak görmüş, epistemolojinin insana odaklanıp yeni bir çerçevede etkinliğini sürdürmesinin daha faydalı olacağını düşünmektedir. Epistemoloji ve doğa bilimlerinin karşılıklı bir içerme ilişkisi içerisinde olduğunu, epistemolojinin bilimin verilerinden faydalanırken biliminde epistemolojinin bulgularından faydalanan ve bu bulguların gözlemlenip test edilebildiği yerdir (Özer ve Şahin, 2015).

2.2. Kişisel Epistemoloji Modelleri

2.2.1. Genetik Epistemoloji Modeli

Yirminci yüzyılın başındaki bilgi kuramının psikolojiye indirgenemeyeceğini ve mantıksal analizin en önemli yöntem olduğunu savunan anti-psikolojik tavır belki de psikoloji bilimin ilerlemesi sonucu psikolojiye duyulan memnuniyet sonucu, belki de klasik apriori felsefi refleksiyonlar yoluyla çözüme girişimine ait bir memnuniyetsizlikten dolayı psikoloji ile işbirliği ile çalışma yönünde değişime uğramıştır. Jean Piaget'in epistemolojik yaklaşımı bilgi kuramında bu psikolojik tavrın güçlenmeye başladığı bir dönemde 20. yüzyılın ortalarından sonra ortaya koymuştur (Öztürk, 2017, 257).

J. Piaget gençlik yıllarında biyoloji ve epistemoloji konularında yoğun şekilde çalışmış, biyolojinin bilimsel yöntemini epistemoloji sorunlarında da kullanmayı düşünmüştür. Piaget 1920-1950 yılları arasındaki çalışmalarını insan zekasının gelişimini kavramak için çocuklar üstünde yoğunlaştırmıştır. 30 yıl kadar psikoloji alanında çalışıp çocukların zeka gelişime ışık tuttukten sonra kuramsal epistemoloji çalışmalarına geri dönmüştür. 1956 yılında Cenevre Üniversitesi Fen Fakültesi içinde bir Genetik Epistemoloji Merkezi kurmuştur (Günce, 1971).

Piaget'in genetik epistemolojik yaklaşımındaki "genetik" sözcüğünü kökensel veya kökene dair anlamına gelmekte, genetik epistemoloji bilimsel bilgiyi oluşturan kavram ve işlemlerin psikolojik kökenine dikkat çekmektedir (Öztürk, 2017, 258). Piaget'e göre geleneksel epistemolojiler bilgiyi bir süreç olarak değil, bir olgu olarak görmektedir. Bilgi sürekli gelişim içinde ya da sınırlı bilgiden etkin ve olgun bilgiye geçiş ise bu durumda en önemli problem bu gelişimi anlamak ve çözümlenektir. Bu gelişme süreci gelişigüzel bir şekilde gerçekleşmemekte, birbirini takip eden aşamalardan oluşmaktadır ve bu gelişimin mutlak bir başlangıç noktası olmadığından dolayı oluşum evreleri içinde incelenmesi gerekir (Piaget, 1992, 12-15). Piaget'e göre bilginin oluşumunda yapılan mantıksal düzenleme süreci ile insan bilişindeki bilişsel işlemler arasında bir paralellik bulunmaktadır. Bundan dolayı bilginin oluşum sürecinin anlaşılması için mantıksal analizin yanı sıra psikolojik işlem süreçlerinin kökenlerinin de incelenmesi önemlidir. Genetik epistemoloji bilişsel süreçlerin ya da işlemlerin psikogenetik analizi yapılmadan bilgi fenomeninin anlaşılamayacağını savunmaktadır (Öztürk, 2017, 259)

Piaget'in bilgiyi bir durum olarak değil de bir süreç olarak ele alması epistemolojik problemlerde devrim niteliği taşımaktadır. Piaget'e göre bilgi bilen ile bilinen arasındaki ilişkidir ve insanlar bilgiyi yapılandırır, bilme sürecinde aktif rol oynarlar. Bilgiyi pasif bir şekilde alarak bilgi deposu oluşturmazlar. (Miller, 2002:55, Akt. Erol, 2013) Genetik epistemoloji bilginin hem biçimlenişi, hem de anlamıyla ilgilenir. Piaget insan aklının hangi araçlarla düşük bilgiden daha yüksek bilgi durumuna geçeceği sorusuna belirli bir bilgi durumunun diğer bir duruma karşı üstün olup olmadığının belirlenmesinin psikologlara düşmeyeceğini, psikoloji ve genetik epistemolojinin sorusunun bu geçişin nasıl olduğunu açıklamak olduğunu belirtmiştir. (Piaget, 1984:12)

2.2.2. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli

Kişisel epistemoloji çalışmaları W. Perry'nin Harvard lisans öğrencileri ile yaptığı çalışmalar ile başladı (Schommer Aikins, 2004, 2). Perry'nin araştırmalarının amacı öğrencilerin bilginin doğası ve bilginin kaynağı konularındaki algılarını saptamak, öğrencilerin öğrenen olarak kendilerini nasıl gördüklerini ve bu algıların zamanla nasıl bir değişim geçirdiğini gözlemlemektir (Belenky ve diğ.,1986, Akt. Murat, 2018). Perry öğrencilerin entelektüel ve sosyal çevresine nasıl farklı tepki verdikleri ile ilgilendi. Bu amaçla öğrencilerin deneyimlerini açıklamak için Eğitim Değerleri Kontrol Listesi (CLEV) olarak adlandırdığı bir araç geliştirdi. 1954-1955 yıllarında 313 birinci sınıf

öğrencisinden rastgele 27 erkek ve 4 kız öğrenci ile yıllık mülakatlar gerçekleştirdi. Bu mülakatlar sonucunda Perry ve ekibi öğrencilerin kendi dünyalarını yorumlama şekillerini bir kişilik meselesi değil, bilişsel gelişim süreçlerinin bir kanıtı olduğu sonucuna vardı. Bu çalışmanın sonuçları ile dokuz pozisyondan oluşan bir gelişim şeması oluşturdu. Daha sonra bu şemayı doğrulamak için ikinci bir çalışma gerçekleştirdi (Hofer ve Pintrich, 1997). Perry'nin burada kullandığı “pozisyon” (position) kelimesi bakış açısı anlamında kullanılmıştır (Bahçivan, 2017, 761). Bu 9 pozisyon daha sonra 4 ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir;

1. Çift Kutupluluk (Dualizm), kendi içinde iki evreden oluşur. Birinci evrede bireyler bilgi ile ilgili iyi veya kötü, doğru veya yanlış gibi kesin inançlara sahip olup, bilginin ancak uzmanlar tarafından aktarılabilmesine inanırlar. Öğrenciler uzmanların gerçeğin ne olduğu konusunda hemfikir olmadığını kabul eder. Otoriteden gelen bilgi kabul edilir. Çift Kutupluluğun ikinci aşamasında birey görüş farklılığının otoriteden kaynaklandığını, uzmanların gerçeğin ortaya konmasında hemfikir olmadığını belirtir.
2. Çoğulculuk (Multiplicity), bu aşama 3. ve 4. evrelerden oluşur. Üçüncü evrede birey bilginin belirsizliğinin geçici olduğunu kabul eder. Uzmanlara ve doğrunun değişmez olduğuna inanç azalmaktadır. Dördüncü evrede birey göreceli bilginin bir kural istisnası olduğunu, her bireyin kendi düşüncesini oluşturma hakkı olduğunu düşünmekte, kendini birer anlam oluşturucu olarak görmeye başlamakta, uzmanların bilgisinden bağımsız ve eş değerde bilgi oluşturmaya başlamaktadır. Bu evrede birey göreceli düşünmeye başlamaktadır. Çoğulculuk konumunda birey bilgi ve gerçekleri algılamada doğru ve yanlış yanıtlarının yanına henüz bilmiyoruz veya kimse bilmiyor yanıtlarını eklemekte, doğru yanıtların sistemli bir şekilde doğru yollarla bulunabileceğini düşünmektedir.
3. Bağlamsal Görecelik (Contextual Relativism), Bu aşama 5. ve 6. Evreden oluşur. Bireyler belirli bir bilgi türüne inanmayı başka bir bilgi türüne inanmayı tercih edebilir. Göreceli bir dünyada bilgiyi bağlamsal, göreceli ve koşullu olarak karakterize ettikleri, bilginin eldeki verilere göre doğru ya da yanlış olabileceğinin benimsendiği, bireyin kendisini bilme ve bilgi eyleminin odak noktasına yerleştiği konumdur. Bu aşama bireyin artık kendisini bilgiyi oluşturan olarak görmeye başlamasından dolayı önemlidir.

4. Görecelilikte Bağlılık (Commitment İnrelativism), aşaması 7, 8 ve 9. evrelerden oluşur Bu aşamada bireyin bilginin göreceli olduğunu kabul etmesiyle birey esnek biçimde bir görüşe veya bakış açısına, güçlü bir inanca sahiptir. Bu aşama bireyin bilgidен şüphe duyduğu ve bilginin değişmeye açık olduğunu fark ettikleri ana vurgu yapar. Bağlamsal görecelik ile bu aşama arasındaki fark, bu aşamada bireylerin kararlılığı sonucunda bilgiye ulaşabileceği fikrinde olmaları ve bireylerin otoritenin kaynağını kendileri olarak görmeleridir (Deryakulu, 2018, 256-7; Boden, 2005, 64-6; Eren, 2006; Karhan, 2007; Bendixen ve Feucht, Perry 1970, Akt. Yaman, 2018, 21)

2.2.3. Kadınların Bilme Yolları

Belenky ve arkadaşları bilgi ve gerçeğin algılanması ve tanımlanmasının erkek egemen kültürün ürünü olduğunu düşünmüş ve araştırmasını kadınlar üzerinde yapmıştır (Karhan, 2007). Belenky ve çalışma arkadaşları Perry'nin çalışmasının sadece eğitilmiş erkeklerden oluştuğunu ve kadınların bilmenin doğasına yönelik inançlarını yansıtmadığı fikriyle kadınların bilgiye yönelik inançları üzerinde bir çalışma yapmışlardır (Eren, 2006). Bu amaçla eğitim seviyeleri birbirinden farklı 135 kadınla 5 yıl boyunca onların zihinsel ve kimlik gelişimlerini gözlemlemek amacıyla 2 ile 5 saat süren röportajlar yapılmış, bir dizi açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiştir. Perry tarafından sağlanan çerçeve ile başlayarak kadınlara özel olarak bilme temalarını anlamaya başladılar. (Hofer-Pitrich, 1997, 94). Bu çalışmalar sonucunda 5 basamaktan oluşan bir gelişim modeli oluşturulmuştur. Bu basamaklar şu şekilde özetlenebilir;

1. Sessizlik (Sillence(ed)); Bu basamakta kadınlar bilginin kesin ve mutlak olduğuna inanmakta ve bilginin pasif alıcısı konumundadır (Aksan, 2006). Bu kategorideki kadınlar kendisinin önemsenmediğini düşünmekte ve kendi bilgisinin bir otorite tarafından onaylanmasını beklemektedir (Eren, 2006). Kadınlar kendilerini zekasını kullanamayan (midless) ve sesleri çıkmayan (voiceles) olarak görmektedir (Karhan, 2007). Bu basamak Perry'nin dualizm basamağı ile paraleldir fakat bu basamaktaki kadınlar Perry'nin dualistik pozisyonundaki erkeklerden farklı olarak otorite ile özdeşleşme eğiliminde değildir (Hofer-pitrich, 1997, 95).
2. Bilgi Alma (Received knowledge); Bu basamakta kadınlar bilgiyi bir otoriteden isteyebilir fakat bilgiyi kendileri oluşturamaz. Kendilerini bilginin kaynağı ya da

bilgiyi oluşturan bireyler olarak görmezler (Belenky ve diğ.,1986, Akt. Karhan, 2007, 7). Doğru bilginin cevabı otorite tarafından verildiğinde birey için bilginin belirsizliği ortadan kalkmaktadır (Eren, 2006, 34).

3. Öznel Bilgi (Subjective Knowledge); Bu basamakta bilginin kaynağını kendi sezgi ve deneyimleri olarak görmeye başlarlar (Deryakulu, 2018, 257) Kadınlar farklı bakış açılarını öğrenme sürecinde kullanmakta ve kendi görüşlerinin de başkalarının görüşleri kadar dikkate alınmasını düşünmektedirler (Eren, 2006).
4. İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge); Kadınlar bu evrede öğrenebilir, bilgiyi edinir ve ifade edebilir. Amaçları doğrultusunda sistematik düşünme ve eleştirel düşünme gibi işlemler ile deneyimlerini yorumlayabilir. Bu evrede birey karşısındakinin iddiasını anlamak için kendini onun yerine koymaktadır. Dolayısıyla birey için karşısındakinin ne derece inandırıcı olduğu öğrenme için önemlidir (Karhan, 2007; Deryakulu, 2018; Eren, 2006).
5. Yapılandırılmış Bilgi (Constructed Knowledge) ; Bilgi ve gerçek bağlamsaldır. Birey kendini bilginin inşasında bir katılımcı olarak görür (Hofer-Pitrich, 1997). Bireyler bilgiyi yapılandırabilir, objektif ve subjektif bilme stratejilerini kabul ederler (Karhan, 2007: 7).

Belenky ve diğ.(1986), kadınlar üzerinde yaptığı çalışmaların ve oluşturdukları modelin erkekler içinde benzer kategoriler bulunabileceğini iddia etseler de yaptıkları çalışma bulguların cinsiyete ilişkili doğasını değerlendirmek için literatüre bir araç sağlamamaktadır (Hofer-Pitrich, 1997:97). Belenky ve diğ. (1986), kendi modelleri üzerinde oluşturdukları beş gelişimsel boyutun tamamen değiştirilemez olmadığını, tüm kadınlara evrensel olarak genellenemeyeceğini, tek bir kadının düşünceleri için açıklayıcı olamayacağını, erkeklerinde benzer düşünce sistemlerinin olabileceği, farklı araştırmacıların farklı gözlemlerde bulunabilecekleri gibi kendi modellerine özeleştiride bulunmuşlardır (Erol, 2013, 29)

2.2.4. Tartışmacı Uslama Modeli

Dr. Kuhn (1991), Günlük yaşamda ortaya çıkan düşünceye ilgi duymuş, düşünceyi akıl yürütme olarak benimsemiştir. Çalışmanın amacı tartışmacı düşünmeyi araştırmak olsa da bireylerin neden akıl yürütemediklerini anlama çabası epistemolojik perspektifler üzerinde odaklanmıştır. Kuhn'un çalışmasının en kritik unsuru geniş bir örneklem grubu ile çalışması olmuştur. Kuhn gençler, yirmili yaşlar, kırklı yaşlar ve altmışlı yaşla olmak

üzere 4 farklı yaş grubundan 40'ar kişilik örneklem grubu ile çalışmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve eğitim düzeyleri eşit olarak temsil edilmiştir. Katılımcılarla her defasında 45-90 dakika süren iki mülakat yapılmıştır. Kuhn röportajlarda kanıtlamış olduğu epistemolojik düşüncelerin kendinden önce yapılan çalışmalara çok benzediğini bildirmektedir. Kuhn epistemolojik görüşlerini mutlakçılar, çoğulcular ve değerlendiriciler olmak üzere 3 kategoride tanımlamıştır. (Hofer- Pitrich, 1997, 103-104).

1. Mutlakçılar (Absolutists) ; Bilginin mutlak ve kesin olduğunu düşünürler. Uzmanların bilgisinin kesin olduğunu düşünürler, kendi inançları hakkında kesinlik ifade ederler.
2. Çoğulcular (Multiplists) ; Uzman bilgisinin kesinliğini reddeder ve uzmanların aynı fikirde olmadığı ya da uzmanlar arasındaki tutarsızlıklar nedeniyle uzmanların bilgisine kuşku ile yaklaşır. Bireyler kendi duygu ve düşüncelerinin gücüne inanmakta, kendi görüşlerinin de uzmanlar kadar geçerli olabileceği görüşündedirler.
3. Değerlendiriciler (Evaluatists) ; Bu evrede bireyler uzmanların görüşlerinin kendi görüşlerinden daha doğru olabileceğini kabul ederler. Her görüşün diğer görüşlerle karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerektiğine inanırlar (Hofer-Pitrich, 1997,103-104; Hofer, 2001, Deryakulu, 2018, 257-258).

Kuhn çalışmasına katılan 169 deneğin 2'sinin 3 kategoride birden yer aldığı, 11 deneğin ise 2 kategoride sınıflandırıldığını tespit etmiştir. Deneklerin epistemolojik düzeyleri ile eğitim durumları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiş, yaş ve cinsiyete bağlı farklılaşma görülmemiştir. Çalışmada günlük yaşamdan kaynaklanan sorunlar üzerinde durulması ve geniş yaş grubuna sahip katılımcılar ile yapılması bu çalışmanın dikkat çekici yanıdır (Hofer-Pitrich, 1997, 105).

2.2.5. Epistemolojik Yansıtma Modeli

Baxter Magolda, Perry'nin erkekler ile yaptığı çalışma ile Belenky ve arkadaşlarının kadınlarla yaptığı çalışmalar arasındaki tutarsızlık dikkatini çekmiş ve cinsiyet ile ilgili olası etkilerle ilgilenmeye başlamıştır. Baxter Magolda çalışmasına 1986 yılında başlamış, 51 kız 50 erkek öğrenci olmak üzere 101 birinci sınıf kolej öğrencisi ile 5 yıllık çalışmasını tamamlamıştır. Öğrencilerle yıllık 60 ile 90 dakika arasına süren röportajlar yapmıştır. Röportajlarda geliştirdiği Epistemolojik Düşünce Ölçeği'ni (MER)

kullanmıştır. Çalışmaları sonunda 4 aşamalı bir epistemolojik gelişim modeli geliştirmiştir (Baxer Magolda, 1992, Akt. Hofer-Pitrich, 1997, 97).

1. Mutlak (Absolute) ; Bu evrede bireyler bilginin kesin ve mutlak olduğuna, uzmanların tüm cevaplara sahip olduklarına inanırlar.
2. Geçiş (Transitional) ; Bu evredeki uzmanların her şeyi bilmediği düşünülür ve bilginin belirsizliği kabul edilir. Perry'nin çoğulcu kategorisine denk gelmektedir.
3. Bağımsız (İndependent) ; Bu evrede bilginin tek kaynağının uzmanlar olarak görülmesini sorgulamakta, kendi görüşlerini de eşit derecede geçerli görmeye başlamaktadırlar. Perry'nin görecelik basamağına uygun düşmektedir.
4. Bağlamsal (Contextual) ; Bireyler bağlamdaki kanıtları değerlendirerek bireysel bakış açılarını oluşturabilirler. Uzmanlığın kendisi değerlendirilmeye tabi tutulur. Bilgi sürekli olarak yeni kanıtlar ve bağlamlar temelinde yeniden inşa edilir. Perry'nin görecelik ve bağlılık basamakları ile örtüşmektedir. (Hofer-Pitrich, 1997, 97-98; Whitmire, 2003, 129-130; Deryakulu, 2018, 258; Magolda, 2004, 2).

Magolda (1992), cinsiyet ile ilgili bilme yollarının gelişimin erken döneminde ortaya çıkabileceğini vurgulamış, erkeklerin bilmenin bireysel yollarını kullanırken kadınların bireysel arası yolları kullandıklarını belirtmiştir (Eren, 2006, 37).

2.2.6 Yansıtıcı Yargı Modeli

King ve Kitchener (1994) tarafından geliştirilen model, bireylerin epistemolojik varsayımların, akıl yürütmelerini nasıl etkilediği ile ilgili oluşturulmuştur. King ve Kitchener, lise öğrencileri, üniversite öğrencileri ve lisans mezunu yetişkinler ile sorun çözme üzerine düşünme stillerini belirlemek için mülakatlar gerçekleştirmişlerdir (King-Kitchener, 1994, Akt. Aksan, 2006). Katılımcılara yapılandırılmamış problem durumlarına yönelik sorular sorulmuştur. Örneğin gıdalardaki kimyasal katkıların güvenliği, haberlerin objektifliği, yaratılış ve evrim konuları ile ilgili katılımcılara görüşlerini açıklamaları istenmiştir (Hofer-Pitrich, 1997). Bu görüşmeler sonucunda 7 aşamadan oluşan bir epistemolojik gelişim modeli oluşturmuşlardır. Bu 7 aşamayı 3 evre içerisinde toplamışlardır.

1. Yansıtma Öncesi Düşünme (Prereflective) ; Bu aşama 1. 2. ve 3. evrelerden oluşmaktadır. 1. evredeki bireyler bilgilerin mutlak somut olduğuna ve bu

bilgilerin sadece duyu organları ile algılanarak somut bir biçimde elde edilebileceğini, çıkarım yolu ile elde edilemeyeceğini düşünür. 2. evrede bilginin yine mutlak ve kesin olduğuna inanılır ancak bilgi ediniminin sadece kişisel gözlem yoluyla değil, uzman bilgisi ile de olabileceği kabul edilir. 3. evrede birey için bilginin mutlak ve kesin olup olmaması, bilginin kaynağına göre değişmektedir. Uzmanlardan edinilen bilgilerin kesin olarak düşünülürken kişisel inanç ve doğruların mutlak ve kesin doğrular olmadığı düşünülür.

2. Yarı Yansıtıcı Düşünme (Quasi-Reflective) ;Bu aşama 4. Ve 5. evreden oluşur. 4. evrede kişisel veriler içermesinden dolayı asla mutlak kesin olmadığını, 5. evrede bilginin bireysel algılama ve değerlendirme ölçütlerine bağımlı olması nedeniyle bilgi bağlamsal ve öznelidir.
3. Yansıtıcı Düşünme (Reflective) ; Modelin son iki evresinden oluşur. 6. evrede bireyler bilginin çeşitli ve farklı kaynaklardan gelen verilerin değerlendirilmesi sonucunda bilgi bireysel olarak yapılandırır. Son aşamada bireyler bilginin elde edinilmesi sürecinde etkin rol oynar. Bireysel olarak bilgi edinilmek istenilen konu veya soruna ilişkin veri ya da kanıtlar araştırılır ve bu sürecin sonunda bilgi elde edilir. Bilgi gerçekliğin kendisi değildir. Bilgiye ulaşma gerçekliğe yaklaşma girişimidir (Deryakulu, 2018, 258-259; Kaplan, 2006, 22-23).

2.2.7. Schommer'in Epistemolojik İnanç Modeli

Perry'nin öncülüğünde oluşturulan çeşitli epistemolojik gelişim modelleri bireylerin epistemolojik gelişimlerini çeşitli yönleri ile ele almış ve özgün modeller ortaya konulmuştur. Ortaya konulan bu modellerin ortak özelliği epistemolojik gelişimin bilgi ile ilgili inançları ele alan tek boyutlu epistemolojik yaklaşımlar olmasıdır (Deryakulu, 2018, 259).

Schommer (1990), bilginin doğası ile ilgili inançların tek boyutlu olmadığını ve daha karmaşık bir yapıda olduğunu belirtmiş ve birbirinden bağımsız inanç sistemlerinden oluşan bir epistemolojik inanç modeli geliştirmiştir. Schommer (1990), 5 boyutlu bir epistemolojik inanç sistemi inermiştir. Bu boyutlardan bilginin kaynağı, bilginin yapısı ve bilginin kesinliği bileşeni Perry'nin çalışmalarından, bilgi ediniminin kontrolü bileşenini Dweck ve Legget'in (1988) çalışmasından ve bilgi edinme hızı bileşenini Schoenfeld'in (1983) araştırmalarından geliştirilmiştir. Dweck (1988) yaptığı çalışmasında çocuklara zor bir soru sorulduğunda öğrenme yeteneğinin doğuştan

geldiğine inananlar çaresizlik davranışı sergilemiş, öğrenme yeteneğinin iyileşebileceğine inananlar ise problemi çözmek için farklı stratejiler denemiştir. (Schommer-Aikins, 2004) Schoenfeld'in çalışmasında öğrencilerin çoğunun matematikte başarılı olan öğrencilerin doğuştan yetenekli olduklarına inandıkları, öğrencilerin bir problemi çözmek için 10-12 dakika harcadıklarında o problemi çözemiyorsa problemi asla çözemeyeceklerine inandıkları belirlenmiştir. (Schommer, 1990, 498)

Schommer kişisel epistemolojinin değerlendirilmesinde kendi epistemolojik modelini önceki epistemolojik sistemlerden ayıran 6 özelliğın olduğunu belirtmektedir. Bu farklılıkları Schommer şu şekilde açıklamıştır;

1. Öğrenmeye ilişkin inançların eklenmesi; Öğrenmeye ilişkin inançlar düşüncesi Schoenfeld'in (1983, 85) çalışmalarında kanıtlanmıştır. Schoenfeld öğrencilerin geometri problemlerini çözerken yüksek sesle düşünmelerini istemiş, bir gözlem ve görüşme tekniğı ile matematiksel inançlarını ayrı bir şekilde betimlemiştir. Yaptığı çalışma sonucunda;
 - a) Sadece yetenekli bireyler matematiğı anlayabilir. (Öğrenme yeteneğı inancı)
 - b) Matematiksel problem çözmeye ya çabuk olur ya da olmaz. (Öğrenmenin hızı)
 - c) Matematiksel kanıtlar otoriteler tarafından verilir. (Bilginin kaynağı)
2. Farklı inançların tanımlanması; Önceki modellerden farklı olarak epistemolojik inançlar için uzun açıklamalar yerine analitik bir inceleme ile bir inanç sistemi kavramlaştırıldı.
3. Asenkron gelişimin incelenmesi; Epistemolojik inançlar aynı anda ve aynı hızda senkronize bir şekilde gelişebileceğı gibi, farklı inançlar birbirinden bağımsız az ya da çok gelişebilir. Bir kişi bilginin karmaşık olduğuna inanıyor iken aynı zamanda bilginin kesin olduğuna da inanabilir. Bireyin bilginin karmaşık olduğuna inanması onun gelişmiş epistemolojik inanca sahip olduğunu gösterirken, bilginin kesin olduğuna inanması gelişmemiş epistemolojik inanca sahip olduğunu gösterir.
4. Denge gereksiniminin kabulü; Schommer denge kavramının epistemolojik yaklaşımı için kritik olduğunu belirtmiştir.
5. İnanç isimlerinin tanıtımı; Kişisel epistemolojinin gelişiminde farklı kavramlar kullanılmıştır. Örneğın Perry "epistemolojik pozisyon", King-Kitchener "epistemolojik biliş", Magolda "epistemik yansıma", Kuhn "epistemik düşünce"

kavramını kullanmıştır. Schommer kişisel epistemolojinin birçok karakteristik inanç içermesi sebebi ile kendi modelinde inanç kavramını kullanmıştır.

6. Nicel değerlendirme; Schommer'ın geliştirdiği 63 maddelik anket ile uzmanların değerlendirilebildiği uzun mülakatlara bir alternatif oluşturmuş, bu anketlerin kullanılması kişisel epistemolojik araştırmaların artışına neden olmuştur (Schommer-Aikins, 2004; Schommer, 1990).

Schommer kolej ve üniversite öğrencilerinden oluşan 266 öğrenci ile bir ön çalışma gerçekleştirdi. Bu öğrencilerin cinsiyetleri birbirine yakındır. Bu çalışma sonucunda 5 boyutlu bir epistemolojik inanç sistemi geliştirdi. Bu boyutlar bilginin yapısı, bilginin kesinliği, bilginin kaynağı, öğrenmenin hızı ve öğrenme sürecinin denetimi boyutlarıdır. (Schommer) Daha sonra gerçekleştirdiği çeşitli çalışmaların sonucunda bu 5 boyutu 4 boyut olarak değiştirildi. Bu boyutlar;

1. Bilgi basittir (Simple Knowledge) ; Bilginin birbirinden bağımsız parçalardan organize edildiği şeklindeki inanç ile parçaların birbiriyle ilişkilendirilmesiyle oluşturulan kompleks bir inanç arasındaki boyuttur. Belirsizlikten kaçınma, tek yanıt arama ve bütünsellikten kaçınma alt boyutları vardır.
2. Bilgi kesindir (Certain Knowledge) ; Bu boyut bilginin kesin doğru ve yanlışlardan oluştuğu inancı ile bilginin bağlamsal olarak sürekli değişim içinde olduğu inancı arasındaki boyuttur.
3. Öğrenme hemen gerçekleşir (Quick learning) ; Bu boyutta bireylerin öğrenmenin hızlı olarak gerçekleşebileceği veya hiç gerçekleşmeyeceği inancı ile öğrenmenin aşamalı olarak gerçekleştiğine inandığı boyuttur.
4. Öğrenme yeteneği doğuştandır (Innate Ability) ; Bireyin öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiği, zekanın sabit ve değişmez olduğu inancı ile zekanın geliştirilebileceği ve öğrenme yeteneğinin eğitim ya da deneyimle artırılacağı inançları arasındaki boyuttur (Deryakulu, 2018, 260-61; Hofer-Pitrich, 1997,106-7; Eren, 2006 ,47; Schommer, 1990).

Schommer epistemolojik inanç sisteminin çok boyutlu olmasının sadece kişisel epistemolojinin kompozisyonunu ortaya çıkarmadığını, aynı zamanda her bir boyutun anlama ve öğrenme üzerindeki farklı etkilerini belirlemek için bir araç sağladığını belirtmektedir. Epistemolojik inançlar bilginin anlamlandırılmasını bilgiyi

yorumlamayı etkilemektedir. Epistemolojik inançlar çocukların ebeveynlerinin eğitim durumlarından etkilenmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına verdikleri sorumluluklar çocukların epistemolojik inançlarının daha sofistike olmasını sağlayacaktır. Öğretmenler çocukların önceki bilgileri ile yeni bilgileri bütünleştirebileceği, onlara tek doğru cevap yerine birden fazla doğru cevabın olabileceğini bildirebilirler (Schommer, 1990, 499).

Schommer'in 1989-2004 yılları arasındaki çalışmaları şu şekildedir (Boden, 2005, 89-93, Akt. Aksan, 2006);

- Bilginin doğası üzerine inançların etkisini anlama (1989a)
- Bilginin doğası hakkında inançların anlama üzerindeki etkisi nelerdir. (1989b)
- Kavrama düzeyi üzerinde bilginin doğasına ilişkin inançların etkisi (1990)
- Epistemolojik inançlar ve matematiksel metin anlama (1992)
- Lise öğrencileri arasında bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançların karşılaştırması (1993a)
- Lise öğrencilerinin epistemolojik gelişimleri ve akademik performansları(1993b)
- Epistemolojik inançların kavramsallaştırılması ve öğrenmedeki rolünün belirlenmesi(1994)
- Epistemolojik inançlar etkinlik alanları açısından benzerlik gösterir mi? (1995)
- Üstün zekalı lise öğrencilerinin epistemolojik inançları (1997)
- Lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının gelişimi (1997)
- Epistemolojik inançlar ve okula yönelik tutumlar (1997)
- Yetişkinlerin okul iş ve günlük yaşamdaki bilgiye ilişkin inançlarının rolü (1998)
- Epistemolojik inanç sistemi için geliştirilmiş teorik bir yapı (2002)
- Biglan'ın akademik disiplinler sınıflamasını kullanan alanlara karşılık epistemolojik inançlar (2003)
- Epistemolojik inanç sisteminin açıklanması (2004)

2.3. Öz Yeterlik Kavramı

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, kendi eylemlerini düzenleyerek kendilerini şekillendirmekte ve ulaşmak istedikleri hedeflerin belirlenmesi sürecinde öz-yeterlik inançları araç olmaktadır. (Bıkmaz 282) Öz-yeterlik inancı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının ana faktörlerinden birisidir (Çil, 2016). Öz yeterlik kavramı (Self efficacy) Bandura tarafından ilk kez 1977 yılında bahsedilmiş ve sonraki yıllarda sosyal öğrenme kuramında önemli bir değişken haline gelmiştir (Bıkmaz, 2017, 281).

Öz yeterlik inancı ortaya çıkan durumlarla baş edebilmek için bireylerin gereken eylem planlarını ne kadar iyi yürütebileceklerine dair bireysel yargıları ile ilgilidir (Bandura, 1982, 122).

Öz yeterlik bireyin becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine yönelik kendi yargılarının bir sonucudur. (Değer, 2013, 476). Bireyin farklı durumlarla baş edebilme, karşılaştığı güçlüklerde başarılı olup olamayacağına yönelik kendisi ile ilgili inancıdır. Kısaca öz yeterlik kişinin kendini bilmesi olarak da tanımlanabilir. (Kan, 2011, 88; Korkmaz, 2002, 211).

Bandura'ya göre öz yeterlik bireyin mevcut davranışlarında ve yeni davranışlarının oluşmasında büyük öneme sahiptir. Bireylerin davranışları bir hedef doğrultusundadır ve bu davranışlar öz yeterlik ile sonuç beklentisi olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Öz yeterlik beklentisi bir davranışın bir davranışın başarılı bir şekilde yapılabileceğine yönelik kişisel inancı, sonuç beklentisi ise belirli bir davranışın bazı sonuçlara yol açacağı ile ilgili inancı içermektedir (Bandura 1977, Akt. Recepoğlu, 2017).

Bireylerin öz yeterlik inançları ile sonuç beklentileri her zaman aynı doğrultuda olmayabilir. Bir derse karşı yüksek öz yeterlik inancı olan bir öğrencinin o dersin öğretmeninin olumsuz tutumlarından dolayı düşük sonuç beklentisi olabileceği gibi, matematik dersine karşı düşük öz yeterlik inancına sahip bir öğrencinin üniversitede istediği bölümünü kazanması durumunda daha iyi bir yaşantısı olacağını düşünerek yüksek sonuç beklentisine sahip olabilir. (Bıkmaz, 2017, 283)

2.3.1. Öz yeterlik İnançlarının Kaynakları

Bandura (1977) öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağa dayalı olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

- a) Performans Başarıları; Bireylerin kendilerinin gerçekleştirdiği başarılı veya başarısız etkinliklerinin sonuçları ile kazandığı deneyimlerdir (Değer, 2013, 476). Bireylerin geçmişte karşılaştığı durumlarda başarılı olup olmadığı gelecekte karşılaşılabilecek durumlardaki başarı ya da başarısızlık inançlarını etkilemektedir. Geçmişteki başarılar öz yeterlik inancını yükseltirken başarısızlıklar ise öz yeterlik inancını zayıflatmaktadır (Kan, 2011, 88). Güçlü bir öz yeterlik inancı oluşturulmadan yaşanan başarısızlıklar bireylerin büyük olasılıkla olumsuz öz yeterlik inancı geliştirmesine sebep olacaktır (Bıkmaz, 2017, 283). Öz yeterlik inancı yüksek bireyler ise başarısızlığın sebebini yetersiz çaba ya da zayıf strateji gibi diğer faktörlerde görürler. Öz yeterlik inancının yeterince kazanılmasıyla beraber diğer durumlara da genellenebilme eğilimi bulunmaktadır (Kan, 2011). Örneğin belirli bir hayvan fobisinin yok edilmesine yönelik kazanılan öz yeterlik genellenilerek diğer hayvanlara karşı oluşan korkuları da azaltabilir (Bandura 1977). Doğrudan deneyim en etkili öz yeterlik kaynağıdır (Kan, 2011; Bıkmaz, 2017).
- b) Dolaylı Deneyim; Bireyin kendi kişisel özelliklerine benzer bireylerin başarılı veya başarısız etkinliklerini değerlendirerek aynı etkinlikte başarılı olup olamayacağı ile ilgili yargısıdır (Korkmaz, 2002, 212; Değer, 2013, 476). Bireyin model aldığı kişinin kendisine benzer olduğu düşüncesi ne kadar fazla ise modelin başarı ya da başarısızlığı birey üzerinde o kadar ikna edici olacaktır. Eğer birey modelin kendine olan benzerliğini düşük görüyorsa modelin birey üzerindeki ikna gücü de düşük olacaktır. (Bıkmaz, 2017, 284). Net sonuçlar ile modellenen davranış modellenen eylemler sonuçların belirsiz kalmasına göre daha fazla etkilidir. Gözlemcilerin tehlikeli olarak kabul ettikleri faaliyetleri tek bir modele kıyasla çeşitli modeller tarafından defalarca güvenli olduğunun kanıtlanması daha etkilidir. (Bandura, 1977) Bireylerin kendilerine verilen görevler ile ilgili önceki deneyimleri kısıtlı ise bireyler dolaylı deneyimlere daha hassas ve bağımlı olacaklardır (Bıkmaz, 2017, 284; Kan, 2011, 88).
- c) Sözel İkna; Bireyin başarılı olabileceğine ya da olamayacağına dair cesaretlendirici sözler, teşvikler farklı biçimlerde bireyin öz yeterlik yargısına etki eder. (Korkmaz, 2002; Kan, 2011). İnsan davranışlarını etkileme girişimlerinde sözel ikna kolay bir yöntem olması nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu şekilde ortaya çıkan öz yeterlik beklentilerinin kişinin

kendi başarısından kaynaklanan öz yeterlik beklentisinden daha zayıf olması muhtemeldir. Çünkü sözel ikna birey için gerçek bir deneyimsel temel sağlamamaktadır. (Bandura 1977) İkna edici bir teşvik ile motive edilen bireyler zor bir durum karşısında kuşku ve kişisel yetersizliklerini düşünmeyecek, o görevi başarabilmek adına zor yolları deneyeceklerdir. Deneyimi başarılı olursa öz yeterlik inançlarının gelişmesine olumlu etkide bulunacaktır. Gerçeği yansıtmayan teşvikler ise bireyin tüm özverisine rağmen yine de başarısız olması dolayısıyla bireyde hayal kırıklığına sebep olacak, öz yeterlik inancının hızlı bir şekilde azalmasına sebep olacaktır (Bıkmaz, 2017; Receptoğlu 2017).

- d) Psikolojik Durum; Duygusal uyarılma tehdit edici durumlarda baş etmede algılanan öz yeterliği etkileyebilecek diğer bir öz yeterlik kaynağıdır (Bandura, 1977). Bireyin ruhsal ve bedensel olarak olumlu bir ruh halinde bulunması bir davranışı veya bir görevi yerine getirme olasılığını artıracaktır. Olumlu ruh hali öz yeterlik inancını güçlendiriyor iken, depresyon ve umutsuzluğun kişinin yeteneklerine olan inancını olumsuz etkilediği söylenebilir. (Bıkmaz, 2017). Bireyde stres ile ortaya çıkan korku durumları bireyin gelecekteki başarı veya başarısız olma inancını etkiler (Bandura, 1977).

2.3.2. Öz Yeterlik İnançlarının Etkileri

Bandura (1995), öz yeterlik inançlarının insan performansı üzerinde dört ana süreçte etkili olduğunu belirtmiştir. Bu farklı süreçlerin birey üzerindeki etkileri birbirinden bağımsız değildir, bu süreçler uyum içerisinde işlemektedir. Bu süreçler şu şekildedir;

- a) Bilişsel Süreçler; Öz yeterlik inancının bilişsel süreçler üzerinde etkileri çeşitli biçimdedir. Öz yeterlik inançları insanların performansları hakkındaki beklenti biçimlerini şekillendirir. Yüksek öz yeterlik inancı olan bireyler zihinlerinde başarı senaryoları oluşturuyor iken öz yeterliliğinden şüphe duyanlar başarısızlık senaryoları oluşturur ve yanlış gidebilecek birçok şey üzerinde dururlar (Bandura, 1993, 1995). Örneğin matematik dersinde öz yeterlik inancı düşük olan bir öğrenci zihninde olumsuz senaryolar üretmek ne kadar çalışırsa çalışsın düşük not alacağını ve bunun sonucunda arkadaşları tarafından alay edileceğini düşünerek sınava çalışmadan yenilgiyi baştan kabul edebilir (Bıkmaz, 2017). Öz yeterliği yüksek bireyler gelecekle ilgili kehanette bulunmak yerine geleceklerini şekillendirmeye çalışırlar (Kan, 2011).

- b) Motivasyonel Süreçler; Öz yeterlik inançları motivasyona çeşitli şekillerde katkıda bulunur. Öz yeterlik inançları insanların belirledikleri hedefin niteliğini, bu hedefe ulaşabilmek için harcadıkları çabayı, karşılıklarına çıkan zorluklara karşı ne kadar sebat ettiklerini etkiler. Engeller ve başarısızlıklar ile karşılaştıklarında yeteneklerine güvenmeyen insanlar çabalarını yavaşlatır veya çabucak pes eder iken, yeteneklerine güvenen bireyler zorlukların üstesinden gelemediklerinde daha güçlü bir çaba gösterirler. (Bandura, 1993)
- c) Duyuşsal Süreçler; İnsanların karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma yeteneklerine olan inançları zor durumlar ile karşılaştıklarında stres düzeylerini ve güdülenme süreçlerini etkiler (Bandura, 1991, Akt. Bandura, 1995). Algılanan tehditleri yönetemediklerini düşünen insanlar olası tehditlerin ciddiyetini büyütürler ve nadiren meydana gelen şeyler için endişelenirler (Bandura, 1993). Bu durum bireylerin strese ve davranışa yönelik dar bir görüşle yaklaşmasına neden olur (Kan, 2011).
- d) Seçim Süreçleri; İnsanların öz yeterlik inançları faaliyetlerin seçilmesinde de etkili olmaktadır. İnsanlar baş etme yeteneklerini aştıklarına inandıkları faaliyetlerden ve durumlardan kaçınmaktadır (Bandura, 1993). Güçlü öz yeterlik inancına sahip bireyler ise bir işi başarmak için çaba göstermekte, kendisine zorlayıcı hedefler koymakta ve bu hedefi başarmak için güçlü bir kararlılık göstermektedir. Güçlü öz yeterlik inancına sahip bireyler başarısızlık karşısında öz yeterlik inançlarını çabucak geri kazanabilirler ve başarısızlıklarının nedenini yetersiz çabaya ve olumsuz çevresel koşullara bağlarlar (Bandura 1996, Akt. Bıkmaz, 2017). Faaliyetlerin seçiminde beceri ile öz yeterlik arasında bir uyum bulunmalıdır. Yüksek öz yeterlik inancına sahip fakat becerisine uygun faaliyet seçimi yapmayan birey başarısız olacak, bu da öz yeterlik inancına tamir edilemez zararlar verecektir. Yüksek beceriye sahip fakat düşük öz yeterlik inancı olan birey ise becerisine uygun faaliyet seçiminde bulunamayacak, bu durumda bir ilerleme kaydedemeyecektir (Kan, 2017, 89).

2.3.3. Öğretmen Öz Yeterliği

Öğrenmeye elverişli ortamlar yaratma görevi büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliliklerine dayanır (Bandura, 1993). Öğretmen yeterliliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirme konusundaki kapasiteleri ile ilgili kişisel

yargılarıdır. (Gordon ve diğ. 1998, Akt. Kurbanoglu, 2004) Bireylerin başarısında önemli rol oynayan öz yeterlik inancı öğretmenler açısından da önemlidir. Öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerini bizzat yönlendirir ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etki eder (Recepoglu, 2017, 49) Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artmasında, sınıf yönetimi ile ilgili sorunlarda, etkili planlama ve değerlendirme süreçlerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir (Özdemir, 2008, 281).

Gibson ve Dembo (1984), yüksek öğretim etkinliği anlayışına sahip öğretmenlerin akademik öğrenmeye daha fazla zaman ayırdıkları, öğrenmekte zorlanan öğrencilere başarılı olabilmeleri için yardımda bulunduğu ve öğrencilere başarılarından dolayı övgüde bulunduğunu tespit etti. Tersine düşük öğretim etkinliğine sahip öğretmenlerin akademik olmayan etkinliklere daha fazla zaman harcadığını, eğer hızlı sonuç alamazlarsa öğrencilerinden kolayca vazgeçtiklerini ve onları başarısızlıklarından dolayı eleştirdiklerini belirtmiştir (Bandura, 1995). Öğretmenlerin öz yeterlik inancı arttıkça öğrencileri öğrenmeleri için daha fazla destekleyecekleri ve bu konuda kendilerini daha sorumlu hissedecekleri söylenebilir (Bıkmaz, 2017).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Epistemolojik İnançlar ile Öz-yeterlik İnançları ile ilgili çalışmalar incelenerek özetlenmiştir. Bu bölümde önce epistemolojik inançlar ile öz-yeterlik inançlarının birlikte ele alındığı araştırmalar incelenecek, daha sonra epistemolojik inançların ve öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenlere göre incelendiği çalışmalar incelenecektir.

2.4.1. Epistemolojik İnanç ve Öz-yeterlik İnancı İlişkisinin İncelendiği Araştırmalar

Özkatar Kaya (2018), Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançları, akademik öz-düzenleme ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmasını 450 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda epistemolojik inançların yaş, cinsiyet ve öğrenim görülen üniversite ile ilişkili olduğunu, akademik öz-yeterliğin akademik not ortalaması (GANO) ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Akademik öz-

düzenleme ile öz-yeterlik arasında negatif, öz-düzenleme ile epistemolojik inanç arasında ise pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir.

Alemdağ (2015) Beden Eğitim Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik inançları, epistemoloji inançları ve öğrenme yaklaşımlarını incelemiş, öz-yeterlik inançların, epistemolojik inançların ve öğrenme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Uysal ve Kösemen (2013) pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğrencilerinin öz yeterlik inançları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 174 pedagojik formasyon öğrencisine epistemolojik inanç ölçeği ve öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda epistemolojik inanç ölçeğinin bir alt boyutu ile öz-yeterlik inanç arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin öz-yeterlik inançları öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşırken cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Köse ve Dinç (2012) tarafından yapılan çalışmada Pamukkale Üniversitesinde eğitim gören 200 Fen ve Teknoloji Öğretmenliği öğrencisinin epistemolojik inançları ile biyoloji öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiş, biyoloji öz-yeterlik inançları cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşırken, lise türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Izgar ve Dilmaç'ın (2008), gerçekleştirdiği, yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki çeşitli faktörlere göre incelenmiştir. Izgar ve Dilmaç (2008) tarafından yapılan çalışmada Selçuk Üniversitesinde Yüksek Lisans eğitimi gören yönetici adayı öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inanç boyutları ile öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çalışmada yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inançlar düzeyinde cinsiyete göre farklılaşma olmadığı, öz-yeterlik algısında ise cinsiyetler arasında farklılaşma tespit edilmiştir.

Erdem (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada bilgi teknolojileri destekli öğretmenlik uygulamasının 43 öğretmen adayının epistemolojik inançları ve öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada epistemolojik inanç ölçeğinin ilk uygulaması ile son uygulaması arasında “Öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı”

boyutunda bir olgunlaşma belirlenmiştir. Öz-yeterlik ölçeğinin sürecin sonunda öğretmen adaylarının daha güçlü bir öz-yeterlik inancıyla çıktıkları gözlemlenmiştir.

Sünger (2007), Fen Bilgisi Öğretmenliği ve orta öğrenim fen bilimleri öğretmenliklerinde öğrenim gören öğrenciler ile epistemolojik inançlar, öz-yeterlik inançları ve fen bilimlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öz-yeterlik inançları, epistemolojik inançlar ve bilime yönelik arasında ilişki belirlemiştir.

2.4.2. Epistemolojik İnançların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelendiği Araştırmalar

Aslan ve Aybek (2018), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma 429 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme süreci, doğuştan/sabit yetenek, bilginin kesinliği alt boyutlarına "kısmen katılıyorum" düzeyinde ve öğrenme çabası alt boyutuna "katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Epistemolojik inanç ölçeğinin doğuştan/sabit yetenek ile bilginin kesinliği alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının lehine fark tespit edilmiştir.

Murat (2018), Fen Bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme araçları, düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeğinin bir alt boyutunda gelişmiş epistemolojik inanç taşıırken bir alt boyutunda ise gelişmemiş inançlara sahip olduğunu belirlemiştir. Epistemolojik inanç ölçeğinin bazı alt boyutlarında cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine farklılaşma olduğu, çalışma yılı az olan öğretmenlerin çalışma yılı yüksek öğretmenlere göre daha sofistike inanç taşıdıklarını belirlemiştir.

Kaya ve Ekici (2017) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri farklı değişkenler açısından ele almışlardır. Araştırmayı Eskişehir ilinde çalışan 202 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeğinde iki alt boyutta gelişmiş epistemolojik inançlara sahip iken bir alt boyutunda gelişmemiş inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin iki boyutta gelişmiş epistemolojik inanca sahip olmaları yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri şeklinde, bir boyutta ise

gelişmemiş epistemolojik inanç taşımaları ise geleneksel inançları da korudukları şeklinde yorumlanmıştır.

Sevgi ve Armağan (2017) sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 470 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm gibi çeşitli değişkenler arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Aslan (2017) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ölçeğinin üç alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunda öğrenim görülen bölüm ile anlamlı bir fark göstermektedir. Araştırma sonucunda sofistike epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akyıldız (2014) tarafından yapılan çalışmada Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğrenme öğretme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Trabzon il ve ilçelerinde görev yapan 1581 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda gelişmiş epistemolojik inanç taşıdıkları, “bilgi tek ve kesindir” boyutunda naif inanç taşıdıkları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine farklılaşma olduğu, lisansüstü mezunu öğretmenlerinin lisans öğretmenlerine göre daha gelişmiş epistemolojik inanç taşıdıkları tespit edilmiştir.

Özdemir ve Köksal (2014) İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada 402 öğretmene epistemolojik inanç ölçeği ile uygulayarak nicel veriler elde edilmiş, 10 öğretmen ile görüşme formu kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığını ve çabaya bağlı olduğuna güçlü bir şekilde inandıkları tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde de öğretmenler öğrenmenin çaba sarf ederek ve araştırma yaparak gerçekleşeceğini belirtmişlerdir.

Bıçer, Er ve Özer (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 245 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin bir alt boyutunda kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

İçen (2012) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 310 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda gelişmiş inanç taşıyor iken, “Bilgi tek ve kesindir” boyutuna gelişmemiş inançlara sahip oldukları görülmüştür.

Aypay (2011), epistemolojik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelediği çalışmasında 341 üniversite öğrencisinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve bölümlere göre epistemolojik inançlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve bölümlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ayaz (2009), Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma farklı üniversitelerde öğrenim gören 399 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile öğrenme ile ilgili epistemolojik inançlar ile ilgili anlamlı ilişki tespit edilirken, bilgi ile ilgili inançlarla anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayaz araştırmasında ailesinin aylık gelirin nispeten yüksek olan öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı taşıdıkları, aile gelirin daha düşük olduğu öğrencilerin ise öğrenmenin çabaya bağlı inancını taşıdıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı ile epistemolojik inanç düzeylerinin ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Karhan (2007) ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenlere göre ve bilgi teknolojilerini kullanmalarına göre incelemiştir. Karhan, Schommer’in geliştirdiği epistemolojik inanç ölçeğinin yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak ölçeği Türkçeye çevirmiştir. Daha sonra bu ölçeği ilköğretim kurumlarında görev yapan 608 öğretmene uygulamıştır. Öğretmenlerin bilgiye ve

öğrenmeye dair gelişmiş inanç taşıdıkları, fakat doğruların tek ve mutlak olduğuna yönelik gelişmemiş inançlar taşıdıkları belirlenmiştir. Epistemolojik inançların cinsiyete ve bransa göre farklılık göstermediği saptamıştır. Meslekteki çalışma yılı düşük olan öğretmenlerin çalışma yılı yüksek öğretmenlere göre daha gelişmiş inançlar taşıdıklarını tespit etmiştir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğretmen okulları ve eğitim enstitülerinden mezun olan öğretmenlere göre daha gelişmiş inançlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Karhan, bilgisayar kullanan, internet kullanan ve sınıfta bilgisayar teknolojilerinden yararlanan öğretmenlerin bunlardan yararlanmayan öğretmenlere göre daha sofistike inanç taşıdıklarını tespit etmiştir.

Kaplan (2006), Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğretmenlik uygulamaları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Kaplan çalışmasına 49 öğretmen adayı ile başlamış daha sonra 5 öğretmen adayı ile ders gözlemleri yaparak araştırmasını devam ettirmiştir. Bu gözlemler sonucunda epistemolojik olarak 5 öğretmen adayından dördünün geleneksel, birinin yapılandırmacı anlayışta olduğunu tespit etmiştir.

Aksan (2006) tarafından yapılan çalışmada Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından ele alarak incelemiştir. Araştırmasını 208 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasının sonucunda Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören kız öğrencilerin gelişmiş epistemolojik inanca sahip olduklarını erkek öğrencilerin ise gelişmemiş epistemolojik inanca sahip olduklarını tespit etmiştir. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenmenin zaman içerisinde gerçekleştiğini düşünen gelişmiş epistemolojik inanca sahip olanların problem çözme sürecinde daha etkili bir strateji oluşturduğunu tespit etmiştir.

Deryakulu (2004), toplam 338 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda epistemolojik inanç ölçeğinin alt faktörlerinin tutum, güdülenme, bilgi işleme gibi değişkenlerle anlamlı ilişki içerisinde olduğunu belirlemiştir.

2.4.3.Öz-yeterlik İnançların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelendiği Araştırmalar

Kutluca (2018), eğitim fakültesinde öğrenim gören 294 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada öz-yeterliklerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişimi ve pedagojik inanç, motivasyon, epistemolojik inanç, yaş ve akademik başarı değişkenleri ile ele alınarak incelemiştir. Araştırma sonucunda öz-yeterlik inancının cinsiyete göre değişmediği, sınıf düzeyi arttıkça öz-yeterliliğin de arttığı, pedagojik inanç ve akademik başarının öz-yeterliliğin en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demir (2018), Müzik Öğretmenliği programında öğrenim gören 165 öğretmen adayının öz-yeterlik inançlarını ve mesleğe yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma sonucunda öz-yeterlik inanç ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu, öz-yeterlik inancı ile mesleğe yönelik tutum arasında pozitif yönde bir ilişki belirlenmiş, öz-yeterlik inancının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü değişkenlerinde farklılaşma olmadığı, müzik öğretmeni olma isteği, bölümü kendi isteğiyle seçme değişkenlerinde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Özyıldırım (2018) tarafından öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışma Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından 437'si ile anket yoluyla 21 öğretmen adayı ile de görüşmelerden elde edilen verilerle yapılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf yönetiminde öz-yeterlik boyutunda erkeklerin kadın öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri, 23 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarının 22 yaş ve altındaki öğretmen adaylarından kendilerini daha yeterli hissettikleri belirlenmiştir.

Recepoğlu (2017), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda öz-yeterlik inançlarının üç alt boyut için oldukça yeterli düzeyde bulunduğu, öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Demirel (2016) ilköğretim matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki öz-yeterlik inançlarını incelemiştir. Çalışma İstanbul ilinde 96 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğunu belirlemiştir.

Çil (2016) tarafından yapılan çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerini incelemiştir. Araştırmayı Burdur ilinde görev yapan 174 okulöncesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları arttıkça örgütsel destek inançları artmakta ve tükenmişlikleri azalmaktadır.

Saraçoğlu ve diğ. (2013) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını ve akademik kontrol odaklarını incelemiştir. Çalışma 410 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre fark oluşturmadığını, öğrenim gördükleri anabilim alı değişkenine göre fark oluşturmadığı, öğrenim gördükleri lise türüne göre ve mezun olunan alan türüne göre farklılaşmadığı, belirlenmiştir.

Güvenç (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Çalışma 126 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiş, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının ortalamasının üstünde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada özerklik desteği ve öz-yeterlik inancı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gençtürk ve Memiş (2010) İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını ve iş doyumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma Zonguldak ili Ereğli ilçesinde görev yapan 373 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşmadığı, mesleki kıdeme göre ise fark oluştuğu tespit edilmiştir.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma 292 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öz-yeterlik inançlarının cinsiyete bağlı farklılaşmadığı, okul türü değişkenine göre Fen ve Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin Meslek ve Genel Liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlik inançlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları çeşitli değişkenler açısından

incelenmiştir. Çalışma 491 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, öğrenim türüne göre farklılaşmadığı, öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2004) öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancının çeşitli değişkenlere açısından incelemiş, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 374 öğretmen ile çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi okuryazarlık öz-yeterlik inancının düşük olduğu, yaşın artması ile bilgi okuryazarlık öz-yeterlik inancının düştüğü, öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin bilgi okuryazarlık öz-yeterlik seviyesinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Morgil ve Diğ. (2004) tarafından yapılan çalışmada kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarını farklı değişkenler tarafından incelemiştir. Araştırma için ölçek geliştirilmiş ve 200 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışma sonucunda erkek adayların bayan adaylara göre öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öz-yeterlik inançlarının incelendiği bu araştırmada betimsel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun ve en ekonomik bir süreçle verilerin toplanması ve analizi için koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 2005, 34). Tarama modelleri geçmişte olan veya var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırılan konu, olay kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2008, 76-81).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanların bütünüdür. Bilim genellenebilirliği olan bilgi bütünüdür. Bundan dolayı genellenebilir bilgiye ulaşmak için evrenin geniş olması gereklidir. Fakat evren genişledikçe soyutlaşır ve ona ulaşmak zorlaşır. Örneklem, evrenden belli kurallara göre seçilen, evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Örneklem üzerinde çalışmak zaman, enerji ve para tasarrufu sağlar. Çalışma grubu üzerindeki denetim imkanını artırarak daha sağlam veriler elde edilmesini sağlar (Karasar, 2008, 110-113).

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde ve ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 21820 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmadaki zorluk, maliyet ve zaman sınırlılığı bakımından evreni temsil edebilecek büyüklükte örneklem alınmıştır. Örneklem grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 351 öğretmenden oluşmaktadır. Bu sayı evreni temsil edebilecek büyüklüktedir (Büyüköztürk vd., 2008).

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	N	%	
Cinsiyet	Erkek	175	49,9
	Kadın	170	48,4
	Belirtilmeyen	6	1,7
	Toplam	351	100
Yaş	26-30 yaş	103	29,3
	31-25 yaş	112	31,9
	36-40 yaş	64	18,2
	41+ yaş	69	19,7
	Belirtilmeyen	3	0,9
	Toplam	351	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	76	21,7
	6-10 yıl	122	34,8
	11-15 yıl	55	15,7
	16-20 yıl	28	8,0
	21+ yıl	48	13,7
	Belirtilmeyen	22	6,3
	Toplam	351	100
Okul Türü	Anaokulu	18	5,1
	İlkokul	103	29,3
	Ortaokul	148	42,2
	Lise	70	19,9
	Belirtilmeyen	12	3,4
	Toplam	351	100
Eğitim Durumu	Lisans	316	90
	Yüksek Lisans	27	7,7
	Belirtilmeyen	8	2,3
	Toplam	351	100
Medeni Durum	Bekar	75	21,4
	Evli	270	76,9
	Belirtilmeyen	6	1,7
	Toplam	351	100
Branş	Okul Öncesi	23	6,6
	Sınıf	82	23,4
	Branş	227	64,7
	Belirtilmeyen	19	5,4
	Toplam	351	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin 175’i (%49,9) erkek, 170’i (%48,4) kadındır. Öğretmenlerin 103’si (%29,3) 26-30 yaş aralığında, 112’si (%31,9) 31-35 yaş aralığında, 64’ü (%18,2) 36-40 yaş aralığında, 69’u (%19,7) 41 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 76’sı (%21,7) 1-5 yıl, 122’si (%34,8) 6-10 yıl, 55’i (%15,7) 11-15 yıl, 28’i (%8,0) 16-20 yıl, 48’i (%13,7) 12 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri; 18’i (%5,1) anaokulu, 103’ü (% 29,1) ilkokul, 148’i (%42,2) ortaokul, 70’i (%19,9) lise kurumlarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin, eğitim durumları; 316’sı (%90) lisans, 27’si (%7,7) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin medeni durumları; 75’i (%21,4) bekar, 270’i (%76,9) evlidir. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı şu şekildedir; 82’si (%23,4) sınıf öğretmeni, 23’ü (%6,6) okul öncesi öğretmeni, 227’si (%64,7) branş öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin 6’sı (%1,7) cinsiyetini, 3’ü (%0,9) yaşını, 22’si (%6,3) mesleki kıdemini, 12’si (%3,4) okul türünü, 8’i (%2,3) eğitim durumunu, 6’sı (%1,7) medeni durumunu, 19’u (%5,4) branşını belirtmemiştir. Bu öğretmenlerin bilgileri eksik bırakma nedenlerinin soruyu gözden kaçırma, mesleki kıdem sorusunda çalışma yılı ile kıdem-derece bilgileri arasında kafa karışıklığı yaşamaları olarak düşünülmektedir. Küçük okullarda çalışan bazı öğretmenlerin ise anketi kimin doldurduğunun anlaşılması için bazı bilgileri boş bıraktığı düşünülmektedir.

Bu verilere göre erkek öğretmen (%49,9) ile kadın öğretmen (%48,4) sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 31-35 yaş aralığında bulunan öğretmenler (%31,9) en büyük katılımcı grubunu oluştururken, 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler (% 18,2) en küçük katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Çalışma yılı 6-10 yıl olan (%34,8) öğretmenler en büyük katılımcı grubunu oluştururken, 16-20 yıl olanlar (%8,5) en küçük katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okul türlerine göre dağılımında ortaokul kurumlarında çalışan (%42,2) öğretmenlerin en büyük katılımcı grubu oluştururken, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin (%5,1) en küçük grup olduğu görülmüştür. Eğitim durumlarına göre dağılımda lisans mezunu öğretmenlerin (%87,5) büyük bir çoğunluğu oluşturdukları görülmüştür. Medeni durum dağılımında evli (%76,9) öğretmenlerin bekar (%21,4) öğretmenlere göre çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Branşlara göre dağılımda en fazla katılımcının branş (%64,7) öğretmenleri olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu, epistemolojik inanç ölçeği ve öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla cinsiyetlerini, yaşlarını, mesleki çalışma sürelerini, okul türlerini, eğitim durumlarını, medeni durumlarını ve branşlarını içeren bir kişisel bilgi formu ile bilgi toplanmıştır.

3.3.2. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Schmitz ve Schwarzer tarafından 2000 yılında öğretmenlerin öz-yeterliğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen orijinal ölçek tek boyutlu olup 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler “4’lü Likert Tipi Ölçek” formundadır. Ölçek bir yıl arayla iki defa uygulanmış, birinci uygulamada Conbach Alfa değeri 0,81 olarak tespit edilmiş, ikinci uygulamada Conbach Alfa değeri 0,76 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından yapılmıştır. Orijinali 10 madde olan ölçek 87 öğretmene uygulanmış, yapılan analiz sonucunda 2 madde çıkarılmış madde sayısı 8’e düşmüştür. Türkçe ölçek iki faktörlü olup birinci faktör (başta çıkma davranışı) 5 maddeden (2,3,4,5,6) oluşmaktadır. İkinci faktör (yenilikçi davranış) 3 maddeden (1,7,8) oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Türkçe ölçeğin Conbach Alfa değeri 0,79 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Schommer (1990), bilginin doğası ile ilgili inançların tek boyutlu olmadığını ve daha karmaşık bir yapıda olduğunu belirtmiş ve birbirinden bağımsız inanç sistemlerinden oluşan bir epistemolojik inanç modeli geliştirmiştir. Epistemolojik İnanç Ölçeği Schommer (1990) tarafından bireylerin bilgi ve öğrenmeyle ilgili inançlarını belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Orijinal ölçek 4 faktörlü bir yapı olarak toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan faktörler; “Bilgi basittir”, “Bilgi kesindir”, “Öğrenme yeteneği doğuştandır” ve “Öğrenme hemen gerçekleşir” şeklindedir. Ölçeğin 27 maddesi ters kodlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler “5’li Likert Tipi Ölçek” formundadır. Ölçekteki her bir maddeye katılma düzeyleri, Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum

(2), Yarı yarıya katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) şeklindedir. Katılımcılardan ölçeğin her bir maddesine kesinlikle katılıyor iseler 5’i işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar gelişmemiş epistemolojik inançları ortaya koyarken alınan düşük puanlar olgunlaşmış epistemolojik inançlara işaret etmektedir. Özgün ölçeğin test tekrar güvenliği 0,74, faktörlerin güvenilirlik katsayıları 0,63 ile 0,85 arasındadır.

Schommer (1998) tarafından üniversite öğrencileri ve yetişkinler için kullanılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”nin Karhan (2007) tarafından öğretmenlere uyarlamak amacıyla Türkçeye uyarlama çalışması önce dilsel ve kültürel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla 72 kişilik denek grubuna ölçeğin İngilizce aslı ve Türkçe çevirisinden oluşan ön test ve son test uygulanmıştır. Madde bazında ve tüm ölçekten alınan ortalama puanlardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkçe ve İngilizce ölçekler dilsel olarak eşdeğer kabul edilmiştir. Ölçeğin dilsel ve kültürel eşdeğerliği görüldükten sonra ölçeğin öğretmen deneklere uyarlanması amacıyla ölçekteki 8 maddede değişiklik yapılmıştır. Örneğin orijinal çeviride “Bir ders kitabından” ifadesi öğretmenlere uyarlanmış ölçekte “Okuduğunuz kitaptaki” ifadesi olarak değiştirilmiştir. Türkçeye uyarlanan ölçeğin güvenilirlik çalışması için 102 denek ile test-tekrar test tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin orijinali ile Türkçe uyarlamasının tutarlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliği için 41 farklı okuldan 608 denek üzerinde ölçek uygulanmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda 3 faktörlü 38 maddeden oluşan ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin birinci faktörü “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” şeklinde isimlendirilmiş ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü “Öğrenme çabaya bağlı değildir” şeklinde isimlendirilmiş ve 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üçüncü faktörü “Bilgi tek ve kesindir” şeklinde isimlendirilmiş ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 16 maddesi ters kodlanmıştır. Ölçeğin birinci faktörü için güvenilirlik alfa değeri 0,72, ikinci faktörün güvenilirlik alfa değeri 0,68, üçüncü faktörün güvenilirlik alfa değeri 0,67 ve tüm ölçeğin güvenilirlik alfa değeri 0,67 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmanın literatür taraması 2018-2019 eğitim öğretim yılında başlamış olup ölçeklerin uygulanması araştırmacının okulları ziyaret etmesi ile gerçekleştirilmiş ve yaklaşık iki ay sürmüştür. Ölçeklerin geri toplanma sürecinde bazı okullarda

öğretmenlere ulaşmada zorluk yaşanmıştır. Katılımcılardan dönen ölçekler incelendiğinde 4 anket formunun sadece ön sayfasının doldurulduğu görülmüş, 6 anket formunda ise katılımcıların bütün ölçekler için aynı cevabı verdiği görülmüş bu anket formları analize dahil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmış, ölçeklerden elde edilen verilerin analizi IBM SPSS 22 istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü, branş gibi kişisel bilgileri için frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre Öz-yeterlik İnançları ve Epistemolojik inançları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için “t” testi uygulanmış, yaş, mesleki kıdem, okul türü, eğitim durumu ve branş değişkenleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” analizleri yapılmıştır. Yapılan ANOVA analizi sonuçlarında anlamlı bir fark bulunması durumunda farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin Epistemolojik inançları ile Öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) analizinden yararlanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla Çarpıklık ve Basıklık değerleri ve Leneve testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir. Epistemolojik İnanç Ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanların normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı ile ilgili çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımı*

	N	\bar{x}	s.s	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir	351	1,90	,42	,571	,661	1,00	3,35
Öğrenme çabaya bağlı değildir	351	2,70	,71	,521	,593	1,00	5,00
Bilgi tek ve kesindir	351	3,61	,65	-,514	,289	1,33	5,00
Epistemolojik İnanç Ölçeği	351	2,58	,34	-,176	-,050	1,50	3,42

Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanların normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı ile ilgili çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımı

	N	\bar{x}	s.s	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
Baş Çıkma Davranışı	351	3,10	,46	-,269	,070	1,60	4,00
Yenilikçi Davranış	351	3,14	,56	-,283	-,121	1,00	4,00
Öz-yeterlik İnanç Ölçeği	351	3,11	,43	-,188	,054	1,75	4,00

Ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin bu tez kapsamında güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmış, yapılan hesaplama sonucunda Cronbach Alfa katsayısı 0,78 çıkmıştır. Bu sonuç Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmen Epistemolojik İnanç Ölçeğinin bu tez kapsamında güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmış, yapılan hesaplama sonucunda birinci faktör için Cronbach Alfa katsayısı 0,75, ikinci faktör için Cronbach Alfa katsayısı 0,81, üçüncü faktör için Cronbach Alfa katsayısı 0,73 çıkmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Öğretmen Epistemolojik İnanç Ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.Epistemolojik İnançlar İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Epistemolojik İnanç Puanlarının Dağılımı

Schommer'ın geliştirdiği ve Karhan (2007) tarafından uyarlanan ölçek 3 faktörlü olup 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” şeklinde isimlendirilmiş ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü “Öğrenme çabaya bağlı değildir” şeklinde isimlendirilmiş ve 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üçüncü faktörü “Bilgi tek ve kesindir” şeklinde isimlendirilmiş ve 10 maddeden oluşmaktadır.

“Epistemolojik İnanç Ölçeği”nde en düşük değer “Kesinlikle katılmıyorum” ifadesinin karşılığı olan “1”, en yüksek değer “Kesinlikle katılıyorum” ifadesinin karşılığı olan “5”tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar gelişmemiş epistemolojik inançları ortaya koyarken alınan düşük puanlar olgunlaşmış epistemolojik inançlara işaret etmektedir.

Ölçekte değerlendirme yapılırken 1 ile 2,49 arasındaki ortalamaların sofistike inançları, 3,51 ile 5 arasındaki inançların yüzeysel (naif) inançların göstergesi olduğu, 2,50 ile 3,50 arasında kalan ortalamaların ise güçlü bir inanç oluşturmadıkları kabul edilmiştir. Bu alt boyutlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablolaştırılmıştır.

“Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutuna ait öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutuna ait öğretmen görüşleri

	N	\bar{X}	S
5. Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta değişik derslerdeki bilgiler arasında bağlantı kurmak için elimden geleni yaparım.	351	1,81	,82
6. Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir.	351	1,65	,81
9. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşünmedir.	351	1,68	,83
10. Ders kitabının bir bölümünü yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.	351	1,94	1,06
11. Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.	351	2,25	,97
12. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.	351	1,99	,95
13. Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade eder.	351	1,80	1,02
14. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	351	1,82	1,03
15. Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.	351	1,51	,73
18. Ayrıntıları unuttuğu halde, yine de okuduğu metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, ben o kişinin zeki olduğunu düşünürüm.	351	2,03	,87
20. Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.	351	1,59	,74
23. Konuya aşina iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.	351	1,96	,93
24. Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır.	351	1,72	,84
26. Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.	351	2,38	1,40
31. Zor kavramları, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.	351	1,91	,83
32. Bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.	351	2,21	1,03
36. Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir	351	2,11	1,13
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	351	1,90	,42

Tablo 4’te maddeler incelendiğinde katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler “Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.”(\bar{x} =2,38), “Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.”(\bar{x} =2,25) ve “Bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.”(\bar{x} =2,21) maddeleridir. Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler;

“Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.”($\bar{x}=1,51$), “Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.”($\bar{x}=1,59$) ve “Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir.” ($\bar{x}=1,65$) maddeleridir. Birinci faktördeki 17 önermenin tamamında puan ortalamaları “Katılmıyorum” (1-2,49) düzeyindedir. “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” faktörünün genel ortalama puanı ($\bar{x}=1,90$) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” faktörü ile ilgili gelişmiş, sofistike inançlar taşıdığını göstermektedir. Yani öğretmenlerin bilginin kaynağının uzmanlar olduğu ve öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiği yönündeki inançlara katılmadıkları görülmektedir. Epistemolojik inanç ölçeğinin ikinci faktörü olan “Öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutuna yönelik görüşler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” alt boyutuna ait öğretmen görüşleri

	N	\bar{x}	S
21. Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.	351	3,06	1,15
22. Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır	351	2,73	1,21
25. Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.	351	3,55	1,23
27. Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirler.	351	2,85	1,33
28. Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekte zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir.	351	2,69	1,25
29. Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır.	351	2,57	1,21
30. Bir ders kitabından edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.	351	2,46	1,15
33. Okulda “vasat” olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da “vasat” olarak kalırlar.	351	1,98	1,17
35. Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.	351	3,19	1,20
37. “Kendi kendine öğren/ Kendin yap” türü kitaplar pek de işe yaramaz.	351	2,35	1,23
38. Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.	351	2,28	1,22
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	351	2,70	0,71

Tablo 5 incelendiğinde katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler, “Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.” ($\bar{x}=3,55$), “Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.” ($\bar{x}=3,19$) ve “Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.” ($\bar{x}=3,06$) olduğu görülmektedir. Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler, “Okulda “vasat” olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da “vasat” olarak kalırlar.” ($\bar{x}=1,98$), “Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.” ($\bar{x}=2,28$) ve “Kendi kendine öğren/ Kendin yap” türü kitaplar pek de işe yaramaz.” ($\bar{x}=2,35$) maddeleridir. “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt faktörünün genel ortalaması ($\bar{x}=2,70$) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” (2,50-3,50) düzeyinde görüş belirttikleri, yani bu faktörde güçlü bir inanç taşımadıkları görülmektedir.

Epistemolojik inanç ölçeğinin üçüncü boyutu olan “Bilgi tek ve kesindir” boyutuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna ait öğretmen görüşleri

	N	\bar{x}	S
1 . Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır.	351	3,43	1,19
2 . Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.	351	4,07	1,03
3 . İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır.	351	3,92	1,08
4 . Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler.	351	3,44	1,09
7. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır	351	3,90	1,03
8. Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.	351	3,49	1,09
16. Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.	351	3,05	1,26
17. Gerçek değişmezdir.	351	3,13	1,56
19. Ders çalışırken kesin olan doğruları ararım.	351	3,44	1,12
34. Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.	351	4,20	1,04
Bilgi Tek ve Kesindir	351	3,61	0,65

Tablo 6 incelendiğinde katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler “Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.” ($\bar{x}=4,20$), “Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.” ($\bar{x}=4,07$) ve “İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır.” ($\bar{x}=3,92$) olarak belirlenmiştir. Katılımın en düşük olduğu maddeler “Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.” ($\bar{x}=3,05$), “Gerçek değişmezdir.” ($\bar{x}=3,13$) ve “Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır. ($\bar{x}=3,43$) maddeleridir. “Bilgi tek ve kesindir” alt faktörünün genel ortalaması ($\bar{x}=3,61$) olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama göre öğretmenlerin “Katılıyorum” (3,50-5) düzeyinde görüş belirttikleri ve “Bilgi tek ve kesindir” boyutunda yüzeysel (naif) inanca sahip olduklarını göstermektedir

4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	s.d.	t	p
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	Kadın	170	1,86	,36	343	-1,82	,069
	Erkek	175	1,94	,46			
Öğrenme çabaya bağlı değildir	Kadın	170	2,69	,67	343	-,55	,582
	Erkek	175	2,73	,73			
Bilgi tek ve kesindir	Kadın	170	3,61	,61	343	,11	,912
	Erkek	175	3,60	,68			
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Kadın	170	2,56	,31	343	-1,38	,169
	Erkek	175	2,61	,36			

Tablo 7’de görüldüğü üzere bağımsız gruplar t testi incelendiğinde cinsiyet değişkeni epistemolojik inançların tüm alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutunda [$t(343)= -1,82; p=,069$], “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunda [$t(343)= -,55; p=,582$], “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda [$t(343)= ,11; p=,912$] ve ölçeğin tamamı için [$t(343)= -1,38; p=,169$] sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre

Epistemolojik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda erkek öğretmen ve kadın öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapan Karhan (2007) kendi araştırmasında da Epistemolojik İnanç Ölçeği ve tüm alt boyutları için cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir fark saptamamıştır. Karhan (2007) daha önce yapılan farklı çalışmalarda da anlamlı fark tespit edilemediğini belirtmiş, öğretmenlerle yapılan çalışmanın çok farklı yaş grupları içermesi sebebiyle anlamlı farkın oluşmamış olabileceğini belirtmiştir.

4.1.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Epistemolojik İnançların Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	s.d.	t	p																																
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	Bekar	75	2,72	,69	343	-,60	,551																																
	Evli	270	2,69	,71				Öğrenme çabaya bağlı değildir	Bekar	75	3,55	,64	343	,76	,755	Evli	270	3,62	,64	Bilgi tek ve kesindir	Bekar	75	1,87	,43	343	,39	,393	Evli	270	1,90	,40	Epistemolojik İnanç Ölçeği	Bekar	75	2,56	,33	343	,60	,595
Öğrenme çabaya bağlı değildir	Bekar	75	3,55	,64	343	,76	,755																																
	Evli	270	3,62	,64				Bilgi tek ve kesindir	Bekar	75	1,87	,43	343	,39	,393	Evli	270	1,90	,40	Epistemolojik İnanç Ölçeği	Bekar	75	2,56	,33	343	,60	,595	Evli	270	2,58	,34								
Bilgi tek ve kesindir	Bekar	75	1,87	,43	343	,39	,393																																
	Evli	270	1,90	,40				Epistemolojik İnanç Ölçeği	Bekar	75	2,56	,33	343	,60	,595	Evli	270	2,58	,34																				
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Bekar	75	2,56	,33	343	,60	,595																																
	Evli	270	2,58	,34																																			

Tablo 8'de görülen bağımsız t testi sonuçları incelendiğinde, “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutunda $[t(343) = -,60; p = ,551]$, “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunda $[t(343) = ,76; p = ,755]$, “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda $[t(343) = ,39; p = ,393]$ ve ölçeğin tamamı için $[t(343) = ,60; p = ,595]$ sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre Epistemolojik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır.

4.1.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bağımsız t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	s.d.	t	p
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	Lisans	316	1,90	,42	341	-,359	,720
	Yüksek Lisans	27	1,93	,47			
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	Lisans	316	2,71	,73	341	,858	,391
	Yüksek Lisans	27	2,59	,49			
Bilgi tek ve kesindir	Lisans	316	3,62	,64	341	1,783	,075
	Yüksek Lisans	27	3,39	,74			
Epistemolojik İnanç	Lisans	316	2,59	,34	341	1,171	,256
	Yüksek Lisans	27	2,51	,33			

Tablo 9’da görülen bağımsız t testi sonuçları incelendiğinde, “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutunda [$t(341) = -,359$; $p = ,720$], “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunda [$t(341) = ,858$; $p = ,391$], “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda [$t(341) = 1,783$; $p = ,075$] ve ölçeğin tamamı için [$t(341) = 1,171$; $p = ,256$] sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre Epistemolojik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır.

4.1.5. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. *Epistemolojik İnançların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

		N	\bar{x}	s.s	sd	F	p	Fark
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek	26-30 yaş (1)	103	1,82	,38	3-344	2,016	,111	-
	31-35 yaş (2)	112	1,95	,43				
	36-40 yaş (3)	64	1,92	,44				
	41+ yaş (4)	69	1,91	,40				
	Toplam	348	1,90	,42				
Leneve:	,224	p=,880						
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	26-30 yaş (1)	103	2,66	,77	3-344	,796	,497	-
	31-35 yaş (2)	112	2,65	,62				
	36-40 yaş (3)	64	2,72	,67				
	41+ yaş (4)	69	2,81	,75				
	Toplam	348	2,70	,70				
Leneve:	1,042	p=,374						
Bilgi Tek ve Kesindir	26-30 yaş (1)	103	3,48	,64	3-344	4,214	,006	1-4
	31-35 yaş (2)	112	3,55	,61				
	36-40 yaş (3)	64	3,64	,66				
	41+ yaş (4)	69	3,82	,65				
	Toplam	348	3,60	,64				
Leneve:	,298	p=,827						
Epistemolojik İnanç	26-30 yaş (1)	103	2,50	,37	3-344	3,795	,011	1-4
	31-35 yaş (2)	112	2,58	,29				
	36-40 yaş (3)	64	2,60	,35				
	41+ yaş (4)	69	2,67	,31				
	Toplam	348	2,58	,33				
Leneve:	1,306	p=,272						

Tablo 10’da görülen ANOVA sonuçlarına göre, ölçeğin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” [F(3-344)=2,016, p=,111)] ve “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” [F(3-344)=,796, p=,497)] alt boyutlarında yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” [F(3-344)=4,214, p<,05)] alt boyutunda ve “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ortalamasında [F(3-344)=3,795, p<,05)] yaş değişkenine bağlı anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda yapılan Tukey farklılık testi sonucuna göre bu farklılığın, 25-30 yaş arasındaki (\bar{x} =3,48) öğretmenler ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler (\bar{x} =3,82) arasında 25-30 yaş arasındaki

öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Epistemolojik İnanç Ölçeğinde düşük puanlar daha gelişmiş epistemolojik inançları temsil ettiğinden, 25-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmektedir. “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}=3,82$) ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler ($\bar{x}=3,82$) arasında 31-35 yaş arasındaki öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41 yaş üzeri öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmektedir. “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda en gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğretmenlerin 25-30 yaş arasındaki ($\bar{x}=3,48$) öğretmenler olduğu görülmektedir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği ortalamasına bakıldığında 25-30 yaş arasındaki ($\bar{x}=3,48$) öğretmenler ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler ($\bar{x}=3,82$) arasında 25-30 yaş arasındaki öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçek ortalamasında en gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğretmenlerin 25-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin, epistemolojik inançları en naif olan öğretmenlerin ise 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler olduğu görülmektedir.

4.1.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11’de görülen ANOVA sonuçlarına göre, ölçeğin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” [$F(4-324)=,769$, $p=,546$] ve “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” [$F(4-324)=1,739$, $p=,141$] alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” [$F(4-324)=4,111$, $p<,05$] alt boyutunda ve “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ortalamasında [$F(4-324)=4,531$, $p<,05$] mesleki kıdem değişkenine bağlı anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda yapılan Tukey farklılık testi sonucuna göre bu farklılığın, 1-5 yıl çalışma süresine sahip ($\bar{x}=3,46$) öğretmenler ile 21 yıl üzerinde çalışma süresi olan öğretmenler ($\bar{x}=3,87$) arasında, 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinde düşük puanlar daha gelişmiş epistemolojik inançları temsil ettiğinden, 1-5 yıl çalışma yılı süresine sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 11. *Epistemolojik İnançların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

		N	\bar{x}	s.s	sd	F	p	Fark
Bilginin Kaynağı Uzmanlık ve Öğrenme Yetenek İşidir	1-5 Yıl (1)	76	1,84	,39	4-324	,769	,546	-
	6-10 Yıl (2)	122	1,91	,41				
	11-15 Yıl (3)	55	1,96	,48				
	16-20 Yıl (4)	28	1,93	,35				
	21+ Yıl (5)	48	1,91	,41				
	Toplam	329	1,91	,41				
	Leneve :	,871	p=,481					
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	1-5 Yıl (1)	76	2,61	,68	4-324	1,739	,141	-
	6-10 Yıl (2)	122	2,61	,65				
	11-15 Yıl (3)	55	2,71	,72				
	16-20 Yıl (4)	28	2,82	,77				
	21+ Yıl (5)	48	2,87	,72				
	Toplam	329	2,68	,69				
	Leneve :	,720	p=,579					
Bilgi Tek ve Kesindir	1-5 Yıl (1)	76	3,46	,67	4-324	4,111	,003	1-5 2-5
	6-10 Yıl (2)	122	3,53	,59				
	11-15 Yıl (3)	55	3,70	,65				
	16-20 Yıl (4)	28	3,75	,65				
	21+ Yıl (5)	48	3,87	,66				
	Toplam	329	3,61	,65				
	Leneve :	,283	p=,889					
Epistemolojik İnanç	1-5 Yıl (1)	76	2,49	,37	4-324	4,531	,001	1-5 2-5
	6-10 Yıl (2)	122	2,54	,31				
	11-15 Yıl (3)	55	2,64	,33				
	16-20 Yıl (4)	28	2,67	,37				
	21+ Yıl (5)	48	2,71	,28				
	Toplam	329	2,58	,34				
	Leneve:	1,54	p=,379					

Epistemolojik İnanç Ölçeği ortalamasına bakıldığında 1-5 yıl çalışma süresine sahip ($\bar{x}=3,46$) öğretmenler ile 21 yıl üzeri çalışma süresine sahip ($\bar{x}=3,87$) öğretmenler

arasında 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçek ortalamasında en gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğretmenlerin 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin, epistemolojik inançları en naif olan öğretmenlerin ise çalışma süresi 21 yıl ve üzerindeki öğretmenler olduğu görülmektedir.

4.1.7. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Epistemolojik İnançların Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

		N	\bar{x}	s.s	sd	F	p	Fark
Bilginin Kaynağı Uzmanlık ve Öğrenme Yetenek	Anaokulu (1)	18	1,92	,33	3-335	,647	,585	-
	İlkokul (2)	103	1,94	,40				
	Ortaokul (3)	148	1,89	,43				
	Lise (4)	70	1,86	,43				
	Toplam	339	1,90	,42				
	Leneve:	1,100	p=,349					
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	Anaokulu (1)	18	2,66	,80	3-335	1,475	,221	-
	İlkokul (2)	103	2,82	,73				
	Ortaokul (3)	148	2,64	,66				
	Lise (4)	70	2,67	,76				
	Toplam	339	2,70	,71				
	Leneve:	1,705	p=,166					
Bilgi Tek ve Kesindir	Anaokulu (1)	18	3,60	,70	3-335	3,014	,030	2-3
	İlkokul (2)	103	3,75	,65				
	Ortaokul (3)	148	3,51	,60				
	Lise (4)	70	3,62	,71				
	Toplam	339	3,61	,65				
	Leneve:	,483	p=,694					
Epistemolojik İnanç	Anaokulu (1)	18	2,58	,35	3-335	4,018	,008	2-3
	İlkokul (2)	103	2,68	,35				
	Ortaokul (3)	148	2,53	,33				
	Lise (4)	70	2,55	,34				
	Toplam	339	2,58	,34				
	Leneve:	,461	p=,710					

Tablo 12’de görülen ANOVA sonuçlarına göre, ölçeğin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” [$F(3-335)=,647, p=,585$] ve “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” [$F(3-335)=1,475, p=,212$] alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” [$F(3-335)=3,014, p<,05$] alt boyutunda ve “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ortalamasında [$F(3-335)=4,018, p<,05$] okul türü değişkenine bağlı anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda yapılan Tukey farklılık testi sonucuna göre bu farklılığın, ilkökul kurumlarında görev yapan ($\bar{x}=3,75$) öğretmenler ile ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3,51$) arasında, ortaokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Epistemolojik İnanç Ölçeğinde düşük puanlar daha gelişmiş epistemolojik inançları temsil ettiğinden, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkökullarda görev yapan öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmektedir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği ortalamasına bakıldığında yine ilkökul kurumlarında görev yapan ($\bar{x}=2,68$) öğretmenler ile ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=2,53$) arasında, ortaokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçek ortalamasında en gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenler, epistemolojik inançları en naif olan öğretmenlerin ilkökullarda görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir.

4.1.8. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik inançları İle İlgili

Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Branş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

		N	\bar{x}	s.s	sd	F	p	Fark
Bilginin Kaynağı Uzmanlıdır ve Öğrenme	Okul Öncesi (1)	23	1,92	,34	2-329	,772	,463	-
	Sınıf (2)	82	1,94	,37				
	Branş (3)	227	1,88	,43				
	Toplam	332	1,90	,41				
	Leneve:	1,783	p=,170					
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	Okul Öncesi (1)	23	2,49	,79	2-329	4.384	,013	2-1
	Sınıf (2)	82	2,87	,70				
	Branş (3)	227	2,65	,66				
	Toplam	332	2,69	,69				
	Leneve:	1,968	p=,141					
Bilgi Tek ve Kesindir	Okul Öncesi (1)	23	3,53	,55	2-329	8.534	,000	2-3
	Sınıf (2)	82	3,84	,69				
	Branş (3)	227	3,50	,65				
	Toplam	332	3,59	,65				
	Leneve:	2,572	p=,078					
Epistemolojik İnanç	Okul Öncesi (1)	23	2,51	,35	2-329	10.053	,000	2-1
	Sınıf (2)	82	2,71	,31				
	Branş (3)	227	2,53	,33				
	Toplam	332	2,57	,34				
	Leneve:	,111	p=,895					

Tablo 13’de görülen ANOVA sonuçlarına göre, ölçeğin “Bilginin Kaynağı Uzmanlıdır ve Öğrenme Yetenek İşidir” [$F(2-329)=,772$ $p=,463$] alt boyutlarında öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Ölçeğin “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” [$F(2-329)=4,384$ $p<,05$] alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmış, test sonucunda okul öncesi öğretmenleri ($\bar{x}=2,49$) ile sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=2,87$) arasında okul öncesi öğretmenleri lehine ve branş öğretmenleri ($\bar{x}=2,66$) ile sınıf öğretmenleri arasında ($\bar{x}=2,87$) branş öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin en gelişmiş epistemolojik inançları taşıdıkları, sınıf öğretmenlerinin ise en naif epistemolojik inançları taşıdıkları belirlenmiştir.

Ölçeğin “Bilgi Tek ve Kesindir” [$F(2-329)=8,534$ $p<,05$)] alt boyutunda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının branşlarına göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmış, test sonucunda branş öğretmenleri ($\bar{x}=3,50$) ile sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=3,84$) arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir “Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda branş öğretmenlerin en gelişmiş epistemolojik inançları taşıdıkları, sınıf öğretmenlerinin ise en naif epistemolojik inançları taşıdıkları belirlenmiştir.

Ölçeğin geneline bakıldığında [$F(2-329)=10,053$ $p<,05$)] alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmış, test sonucunda okul öncesi öğretmenleri ($\bar{x}=2,51$) ile sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=2,71$) arasında okul öncesi öğretmenleri lehine ve branş öğretmenleri ($\bar{x}=2,53$) ile sınıf öğretmenleri arasında ($\bar{x}=2,71$) branş öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam puanlarına göre okul öncesi öğretmenlerin en gelişmiş epistemolojik inançları taşıdıkları, sınıf öğretmenlerinin ise en naif epistemolojik inançları taşıdıkları belirlenmiştir.

4.2.Özyeterlik İnançlar İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

4.2.1. Öz-yeterlik İnanç Puanlarının Dağılımı

Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri “Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği”nin “Başa Çıkma Davranışı” ve “Yenilikçi Davranış” alt boyutlarına göre incelenmiştir. Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeğinde en düşük değer “Bana uygun değil” ifadesinin karşılığı olan “1”, en yüksek değer “Bana tamamen uygun” ifadesinin karşılığı olan “4”tür. Ölçekte değerlendirme yapılırken 1,00 ile 2,00 arasındaki inançların düşük öz-yeterlik inançları, 2,01-3,00 arasındaki inançların orta düzeyde öz-yeterlik inançların göstergesi olduğu, 3,01 ile 4,00 arasında kalan ortalamaların ise yüksek öz-yeterlik inançları temsil ettiği kabul edilmiştir. Bu alt boyutlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 14. “Başa Çıkma Davranışı” alt boyutuna ait öğretmen görüşleri

	N	\bar{x}	s.s.
Zor durumlarda bile ebeveynlerle iyi bir iletişim kurabilirim.	351	3,26	,66
En sorunlu öğrencilere bile sınavlar için gerekli konuları öğretebilirim	351	2,74	,70
Gelecekte öğrencilerin bireysel sorunlarına daha iyi eğilebileceğime eminim.	351	3,22	,65
Dersim bölünse bile kesinlikle gerekli soğukkanlılığı koruyabilirim.	351	3,15	,76
Kendimi iyi hissetmediğim anlarda bile, derste öğrencilerle gerektiği gibi ilgilenebilirim.	351	3,13	,69
Başa Çıkma Davranışı (Ortalama)	351	3,10	,46

Tablo 14 incelendiğinde katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler; “Zor durumlarda bile ebeveynlerle iyi bir iletişim kurabilirim.” ($\bar{x}=3,26$), “Gelecekte öğrencilerin bireysel sorunlarına daha iyi eğilebileceğime eminim.” ($\bar{x}=3,22$), “Dersim bölünse bile kesinlikle gerekli soğukkanlılığı koruyabilirim.” ($\bar{x}=3,15$) maddeleridir. Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler; “En sorunlu öğrencilere bile sınavlar için gerekli konuları öğretebilirim” ($\bar{x}=2,74$) ve “Kendimi iyi hissetmediğim anlarda bile, derste öğrencilerle gerektiği gibi ilgilenebilirim.” ($\bar{x}=3,13$) maddeleridir. Birinci faktörün puan ortalaması ($\bar{x}=3,10$) yüksek öz-yeterlik inanç (3,01-4,00) düzeyindedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin “Başa Çıkma Davranışı” alt faktöründe öğretmenlerin güçlü öz-yeterlik inancı taşıdıkları görülmektedir.

Tablo 15. “Yenilikçi Davranış” alt boyutuna ait öğretmen görüşleri

	N	\bar{x}	s.s.
Uygun olmayan öğretim yapılarını değiştirecek yaratıcı fikirler geliştirebileceğime inanıyorum.	351	3,08	,70
Yeni projelerle öğrencilerin ilgisini çekebileceğime inanıyorum.	351	3,15	,70
Yeni gelişmeleri, bunlara şüpheyle bakan meslektaşlarıma aksine uygulayabilirim.	351	3,18	,64
Yenilikçi Davranış	351	3,14	,56

Tablo 15 incelendiğinde katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddenin “Yeni gelişmeleri, bunlara şüpheyle bakan meslektaşlarıma aksine uygulayabilirim.” ($\bar{x}=3,18$)

olduğu, katılım düzeyinin en düşük olduğu maddenin ise “Uygun olmayan öğretim yapılarını değiştirecek yaratıcı fikirler geliştirebileceğime inanıyorum.” ($\bar{x}=3,08$) maddesi olduğu görülmektedir. Yenilikçi davranış alt boyutunun ortalaması ($\bar{x}=3,14$) yüksek öz-yeterlik inanç (3,01-4,00) düzeyindedir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin “Yenilikçi Davranış” alt faktöründe öğretmenlerin güçlü öz-yeterlik inancı taşıdıkları görülmektedir.

Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeğinin genel ortalaması ($\bar{x}=3,11$) olarak bulunmuştur. Bu ortalama öğretmenlerin çok güçlü olmasa da yüksek öz-yeterlik inanç (3,01-4,00) taşıdıklarını göstermektedir.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bağımsız t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	s.d.	t	p																				
Başa Çıkma Davranışı	Kadın	170	3,05	,46	343	-1,513	,131																				
	Erkek	175	3,13	,46				Yenilikçi Davranış	Kadın	170	3,09	,57	343	-1,280	,202	Erkek	175	3,17	,56	Öz-yeterlik İnanç Ölçeği	Kadın	170	3,07	,42	343	-1,632	,103
Yenilikçi Davranış	Kadın	170	3,09	,57	343	-1,280	,202																				
	Erkek	175	3,17	,56				Öz-yeterlik İnanç Ölçeği	Kadın	170	3,07	,42	343	-1,632	,103	Erkek	175	3,15	,44								
Öz-yeterlik İnanç Ölçeği	Kadın	170	3,07	,42	343	-1,632	,103																				
	Erkek	175	3,15	,44																							

Tablo 16’da görüldüğü üzere bağımsız gruplar t testi incelendiğinde cinsiyet değişkeni öğretmen öz-yeterlik inançların tüm alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “Başa Çıkma Davranışı” alt boyutunda [$t(343)=-1,513$; $p=,131$], “Yenilikçi Davranış” alt boyutunda [$t(343)=-1,280$; $p=,202$] ve ölçeğin tamamı için [$t(343)=-1,632$; $p=,103$] sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda erkek öğretmen ve kadın öğretmenler arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır.

4.2.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançlarının medeni durumlarına göre t testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının Aldıkları Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	s.d.	t	p
Başa Çıkma Davranışı	Bekar	75	3,06	,46	343	-,927	,354
	Evli	270	3,11	,45			
Yenilikçi Davranış	Bekar	75	3,13	,50	343	-,025	,980
	Evli	270	3,14	,58			
Öz-yeterlik İnanç Ölçeği	Bekar	75	3,09	,37	343	-,617	,538
	Evli	270	3,12	,43			

Tablo 17’de görülen bağımsız t testi sonuçları incelendiğinde, “Başa Çıkma Davranışı” alt boyutunda $[t(343) = -,927; p = ,354]$, “Yenilikçi Davranış” alt boyutunda $[t(343) = -,025; p = ,980]$ ve ölçeğin tamamı için $[t(343) = -,617; p = ,538]$ sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır.

4.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançlarının eğitim durumlarına göre t testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	s.d.	t	p
Başa Çıkma Davranışı	Lisans	316	3,09	,46	341	-,912	,362
	Yüksek Lisans	27	3,18	,42			
Yenilikçi Davranış	Lisans	316	3,14	,56	341	-,175	,861
	Yüksek Lisans	27	3,16	,57			
Öz-yeterlik İnanç Ölçeği	Lisans	316	3,11	,42	341	-,712	,477
	Yüksek Lisans	27	3,17	,41			

Tablo 18’de görülen bağımsız t testi sonuçları incelendiğinde, “Başa Çıkma Davranışı” alt boyutunda $[t(341) = -,912; p = ,362]$, “Yenilikçi Davranış” alt boyutunda $[t(341) = -,175; p = ,861]$ ve ölçeğin tamamı için $[t(341) = -,712; p = ,477]$ sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır.

4.2.5. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. *Öz-yeterlik İnançların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

		N	\bar{x}	s.s	sd	F	p	Fark
Başa Çıkma Davranışı	26-30 yaş (1)	103	3,09	,48	3-344	,132	,941	-
	31-25 yaş (2)	112	3,09	,40				
	36-40 yaş (3)	64	3,12	,45				
	41+ yaş (4)	69	3,07	,53				
	Toplam	348	3,09	,46				
	Leneve :	2,056	$p = ,106$					
Yenilikçi Davranış	26-30 yaş (1)	103	3,15	,59	3-344	,950	,416	-
	31-25 yaş (2)	112	3,19	,53				
	36-40 yaş (3)	64	3,04	,51				
	41+ yaş (4)	69	3,13	,63				
	Toplam	348	3,13	,56				
	Leneve :	1,654	$p = ,177$					
Öz-yeterlik İnanç	26-30 yaş (1)	103	3,11	,45	3-344	,160	,923	-
	31-25 yaş (2)	112	3,12	,37				
	36-40 yaş (3)	64	3,09	,40				
	41+ yaş (4)	69	3,09	,50				
	Toplam	348	3,11	,43				
	Leneve :	3,278	$p = ,021$					

Tablo 19’da görülen ANOVA sonuçlarına göre, ölçeğin “Başa Çıkma Davranışı” $[F(3-344) = ,132; p = ,941]$, “Yenilikçi Davranış” $[F(3-344) = ,950; p = ,416]$ alt boyutlarında ve öz-yeterlik ölçek ortalamasında $[F(3-344) = ,160; p = ,923]$ yaş değişkenine bağlı olarak

anlamli bir fark tespit edilememiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yaş değişkenine göre değişmediği görülmektedir.

4.2.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin çalışma sürelerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öz-yeterlik İnançların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		N	\bar{x}	s.s	sd	F	p	Fark
Başa Çıkma Davranışı	1-5 Yıl (1)	76	3,10	,45	4-324	,437	,781	-
	6-10 Yıl (2)	122	3,06	,42				
	11-15 Yıl (3)	55	3,12	,48				
	16-20 Yıl (4)	28	3,14	,52				
	21+ Yıl (5)	48	3,07	,53				
	Toplam	329	3,10	,46				
	Leneve :	1,047	p=,383					
Yenilikçi Davranış	1-5 Yıl (1)	76	3,15	,55	4-324	,326	,861	-
	6-10 Yıl (2)	122	3,13	,59				
	11-15 Yıl (3)	55	3,18	,51				
	16-20 Yıl (4)	28	3,04	,66				
	21+ Yıl (5)	48	3,15	,55				
	Toplam	329	3,14	,57				
	Leneve :	,338	p=,852					
Öz-yeterlik İnanç	1-5 Yıl (1)	76	3,12	,39	4-324	,277	,892	-
	6-10 Yıl (2)	122	3,09	,42				
	11-15 Yıl (3)	55	3,14	,43				
	16-20 Yıl (4)	28	3,10	,51				
	21+ Yıl (5)	48	3,15	,47				
	Toplam	329	3,11	,43				
	Leneve :	,530	p=,714					

Tablo 20’de görülen ANOVA sonuçlarına göre, ölçeğin “Başa Çıkma Davranışı” [F(4-324)=,437; p=,781)], “Yenilikçi Davranış” [F(4-324)=,326;p=,861)] alt boyutlarında ve öz-yeterlik ölçek ortalamasında [F(4-324)=,277; p=,892)] mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının çalışma sürelerine göre değişmediği görülmektedir

4.2.7. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öz-yeterlik İnançların Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		N	\bar{x}	s.s	sd	F	p	Fark
Başa Çıkma Davranışı	Anaokulu (1)	18	3,04	,39	3-335	1,776	,151	
	İlkokul (2)	103	3,16	,44				
	Ortaokul (3)	148	3,05	,43				
	Lise (4)	70	3,16	,53				
	Toplam	339	3,10	,46				
	Leneve :	1,577	p=,195					
Yenilikçi Davranış	Anaokulu (1)	18	3,15	,45	3-335	,017	,997	
	İlkokul (2)	103	3,14	,53				
	Ortaokul (3)	148	3,15	,61				
	Lise (4)	70	3,15	,54				
	Toplam	339	3,15	,56				
	Leneve :	1,431	p=,234					
Öz-yeterlik İnanç	Anaokulu (1)	18	3,08	,37	3-335	,733	,533	
	İlkokul (2)	103	3,15	,42				
	Ortaokul (3)	148	3,09	,43				
	Lise (4)	70	3,16	,44				
	Toplam	339	3,12	,42				
	Leneve :	,648	p=,585					

Tablo 21’de görülen ANOVA sonuçlarına göre, ölçeğin “Başa Çıkma Davranışı” [$F(3-335)=1,776;p=,151$], “Yenilikçi Davranış” [$F(3-335)=,017;p=,997$]] alt boyutlarında ve öz-yeterlik ölçek ortalamasında [$F(3-335)=,733;p=,533$]] öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının çalıştıkları okul türlerine göre değişmediği görülmektedir

4.2.8. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin branşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öz-yeterlik İnançların Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		N	\bar{x}	s.s	sd	F	p	Fark
Başa Çıkma Davranışı	Okul Öncesi (1)	23	3,01	,35	2-329	,422	,656	-
	Sınıf (2)	82	3,11	,45				
	Branş (3)	227	3,09	,48				
	Toplam	332	3,09	,46				
	Leneve :	2,660	p=,071					
Yenilikçi Davranış	Okul Öncesi (1)	23	3,12	,46	2-329	,034	,966	-
	Sınıf (2)	82	3,13	,50				
	Branş (3)	227	3,14	,61				
	Toplam	332	3,14	,57				
	Leneve :	3,419	p=,034					
Öz-yeterlik İnanç	Okul Öncesi (1)	23	3,05	,33	2-329	,254	,776	-
	Sınıf (2)	82	3,12	,41				
	Branş (3)	227	3,11	,44				
	Toplam	332	3,11	,43				
	Leneve :	2,751	p=,065					

Tablo 22’de görülen ANOVA sonuçlarına göre, ölçeğin “Başa Çıkma Davranışı” [$F(2-329)=,422;p=,656$], “Yenilikçi Davranış” [$F(2-329)=,034;p=,966$] alt boyutlarında ve öz-yeterlik ölçek ortalamasında [$F(2-329)=,254;p=,776$] öğretmenlerin branşa bağlı anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin branşlarına göre değişmediği görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Ölçeği ve ölçeğin alt boyutları ile Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ile Öz Yeterlik İnançları Arasındaki Korelasyon Dağılımı

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir.	1						
(2) Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir.	-,041	1					
(3) Bilgi tek ve kesindir.	-,301**	,453**	1				
(4) Epistemolojik İnanç Ölçeği	,379**	,803**	,609**	1			
(5) Başa Çıkma Davranışı	-,131*	,015	,088	-,020	1		
(6) Yenilikçi Davranış	-,121*	,031	,090	-,006	,437**	1	
(7) Öz-yeterlik İnanç Ölçeği	-,148**	,027	,106*	-,014	,890**	,797**	1

Tablo 23’de görülen korelasyon sonuçlarına göre Epistemolojik İnanç Ölçeğinin alt boyutlarına göre incelendiğinde ölçeğin birinci alt boyutu olan “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutu ile ölçeğin üçüncü alt boyutu “Bilgi tek ve kesindir” ile negatif yönlü zayıf bir ilişki ($r=-301$, $p<.05$) tespit edilmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” ile ölçeğin üçüncü alt boyutu “Bilgi tek ve kesindir” ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r=453$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” ile ikinci alt boyutu “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” arasında anlamlı bir ilişki ($p>.05$) tespit edilememiştir. Epistemolojik İnanç Ölçeği ile alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutu ile pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=,379$ $p<.05$), “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” alt boyutu ile çok yüksek düzeyde pozitif ilişki ($r=,803$ $p<.05$), ve “Bilgi tek ve

kesindir” alt boyutu ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,609$ $p<.05$), olduğu görülmektedir.

Öz-yeterlik İnanç Ölçeğinin “Yenilikçi Davranış” ve “Başa Çıkma Davranışı” alt boyutları arasındaki orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ($p=,437$ $p<.05$) tespit edilmiştir. Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ile alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde “Başa Çıkma Davranışı” alt boyutu ile pozitif yönde çok yüksek düzeyde bir ilişki ($r=,890$, $p<.05$), “Yenilikçi Davranış” alt boyutu ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişki ($r=,797$, $p<.05$) tespit edilmiştir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği ile Öz-yeterlik İnanç Ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde Epistemolojik İnanç Ölçeğinin birinci alt boyutu olan “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” ile Öz-yeterlik İnanç Ölçeğinin “Başa Çıkma Davranışı” alt boyutu ile negatif yönlü zayıf bir ilişki ($r=-,131$, $p<.05$), “Yenilikçi Davranış” alt boyutu ile negatif yönlü zayıf bir ilişki ($r=-,121$, $p<.05$) ve Öz-yeterlik İnanç Ölçeğinin ortalaması ($r=-,148$, $p<.05$) ile negatif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Epistemolojik inanç ölçeğinden alınan puanlar azaldıkça öğretmenlerin inançlarının sofistike olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutunda epistemolojik inançları sofistike hale geldikçe öz-yeterlik inançlarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” ve “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutları ile Öz-yeterlik İnanç Ölçeğinin “Başa Çıkma Davranışı” ve “Yenilikçi Davranış” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki ($p>.05$) tespit edilememiştir. Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ortalaması ile Epistemolojik İnanç ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” ile negatif yönlü zayıf bir ilişki ($r=-148$, $p<.05$), “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutu ile pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=-106$, $p<.05$) görülmektedir. Bu durum bu alt boyutta öğretmenlerin epistemolojik inançları gelişmemiş iken yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre epistemolojik inançları, öz-yeterlik inançları ve epistemolojik inançları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiye ait bulgular elde edilmiştir. Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlar ile daha önce yapılmış çalışmaların benzer ve farklı yönleri tartışılacaktır.

5.1. Epistemolojik İnançlar İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlar ele alındığında ölçeğin birinci alt boyutu olan “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” faktörünün genel ortalama puanı ($\bar{x}=1,90$), “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt faktörünün genel ortalaması ($\bar{x}=2,70$), “Bilgi tek ve kesindir” alt faktörünün genel ortalaması ($\bar{x}=3,61$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda sofistike inançlar taşıdığı, “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunda güçlü bir inanç taşımadıkları, “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda ise gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmektedir.

Literatür incelendiğinde Karhan (2007) tarafından yapılan çalışmada da “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt faktörünün genel ortalama puanı ($\bar{x}=2,00$), “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt faktörünün genel ortalaması ($\bar{x}=2,76$), “Bilgi tek ve kesindir” alt faktörünün genel ortalaması ($\bar{x}=3,57$) olarak bulunmuştur. Murat (2018) tarafından fen bilgisi öğretmenleri ile yapılan çalışmada Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt faktörünün genel ortalama puanı ($\bar{x}=2,13$), “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt faktörünün genel ortalaması ($\bar{x}=2,86$), “Bilgi tek ve kesindir” alt faktörünün genel ortalaması ($\bar{x}=3,53$) olarak bulunmuştur. İçen (2012) Sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin epistemolojik inançları ile sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş,

araştırma sonucunda “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda gelişmiş epistemolojik inançlar taşıdıkları, “Öğrenme çabaya bağlı değildir” alt faktörüne kısmen katıldıkları, “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna gelişmemiş inançlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Akyıldız (2014) Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğrenme öğretme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğretmenlerin “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt faktöründe sofistike inanç taşıdıkları, “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt faktöründe güçlü bir inanç oluşturmadıkları, “bilgi tek ve kesindir” alt faktöründe naif inanç taşıdıkları tespit etmiştir.

Bu sonuçlara göre alt faktörlerin puan ortalamalarında Karhan (2007), İçen (2012), Akyıldız (2014) ve Murat (2018) ile benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Karhan (2007) öğretmenlerin “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutunda ise gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olması ile ilgili bilginin kaynağının (öğretmen-uzman) sorgulanmadığı toplumumuzda bu durumun kültürel kaynaklı olabileceğini belirtmiş, bilginin tek ve kesin olduğuna dair inançların öğrencilerin farklı sonuçlarını kabul etmeyeceğini, öğretmenlerin rehberlik görevi üstleneceği yapılandırmacı temeller üzerine bir eğitimden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

5.1.1. Epistemolojik İnançların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında erkek ve kadın öğretmenler arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark saptanmamıştır (Tablo 4.5). Literatür incelendiğinde Kaya-Ekici (2017) ve Izgar-Dilmaç (2008) benzer şekilde cinsiyete bağlı anlamlı bir fark saptamamıştır. Kaya (2018), öğrenme süreci-otorite/uzman bilgisine şüphe, doğuştan/sabit yetenek ve bilginin kesinliği alt boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmadığını, öğrenme çabası alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunduğunu tespit etmiştir. Köse Dinç (2012) epistemolojik inanç ölçeğinin iki alt boyutunda cinsiyete bağlı anlamlı fark bulunmadığını bir alt boyutta kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra epistemolojik inançların kadın öğretmen ve öğretmen adayları lehine (Eren, 2006; Akyıldız, 2014; Murat, 2018; Aksan 2006; Ayaz, 2009; Aypay 2011; Biçer, Er ve Özer, 2013) daha gelişmiş olduğunu gösteren araştırmalar olsa da erkek öğretmen ve öğretmen

adaylarının cinsiyete bağılı epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğunu gösteren (Alemdağ, 2015; İçen,2012; Aslan ve Ayberk, 2018) araştırmalar da bulunmaktadır.

5.1.2. Epistemolojik İnançların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre araştırma sonuçları incelendiğinde, ölçeğin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” ve “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine bağılı olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ölçeğin “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ise 1-5 yıl ve 6-10 çalışma süresine sahip öğretmenler ile 21 yıl üzeri çalışma süresine sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl ve 6-10 çalışma süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçek ortalamasından alınan puanlara bakıldığında öğretmenlerin mesleğe başladıklarında daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olduğu ve mesleki kıdem arttıkça epistemolojik inançların giderek gelişmemiş düzeye gerilediği görülmektedir. Bu durumun 2005 yılında hayata geçirilen yapılandırmacı eğitim çalışmalarının öğretmenlerin eğitim süreçlerine yansması olduğu düşünülebilir

Literatür incelendiğinde daha önce yapılan araştırmalarda da benzer yönde bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Karhan (2007) çalışmasında benzer şekilde “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” ve “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine bağılı olarak anlamlı bir fark tespit etmemiş “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ise 1-5 yıl ve 6-10 çalışma süresine sahip öğretmenler ile 26-30 yıl üzeri çalışma süresine sahip emeklilik dönemindeki öğretmenler arasında 1-5 yıl ve 6-10 çalışma süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit etmiştir. İçen (2012) epistemolojik inanç ölçeğinin “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutunda epistemolojik inançların mesleki kıdeme göre anlamlı fark oluşmadığını, “Öğrenme çabaya bağılı değildir” ve “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutları ile ve tüm ölçek bazında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunduğunu, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha sofistike inançlar taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Murat (2018) epistemolojik inanç ölçeğinin üç alt boyutunda da farklılaşma tespit etmiş, ölçek ortalamasında mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre daha sofistike inançlara sahip olduğunu belirlemiştir. Murat (2018) bu durumu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin pedagojik açıdan daha

zengin olan eğitim fakültelerinden mezun olmaları ile ilgili olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Özdemir ve Köksal (2014) İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada 0-5 yıl çalışma süresi olan öğretmenlerin öğrenmede sosyal çevrenin etkisine dikkat çekerken, 26 yıl üzerinde çalışma süresine sahip öğretmenler bireyin yeteneğinin öğrenmede daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaların yanı sıra Ekinci ve Tican (2017) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, Kaya ve Ekici (2017) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları epistemolojik inançların kıdem değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığını belirlemiştir.

5.1.3. Epistemolojik İnançların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin yaşlarına göre araştırma sonuçları incelendiğinde, ölçeğin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” ve “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” alt boyutlarında yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ölçeğin “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda 25-30 ve 31-35 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında 25-30 ve 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamında 25-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında 25-30 yaş arasındaki öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin epistemolojik inançlara etkisi ile aynı doğrultudadır. Bunun sebebi Türkiye’de öğretmenlerin üniversiteden mezun olma ve öğretmenlik mesleğine başlama yaşlarının genel olarak benzer olmasıdır. Yani öğretmenlerden aynı mesleki kıdeme sahip olanlar genel olarak benzer yaş aralığındadır.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmalarda genel olarak yaşa bağlı bir araştırma yapılmamıştır. Bunun sebebi araştırmacıların yaş değişkeni ile mesleki kıdem değişkeninden benzer bulgular elde edileceğini düşünmesi olabilir. Literatürde Kaya ve Ekici (2017) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin epistemolojik inançların hem mesleki kıdeme göre hem de yaş değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığını belirlemiştir.

5.1.4. Epistemolojik İnançların Öğrenim Seviyesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Epistemolojik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrenim seviyesine göre anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının lisans ve yüksek lisans mezunu olmalarına göre değişmediği belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde Kaya ve Ekici (2017) sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mezun olunan okul türünde lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemişlerdir. Akyıldız (2014) lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğunu belirlemiştir. Murat (2018) fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenme çabaya bağlı değildir alt boyutunda anlamlı fark bulunmadığını, diğer alt boyutlarda ve ölçek ortalamasında eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile bu fakülteler dışından mezun olunan kurumlardaki öğretmenler arasında anlamlı fark bulunduğunu tespit etmiştir.

5.1.5. Epistemolojik İnançların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre araştırma sonuçları incelendiğinde, ölçeğin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” ve “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” alt boyutlarında görev yapılan okul türü değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ölçeğin “Ölçeğin Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ilkokul kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında, ortaokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre en gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenler, en naif inanca sahip öğretmenlerin ilkokullarda görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde Karhan (2007) devlet okullarında görev yapan ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını incelemiş ve özel okullarda görev yapanların lehine fark bulmuştur. Kaya ve Ekici (2017) ise gerçekleştirdikleri çalışmada

devlet ve özel okullar arasında öğretmenlerin epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirlemiştir.

5.1.6. Epistemolojik İnançların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin branşlarına göre epistemolojik inançlarının sonuçları anaokulu öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve ortaokul branş öğretmenleri için incelendiğinde ölçeğin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile anaokulu öğretmenleri arasında anaokulu öğretmenleri lehine, sınıf öğretmenleri ile ortaokul branş öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine, “Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine ve ölçek genelinde sınıf öğretmenleri ile anaokulu öğretmenleri arasında anaokulu öğretmenleri lehine ve sınıf öğretmenleri ile ortaokul branş öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin epistemolojik inançları ile çalıştıkları okul türü arasındaki ilişki ile benzer sonuçlar göstermektedir.

Literatür incelendiğinde Özdemir ve Köksal (2014) yaptığı çalışmada rehberlik öğretmenlerinin daha gelişmiş epistemolojik inançlara, beden eğitimi öğretmenlerinin ise olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip olduğunu, bu durumun rehber öğretmenlerin akademik başarısı düşük öğrencilere başarılı olabileceği yönünde motive etmesi dolayısıyla başarının çabaya bağlı olduğuna inanması, beden eğitimi öğretmenlerinin ise başarı için yeteneğin olması gerektiği şeklinde belirtmiştir. Akyıldız (2014) lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında Rehber öğretmenlerinin bu boyuttaki epistemolojik inançlarının diğer branş öğretmenlerine göre daha gelişmiş olduğunu tespit etmiş, rehber öğretmenler dışında, öğretmenlerin branşlarına göre epistemolojik inanç puanları arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

5.1.7. Epistemolojik İnançların Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı anlamlı bir fark saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde

öğretmenlerin epistemolojik inançları ve medeni durumları ile ilgili herhangi bir çalışma bulunamamıştır.

5.2. Öz-yeterlik İnançları İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutlarından “Başa Çıkma Davranışı” alt boyutunun puan ortalaması ($\bar{x}=3,10$), “Yenilikçi Davranış” alt boyutunun puan ortalaması ($\bar{x}=3,14$) ve öz-yeterlik ölçek ortalaması ($\bar{x}=3,11$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek ortalamasında yüksek öz-yeterlik inanç (3,01-4,00) taşıdıklarını göstermektedir.

Literatür incelendiğinde Güvenç (2011) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının olumlu düzeyde olduğunu belirtmiştir. Recepoğlu (2017) sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin “oldukça yeterli” düzeyde olduğu saptamıştır. Demir (2018) müzik öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yüksek bir düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kutluca (2018) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmalarda öz-yeterlik inançlarının ortalama değerden yüksek olduğunu saptamıştır. Yapılan bu çalışmalar bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

5.2.1. Öz-yeterlik İnançların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda erkek öğretmen ve kadın öğretmenler arasında cinsiyete bağlı anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde Gençtürk ve Memiş (2010) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete bağlı farklılaşmadığını saptamıştır. Üstüner ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyete bağlı öz-yeterlik inançlarının ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek genelinde farklılaşmadığını saptamıştır Tabancalı ve Çelik (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, Kutluca (2018) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, Saraçoğlu ve Diğ. (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, Uysal ve Kösemen pedagojik formasyon programı öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, Demir (2018) müzik öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada, Recepoğlu (2017) sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada, Kaya (2018) ve Alemdağ (2015) beden eğitimi öğretmen adayları ile yaptıkları

çalışmalarda, Akbaş ve Çanakkaleli (2010) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada cinsiyete bağlı anlamlı farklılaşma olmadığını saptamıştır. Yapılan bu çalışmalar bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Literatürde ayrıca Özyıldırım (2018) yaptığı çalışmada ölçeğin sınıf yönetiminde öz-yeterlik alt boyutunda erkek öğretmenler lehine farklılaşma tespit etmiştir.

5.2.2. Öz-yeterlik İnançların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları mesleki kıdemlerine bağlı anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde Çimen (2007) ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Güvenç (2011) sınıf öğretmenlerinin çalışma süreleri arttıkça mesleki öz-yeterlik algısının düştüğünü saptamıştır. Üstüner ve diğerleri (2009) ortaöğretim öğretmenlerinin çalışma yılları arttıkça öz-yeterlik inançlarının da arttığını saptamıştır. Literatürde öz-yeterliğin mesleki kıdem ile farklılaşmadığı, mesleki kıdem ile arttığı ve mesleki kıdem ile azaldığı yönünde farklı sonuçlar çıkması bu çalışmaların farklı okul türünde çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmesinden dolayı olduğu düşünülebilir.

5.2.3. Öz-yeterlik İnançların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yaşlarına bağlı anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki kıdeme bağlı sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Literatür incelendiğinde Çimen (2007) ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yaşlarına göre farklılaşmadığını saptamıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir çalışmada ise Özyıldırım (2018) öğretmen adaylarından 23 yaş ve üzerindekiilerin 22 yaş ve altındakilere göre kendilerini daha yeterli hissettiklerini saptamıştır.

5.2.4. Öz-yeterlik İnançların Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yaşlarına bağlı anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden her iki grubunda öz-yeterlik inançları benzer seviyede ve yüksek düzeydedir. Literatür incelendiğinde Gençtürk ve Memiş (2010) ilköğretim kurumlarında görev yapan eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğunu ve ikisi arasında anlamlı bir fark bulunmadığını saptamıştır. Üstüner ve diğerleri (2009) ortaöğretim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada mezun olunan okul türüne göre farklılaşma olmadığını saptamışlardır.

5.2.5. Öz-yeterlik İnançların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları çalıştıkları okul türüne bağlı anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır. Anaokulundan ortaöğretim kademesine kadar farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının tamamının göreceli olarak yüksek olması, öğretmenlerin inançları arasında farklılaşma olmamasına neden olmuştur. Literatür incelendiğinde Izgar ve Dilmaç (2008) yönetici adayı öğretmenler ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığını saptamıştır. Elde edilen bu sonuç bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) ölçeğin bir alt boyutunda fen ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin genel liselerde ve mesleki ve teknik liselerde çalışanlara göre daha yeterli hissettiklerini bunun sebebinin bu liselere öğretmen alımının sınavla olduğundan kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

5.2.6. Öz-yeterlik İnançların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve alt boyutlarında yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının branşa bağlı anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde Üstüner ve diğerleri (2009) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlara göre öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı saptanmıştır. Gençtürk ve Memiş (2010) sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasına sınıf

öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma saptamıştır. Özyıldırım (2018) okulöncesi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre daha yetersiz hissettiklerini belirtmiştir.

5.2.7. Öz-yeterlik İnançların Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öz-yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı anlamlı bir fark saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile medeni durumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

5.3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar ve Karşılaştırma

Öğretmenlerin epistemolojik inançları öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki ölçeklerin alt boyutları ve genelinde incelendiğinde epistemolojik inanç ölçeğinin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutu ile öz-yeterlik inanç ölçeğinin “Başa Çıkma Davranışı” ve “Yenilikçi Davranış” alt boyutları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Epistemolojik inanç ölçeğinden alınan puanlar azaldıkça öğretmenlerin inançlarının sofistike olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” alt boyutunda epistemolojik inançları sofistike hale geldikçe öz-yeterlik inançlarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” ikinci alt boyutu ile öz-yeterlik inanç ölçeğinin “Başa Çıkma Davranışı” ve “Yenilikçi Davranış” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ölçeğin “Bilgi tek ve kesindir” üçüncü alt boyutu ile öz-yeterlik inanç ölçek ortalaması ile pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inanç puanları arttıkça epistemolojik inançlarının daha gelişmemiş düzeyde olduğu göz önüne alındığında bu alt boyutta öğretmenlerin epistemolojik inançları gelişmemiş iken öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, Uysal ve Kösemen (2013) öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile epistemolojik inançları arasında, epistemolojik inanç ölçeğinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Yönelik İnanç” ile negatif orta düzeyde ilişki tespit etmiş, öğretmenlerin epistemolojik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar azaldıkça bireyin inancının daha

gelişmiş olmasından dolayı öz-yeterliği arttıkça epistemolojik inancının da sofistike hale geldiğini belirtmiştir. Izgar ve Dilmaç (2008) yönetici adayı öğretmenler ile yaptıkları çalışmada öz-yeterlik algısının epistemolojik inanç ölçeğinin üç alt boyutu ile de pozitif yönde bir farklılaşma saptamıştır. Köse ve Dinç (2012) öğretmen adaylarının biyoloji öz-yeterlik inançları ile epistemolojik inanç ölçeğinin bir alt boyutu arasında anlamlı ilişki belirlemiştir. Alemdağ (2015) öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile akademik öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Özkatar Kaya (2018) beden eğitimi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında öz-yeterlik inançları ve epistemolojik ölçeğinin bir alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir.

5.4. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı ve ileriki çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.4.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin epistemolojik inanç ölçeğinin “Bilgi Tek ve Kesindir” alt boyutunda oldukça zayıf epistemolojik inanca sahip oldukları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin bilginin kesin doğru ve yanlışlardan oluştuğunu düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” alt boyutunda güçlü bir inanç taşımadıkları belirlenmiştir. Yani bu boyutta öğretmenler öğrenmenin hızlı bir şekilde gerçekleşeceği veya hiç gerçekleşmeyeceği inancı ile öğrenmenin zaman içinde aşamalı bir şekilde gerçekleşeceği inancı arasında kalmışlardır. Araştırmanın bir diğer dikkat çeken sonucu da mesleki kıdem ve yaş arttıkça epistemolojik inançların zayıflamasıdır. Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını daha geliştirmek için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
2. MEB ile Üniversiteler arasında işbirliği yapılarak epistemolojik inançların geliştirilmesine eğitimler yapılabilir.
3. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmesine katkı sağlayacak dersler ile öğretmenlerin gelişmiş epistemolojik inançlar mesleğe başlamaları sağlanabilir.

4. Özellikle mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyebilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
5. Öğretmenlerin derste kullandıkları öğretim yöntemlerini seçerken öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimine katkı sağlayacak seçimler yapabilmeleri konusunda bilgilendirilebilir.

5.4.2. İleride Yapılabilecek Çalışmalar İle İlgili Öneriler

1. Öğretmenlerin öğrenmenin çalışmaya bağlı olduğu boyutunda epistemolojik inançlarının yüksek çıkması ancak bilginin kesin doğru ve yanlışlardan oluştuğu boyutunda zayıf inanca sahip olmaları nedeniyle bu durumun sebepleri ile ilgili araştırma yapılabilir.
2. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını ve öz-yeterlik inançları kültürel etkenler bağlamında araştırılabilir.
3. Epistemolojik inançlar ve öz-yeterlik inançları ile ilgili daha derin bilgiler elde etmek için görüşmelere dayalı nitel ve boylamsal çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin epistemolojik inançları kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerini de etkilediğinden öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrencilere yansımaları araştırılabilir.
5. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile zayıflayan epistemolojik inançlarının ne tür eğitimler ile geliştirilebileceğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).
- Aksan, N. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Akyıldız, s. (2014). Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ.
- Alemdağ, C. (2015). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalı, Trabzon.
- Aslan A. (2009). Felsefeye giriş, Adres yayınları.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 61-73.
- Aslan, S., & Aybek, B. (2018). An Investigation of the Epistemological Beliefs of Prospective Teachers in Terms of Certain Variable. *Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 328-340.
- Ayaz, F. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yordanması, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İzmir.

- Aypay, A. (2011). 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, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Bahçivan, E. (2017). Eğitim bilimlerinde epistemoloji araştırmaları: Düne, bugüne ve gelecek perspektiflere eleştirel bakış. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 760-772.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Baxter Magolda, M. B. (1987). The affective dimension of learning: Faculty-student relationships that enhance intellectual development. *College Student Journal*, 21, 46-58.
- Baxter Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind* (Vol. 15). New York: Basic books.
- Biçer, B., Ee, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri Eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(3).

- Bendixen, L. D. and Feucht, F. C. (2010). *Personal epistemology in the classroom*. New York: Cambridge University press
- Boden, C. J. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness* (Doctoral dissertation, Kansas State University).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: PegemA.
- Cevizci, A. (Der.). (1989). *Platon felsefesi üstüne araştırmalar (Cilt I)*, Ankara: Gündoğan basım yayın.
- Cevizci, A. (2018). *Bilgi felsefesi (4. Baskı)*. Ankara: Say yayınları
- Çil Erkal, Ö. (2016). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kocaeli
- Çüçen, K. (2005). *Bilgi felsefesi (2. Baskı)*. Bursa: Asa kitabevi
- Değer, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Ed.) *Eğitim psikolojisi* (s. 469-484). Ankara : Anı Yayıncılık
- Demir, S., & Akınoğlu, O. (2010). Epistemological Beliefs In Teaching Learning Processes. *MÜ Atatürk Education Faculty J. Educ. Sci*, 32, 75-93.
- Demir, Z. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*; Karadeniz Teknik Üniversitesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görsel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Demirel, G. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(2), 230-249.
- Deryakulu, D. (2017). Epistemolojik inançlar, Y. Kuzgun&D. Deryakulu (Ed.), Eğitimde bireysel farklılıklar (s. 253-280). Ankara: Nobel
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- EKİNCİ, N., & TİCAN, C. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(3).
- Erdem, M. (2008). Karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 81-98.
- Eren, A. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Alan Odaklı Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Erol, M. (2013). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kişisel epistemolojileri ile öz değerlendirme ve öz yeterlik algılarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D. ve Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1 (1), 53-63.
- Gökberk, M. (1993). Felsefe tarihi. İstanbul: Remzi kitabevi

- Günçe, G. (1971). Jean Piaget ve temel kuramsal fikirleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C, 4*, 1-4.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(1)*, 99-116.
- Hacıkadıroğlu, V. (2002). Bilgi felsefesi (2. Baskı). İstanbul: Cem yayınevi
- Hazır Bıkmaz, F. (2017). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun&D. Deryakulu (Ed.), Eğitimde bireysel farklılıklar (s. 281-304). Ankara: Nobel yayıncılık
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review, 13(4)*, 353-383.
- 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)*, 88-140.
- Izgar, H., & Dilmaç, B. (2008). Önetici adayı öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (20)*, 437-446.
- İçen, M. (202). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Erzincan.
- Kan, A. (2011). Albert Bandura ve sosyal öğrenme kuramı, S. Büyükalan Filiz (Ed.) Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (s. 76-95). Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık
- Kaplan, A. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: Durum çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi (18. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*
- Karasar, N. (2005). Araştırmalarda rapor hazırlama (13. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım

- Karhan, İ. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, E. ve Ekiçi, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 782-813
- 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.
- Korkmaz, İ. (2005). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 199-222). Ankara: Pegema Yayıncılık
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s. 217-242). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Köse, S., & Dinç, S. (2012). Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Özyeterlilik Algıları ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki/The Relationships Among Pre-Service Science And Technology Teachers' Biology Self-Efficacy Perceptions And Epistemological Beliefs. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18).
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen Öz-Yeterliliğinin Motivasyon ve Epistemolojik ve Pedagojik İnanç Sistemleri Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(2), 175-192.
- Mialaret, G. (1999). Eğitim bilimlerinin epistemolojik ve metodolojik temelleri (Çev. S. Özsoy). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(1-2), 317-330.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Çev. Zeynep Gültekin). Ankara: İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı).

- Morgül, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2016). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Murat, A. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin düşünme stilleri ve epistemolojik inançlarının kullandıkları yöntemler ve ölçme araçlarına etkisi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Mutlu Bozkurt, T. (2013). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz-yeterliklerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özdemir, I., & Köksal, N. (2014). The Evaluation of Elementary School Teachers' Epistemological Beliefs. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1).
- Özer, M., & Şahin, E. Y. (2015). Quine'nin Doğallaştırılmış Epistemolojisinin Normatifliği üzerine. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi (FLSF)*, (20).
- Özkatar Kaya, E. (2018). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-düzenleme ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kayseri.
- Öztürk, A. B. (2017). Piaget'nin Genetik Epistemolojisi, Carnap ve Mantık ile Matematiğin Temelleri Sorunu. *Mediterranean Journal of Humanities*, VII/1 (2017) 253-267
- Özyıldırım, G. (2018). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeylerine etkisi, Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya.

- Piaget, J. (1984). *Genetik epistemoloji*. (A. Cengizkan, Çev.) Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Piaget, J. (1992). *Epistemoloji ve psikoloji*. (Çev. Seçkin Selvi). İstanbul: Sarmal yayınevi.
- Recepoğlu, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kastamonu.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-250.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000) Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitt befunde mit einem neuen Instrument, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1),12-25.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Sciences*, 7, 329-363.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504
- Schommer, M. (1998). The influence of age and 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.
- Sünger, M. (2007). İlköğretim fen bilgisi ve ortaöğretim fen branşlarındaki öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının, epistemoloji konusundaki inançlarının ve fene yönelik tutumlarının üzerine bir analiz, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.

- Tabancalı, E., & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- TDK (2019). T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu, 21 Mayıs 2019 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ce3c4234b4dc6.05925442 adresinden erişilmiştir.
- Timucin, A. (1994). *Felsefe Sözlüğü*. Insancil Yayınları.
- Uysal, İ., & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research*, 25(2), 127-142.
- Yaman, Ç. (2018). İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Trabzon
- Yazıcı, H. (2006). Sosyal Öğrenme Kuramı. K. Ersanlı & E. Uzman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (s. 341-366). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).

EKLER**EK 1 Araştırma İzni**

T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.20690389
Konu : Harun ŞAŞMAZ' ın
Araştırma İzin Talebi

31/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Erciyes Üniversitesi Rektörlüğünün 16.10.2018 tarihli ve 20168 sayılı yazısı.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Harun ŞAŞMAZ' ın "*Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ile Öz- Yeterlik Algılarının İncelenmesi*" konulu araştırma izin talebi ile ilgili 30.10.2018 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Harun ŞAŞMAZ' ın söz konusu çalışmayı 2018-2019 eğitim öğretim yılında İlimiz Mut ilçesinde bulunan resmi ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulanması, çalışmalar esnasında ses/video kaydı alınmaması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Dilekçe ve Ekleri (10 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
<...>

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dumlupınar Mah. GMK. Biv. Yenışehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi İçin : Şef-Mehmet ŞİMŞEKKAYA-
VİHKİ Canana YAŞA - Tel: 0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks: 0(324)3273518-19

EK 2 Anket Formu

Değerli Meslektaşım;

Bu ölçek formu, eğitimle ilgili birtakım inanç ve yeterliklerin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı değerlendirileceği için isim yazmanıza gerek yoktur. Bu nedenle istenilen verileri içtenlikle paylaşmanız, araştırma açısından oldukça önemlidir. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Harun ŞAŞMAZ
harun3@gmail.com

Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek			
Yaş	<input type="checkbox"/> 21-25	<input type="checkbox"/> 26-30	<input type="checkbox"/> 31-35	<input type="checkbox"/> 36-40	<input type="checkbox"/> 41 ve +
Mesleki kıdem	<input type="checkbox"/> 1-5	<input type="checkbox"/> 6-10	<input type="checkbox"/> 11-15	<input type="checkbox"/> 16-20	<input type="checkbox"/> 21 ve +
Okul Türü	<input type="checkbox"/> Anaokulu	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise	
Eğitim	<input type="checkbox"/> Önlisans	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Lisansüstü		
Medeni Durum	<input type="checkbox"/> Bekar	<input type="checkbox"/> Evli			
Branş				

ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda öz-yeterlik inancınıza yönelik önermelerin size uygunluk derecesini lütfen boş bırakmadan X koyarak belirtiniz.

- | | Bana uygun değil | Bana nadiren uygun | Bana çoğunlukla uygun | Bana tamamen uygun |
|--|------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|
| 1. Zor durumlarda bile ebeveynlerle iyi bir iletişim kurabilirim. | | | | |
| 2. En sorunlu öğrencilere bile sınavlar için gerekli konuları öğretebilirim. | | | | |
| 3. Gelecekte öğrencilerin bireysel sorunlarına daha iyi eğilebileceğime eminim. | | | | |
| 4. Dersim bölünse bile kesinlikle gerekli soğukkanlılığı koruyabilirim. | | | | |
| 5. Kendimi iyi hissetmediğim anlarda bile, derste öğrencilerle gerektiği gibi ilgilenebilirim. | | | | |
| 6. Uygun olmayan öğretim yapılarını değiştirecek yaratıcı fikirler geliştirebileceğime inanıyorum. | | | | |
| 7. Yeni projelerle öğrencilerin ilgisini çekebileceğime inanıyorum. | | | | |
| 8. Yeni gelişmeleri, bunlara şüpheyle bakan meslektaşlarıma aksine uygulayabilirim. | | | | |

EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki önermelerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Önemli olan sizin bu önermeler hakkında ne düşündüğünüz, neye inandığınızdır. Lütfen her önermeye ne derecede katıldığınızı belirten rakamı işaretleyerek fikrinizi belirtiniz.

Kesinlikle farklı düşündüğünüz önermeye 1 rakamının altına gelecek şekilde bir işaret koyunuz.

Katılma dereceniz arttıkça işaretlediğiniz rakam daha büyük olacaktır. Tamamen aynı fikirdeyseniz en büyük rakamı (5'i) işaretleyiniz.

Kesinlikle Katılıyorum

Kesinlikle Katılmıyorum

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır. | | | | | |
| 2. Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar. | | | | | |
| 3. İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır. | | | | | |
| 4. Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler. | | | | | |
| 5. Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta değişik derslerdeki bilgiler arasında bağlantı kurma için elimden geleni yaparım. | | | | | |
| 6. Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir. | | | | | |
| 7. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır | | | | | |

Anket Formu 2. Sayfa

DEVAMI....

Aşağıdaki önermelerin **doğru** ya da **yanlış** olması söz konusu değildir. Önemli olan sizin bu önermeler hakkında ne düşündüğünüz, neye inandığınızdır. Lütfen **her önermeye** ne derecede katıldığınızı belirten rakamı işaretleyerek fikrinizi belirtiniz.

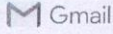
Kesinlikle farklı düşündüğünüz önermeye 1 rakamının altına gelecek şekilde bir işaret koyunuz. Katılma dereceniz arttıkça işaretlediğiniz rakam daha büyük olacaktır. **Tamamen** aynı fikirdeyseniz en büyük rakamı (5'i) işaretleyiniz.

	5	4	3	2	1
8. Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.					
9. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşüncedir.					
10. Ders kitabının bir bölümünü yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.					
11. Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.					
12. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.					
13. Bir cümlemin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade eder.					
14. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					
15. Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.					
16. Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.					
17. Gerçek değişmezdir.					
18. Ayrıntıları unuttuğu halde, yine de okuduğu metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, ben o kişinin zeki olduğunu düşünürüm.					
19. Ders çalışırken kesin olan doğruları ararım.					
20. Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.					
21. Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.					
22. Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtla ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.					
23. Konuya aşina iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.					
24. Çoğu zaman, uzmanların önerileribile sorgulanmalıdır.					
25. Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.					
26. Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.					
27. Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirler.					
28. Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekte zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir.					
29. Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır.					
30. Bir ders kitabından edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.					
31. Zor kavramları, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.					
32. Bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.					
33. Okulda "vasat" olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da "vasat" olarak kalırlar.					
34. Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.					
35. Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.					
36. Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir.					
37. "Kendi kendine öğren/ Kendin yap" türü kitaplar pek de işe yaramaz.					
38. Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışsanız kafanız karışacaktır.					

Katkılarınız için teşekkür ederim..

EK 3 Ölçek İzinleri

21.05.2019 Gmail - Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanım izni

 Gmail harun şaşmaz <harun3@gmail.com>

Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanım izni
2 messages

harun şaşmaz <harun3@gmail.com> Mon, Sep 24, 2018 at 1:56 PM
To: feza.orhan@gmail.com

Sayın Hocam,

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim.2007 yılında doktora danışmanlığımı yaptığınız İknur KARHAN hocamızın Türkçeye uyarlamış olduğu "Epistemolojik İnanç Ölçeği"ni kendisinin iletişim bilgilerine ulaşamadığımdan izniniz olursa yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla...

Harun ŞAŞMAZ

Feza Orhan <feza.orhan@gmail.com> Tue, Sep 25, 2018 at 9:47 AM
Reply-To: feza.orhan@gmail.com
To: harun3@gmail.com

Harun Bey,

Kullanabilirsiniz .

Başarılar Diliyorum
Prof.Dr.Feza Orhan
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Davutpaşa Campus, 34210 Davutpaşa / İSTANBUL
Tel : 0212 - 383 49 51
e-mail : forhan@yildiz.edu.tr

harun şaşmaz <harun3@gmail.com>. 25 Eyl 2018 Sal, 09:41 tarihinde şunu yazdı:
[Quoted text hidden]

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=59d3475286&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar3513849287242868558&simpl=msg-a%3Ar-3561...> 1/1

21.05.2019 Gmail - Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanım izin isteği

M Gmail harun şaşmaz <harun3@gmail.com>

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanım izin isteği
3 messages

harun şaşmaz <harun3@gmail.com> Mon, Sep 24, 2018 at 1:42 PM
To: mirac@hacettepe.edu.tr

Sayın Hocam,

Erciyes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim.Sizin 2004 yılında yapmış olduğunuz "Yabancı Bir Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkiye'ye Uyarlanması" çalışmasında geliştirmiş olduğunuz ölçeği izniniz olursa yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla...

Harun ŞAŞMAZ

Mirac Yılmaz <yilmazmirac@gmail.com> Mon, Oct 1, 2018 at 4:48 PM
To: harun3@gmail.com

Sayın Şaşmaz,

Sayın Taş,

Uyarladığımız ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Öğretmen Özyeterlik ölçeğini kullanarak, çalışmamıza kaynaklarınızda yer vermeniz bizleri de memnun eder.

Ölçeğe ait maddeleri ve diğer gerekli olabilecek bilgileri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin (Yıl: 2004, Sayı: 27) internet sayfası üzerinden <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048746/5000046066> adresinden temin edip kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar,

Dr. Miraç Yılmaz

harun şaşmaz <harun3@gmail.com>, 25 Eyl 2018 Sal, 09:28 tarihinde şunu yazdı:
[Quoted text hidden]

--
Dr.
Öğretim Üyesi
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı
06800 Beştepe/Ankara/Türkiye
Tel: 90 (312) 297 60 54
E-Mail: mirac@hacettepe.edu.tr, yilmazmirac@gmail.com

Mirac Yılmaz <yilmazmirac@gmail.com> Wed, Oct 24, 2018 at 12:51 PM
To: harun şaşmaz <harun3@gmail.com>

Sayın Şaşmaz,

Uyarladığımız ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Öğretmen Özyeterlik ölçeğini kullanarak, çalışmamıza kaynaklarınızda yer vermeniz bizleri de memnun eder.

Ölçeğe ait maddeleri ve diğer gerekli olabilecek bilgileri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin (Yıl: 2004, Sayı: 27) internet sayfası üzerinden <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048746/5000046066> adresinden temin edip kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar,

Dr. Miraç Yılmaz

25 Eyl 2018 Sal 09:28 tarihinde harun şaşmaz <harun3@gmail.com> şunu yazdı:
[Quoted text hidden]

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=59d3475286&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar-2968881761177906796&simpl=msg-a%3Ar29404...> 1/1

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Harun ŞAŞMAZ
Uyruğu: Türkiye (T.C.)
Doğum Tarihi ve Yeri: 23.05.1984 - Mersin
Medeni Durumu: Evli
Email: harun3@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Erciyes Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı	2006
Lise	Abdulkerim Bengi Anadolu Lisesi	2002

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2017-Halen	Şehit İbrahim Soysal Ortaokulu-Mersin	Öğretmen
2014-2017	Sakız Ortaokulu-Mersin	Öğretmen
2013-2014	Kuskan Ortaokulu-Mersin	Öğretmen
2012-2013	30 Ağustos Ortaokulu-Ankara	Öğretmen
2011-2012	İMKB Süvari İlköğretim Okulu-Ankara	Öğretmen
2007-2011	Zafer İlköğretim Okulu-Ankara	Öğretmen
2006-2007	Atatürk İlköğretim Okulu-Ankara	Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce