

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI İLE AKADEMİK MOTİVASYONLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GAMZE ÖZDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2019
MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE
AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

GAMZE ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsünde
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 21.06.2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman CAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Osman DALAMAN

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

TUTANAK

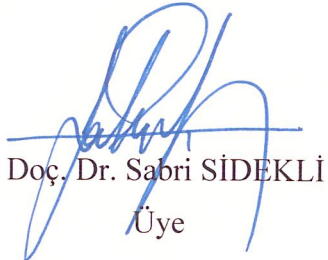
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 29/05/2019 tarih ve 290/3 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7) maddesine göre, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gamze Özdemir'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 21/06/2019 tarihinde saat 10:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ~~60~~ dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine ~~o.g.b.10/10/19~~... ile karar verilmiştir.



Doç. Dr. Süleyman CAN

Tez Danışmanı



Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

Üye



Dr. Öğr. Üyesi Osman DALAMAN

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 21/06/2019

GAMZE ÖZDEMİR

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GAMZE ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman CAN

Haziran 2019, 125 sayfa

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve akademik motivasyonlarının cinsiyet, akademik not ortalaması, ailenin yaşadığı bölge, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve bölümden memnun olma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılığın varlığının ve ilişkisinin incelendiği ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

Çalışmanın örneklemini ise, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından sınıflandırılmış bölge birimlerinde yer alan 26 devlet üniversitesinin 2016-2017 eğitim- öğretim yılında, Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında, 4. sınıfta öğrenim gören 1613 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek üzere Epistemolojik İnanç Ölçeği, akademik motivasyonlarını belirlemek üzere Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara ait demografik özellikleri belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans ve ortalama; değişkenlere göre epistemolojik inanç ve akademik motivasyonları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için t-Testi, tek yönlü varyans analizi; epistemolojik inanç ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi; epistemolojik inançların akademik motivasyonu yordama gücünü bulmak için regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış olduğu tespit edilmiştir. Akademik motivasyon düzeylerinin ise ortalamasının üstü düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inanç düzeylerinde, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Akademik motivasyon düzeylerinde, içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinde kadın

öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunurken, motivasyonsuzluk alt boyutunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre epistemolojik inanç düzeylerinde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutunda ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Akademik not ortalaması değişkenine göre akademik motivasyon ve tüm alt boyutlarda anlamlı fark tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ailenin yaşadığı bölge değişkenine göre epistemolojik inanç düzeylerinde ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Ailenin yaşadığı bölge değişkenine göre akademik motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumu değişkenine göre epistemolojik inanç düzeylerinde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutunda ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Anne eğitim durumu değişkenine göre akademik motivasyon ve tüm alt boyutlarda ise anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumu değişkenine göre epistemolojik inanç düzeylerinde anlamlı fark tespit edilmemiştir. Epistemolojik inançların tek bir doğrunun varlığına inanç alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Baba eğitim durumu değişkenine göre akademik motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının bölümden memnun olma durumu değişkenine göre epistemolojik inanç düzeylerinde ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Bölümden memnun olma durumu değişkenine göre akademik motivasyon ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının, akademik motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Bu bağlamda elde edilen tüm bulgular sonucunda, bireyin öğrenmeye motive olmasının akademik başarıyı etkilediği görülmüştür. Bunun yanında çalışmada akademik motivasyonu etkileyen çeşitli değişkenler ele alınmış ve incelenmiştir. Akademik başarıyı arttırmak ve gelecekte başarılı eğitim - öğretim gerçekleştirebilecek öğretmenler yetiştirebilmek için, akademik motivasyonu olumsuz etkileyen değişkenlerin etkisini en aza indirmek önem teşkil etmektedir. Bunun içindir ki kendini içinde bulunduğu çağa göre geliştiren, öğrenmeye açık ve alanında başarılı öğretmenlerin, her yönden donanımlı ve başarılı yeni nesiller yetiştirebileceğini söyleyebiliriz.

Anaktar kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, öğretmen adayı, epistemolojik inanç, akademik motivasyon.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EPISTEMOLOGIC BELIEFS AND ACADEMIC MOTIVATIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES

GAMZE ÖZDEMİR

Master's Thesis, Primary School Teacher Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Süleyman CAN

June 2019, 125 pages

The current study employing the relational survey model aims to investigate whether the pre-service classroom teachers' epistemological beliefs and academic motivation vary depending on the variables of gender, grade point average, the region where the family lives, mother's education level, father's education level and the state of being satisfied with the department attended.

The sample of study, Turkey Statistical Institute in the place where the regional units classified 26 state universities in 2016-2017 academic institutions, the Faculty of Education Classroom Training Department, for 1613 teachers nomination studying in the 4th grade. Epistemological Belief Scale was used to determine the epistemological beliefs of the prospective teachers and Academic Motivation Scale was used to determine their academic motivations. Moreover, a personal information form was used to determine the demographic features of the participants. In the analysis of the collected data, percentages, frequencies and means were used; t-test and One Way ANOVA were used to determine whether the pre-service teachers' epistemological beliefs and academic motivation vary significantly depending on the variables; correlation analysis was used to determine the correlation between epistemological beliefs and academic motivation and regression analysis was used to determine the extent to which epistemological beliefs predict academic motivation

As a result of the findings obtained in the current study;

It was concluded that the pre-service classroom teachers' epistemological beliefs are sophisticated/mature. Their academic motivation level was found to be over the medium.

The pre-service classroom teachers' epistemological beliefs were found to be varying significantly depending on gender in favour of the female participants. While a significant difference was found in favour of the female pre-service teachers in academic motivation and intrinsic and extrinsic motivation levels, a significant difference was found in the sub-dimension of demotivation in favour of the male teachers.

The pre-service classroom teachers' epistemological beliefs were found to be varying significantly depending on their grade point average in the sub-dimensions of believing that learning depends on talent and believing that there is single truth. The pre-service teachers' academic motivation and all its sub-dimensions were found to be varying significantly depending on grade point average.

The pre-service classroom teachers' epistemological beliefs were found to be varying significantly depending on the region where the family lives in the sub-dimension of believing that learning depends on effort. The pre-service teachers' academic motivation and its intrinsic and extrinsic motivation sub-dimensions were found to be varying significantly depending on the region where the family lives.

The pre-service classroom teachers' epistemological beliefs were found to be varying significantly depending on mother's education level in the sub-dimensions of believing that learning depends on talent and believing that there is single truth. Their academic motivation and its all sub-dimensions were found to be not varying significantly depending on mother's education level.

The pre-service classroom teachers' epistemological beliefs were found to be not varying significantly depending on father's education level. In the sub-dimension of believing that there is single truth, a significant difference was found. Their academic motivation and its sub-dimensions were found to be not varying depending on father's education level.

A significant difference based on the state of the pre-service classroom teachers' satisfaction with the department attended was found in their epistemological beliefs and the sub-dimension of believing that learning depends on effort. Their academic motivation and all its sub-dimensions were found to be varying significantly depending on the state of satisfaction with the department attended.

Thus, it was concluded that there is a significant correlation between the pre-service classroom teachers' epistemological beliefs and academic motivation.

It was also found that the pre-service classroom teachers' epistemological beliefs are a significant predictor of their academic motivation.

As a result, it was concluded that the individual's motivation to learn affects his/her academic success. In addition, in the current study, different variables affecting the academic motivation were addressed and analyzed. It is important to minimize the effect of variables that negatively affect the academic motivation to train teachers who will be able to deliver effective and successful education and instruction in the future. Thus, it can be said that teachers who can keep up with the developments of the modern age, are open to learning and successful in their subject area can educate qualified and successful generations.

Key Words: Pre-service primary school teacher, pre-service teacher, epistemological beliefs, academic motivation.

ÖNSÖZ

Bu tezde sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin epistemolojik inanç düzeylerinin ve akademik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ve epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgiye dair sahip oldukları inançların akademik motivasyon düzeylerini, dolayısıyla akademik başarılarını etkileyeceği düşünülmüştür. Gelecekte bilgi yüklü, gerekli yeterliklere sahip, iyi birer öğretmen olabilmeleri açısından öğretmen adaylarının akademik başarıları, dolayısıyla bilgiye bakış açıları ve sahip oldukları akademik motivasyonlar büyük önem teşkil etmektedir.

Bu tez Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'nce (BAP) 17/066 proje koduyla desteklenmiştir. Destekleri için en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tezimin her aşamasında desteğini ve yardımını esirgemeyen, tüm haylazlıklarına rağmen hoşgörüsünü kaybetmeyen, bana bilimsel bir bakış açısı kazandırmaya çalışan saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Süleyman CAN'a minnettarım. Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecim boyunca her zaman bana destek olan, yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım; Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, Arş. Gör. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN ve Dr. Öğretim Üyesi Özkan ÇELİK'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamda yer alan saygıdeğer jüri üyeleri, Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ ve Dr. Öğr. Üyesi Osman Dalaman'a çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan ve beni her konuda destekleyen sevgili annem Hacer ÖZDEMİR'e, biricik abim Seçkin ÖZDEMİR'e, yengem Amine ÖZDEMİR'e ve geniş, güzel ailemin tüm fertlerine teşekkür eder, sevgi ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLolar DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
EKLER DİZİNİ.....	xvii

BÖLÜM I GİRİŞ

Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	7

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim.....	9
2.2. Öğretmen.....	10
2.2.1. Sınıf Öğretmeni	11
2.3. Epistemoloji	12
2.3.1. Epistemolojik İnanç.....	12
2.3.1.1. Epistemolojik İnanç Modelleri.....	14
2.3.1.1.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli	14
2.3.1.1.2. Kadınların Bilme Yolları Modeli.....	14

2.3.1.1.3. Tartışmacı Usullama Modeli.....	15
2.3.1.1.4.Epistemolojik Yansıma Modeli	16
2.3.1.1.5. Yansıtıcı Yargı Modeli	16
2.3.1.1.6. Schommer'ın Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi.....	17
2.4. Motivasyon.....	18
2.5. Akademik Motivasyon	20
2.5.1. İçsel Motivasyon	21
2.5.2. Dışsal Motivasyon	22
2.5.3. Motivasyonsuzluk	22
2.6. İlgili Araştırmalar.....	23
2.6.1. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	23
2.6.2. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	24
2.6.3. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	26
2.6.4. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.6.5. Epistemolojik İnançlar ve Akademik Motivasyon ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	28
2.6.6. Epistemolojik İnançlar ve Akademik Motivasyon ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	28

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	30
3.2. Evren ve Örneklem	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği	36
3.3.3. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	38
3.4. Verilerin Analizi	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	43
---	----

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	45
4.2.1 İkinci Alt Problemin 1. Maddesine İlişkin Bulgular	45
4.2.2. İkinci Alt Problemin 2. Maddesine İlişkin Bulgular	46
4.2.3. İkinci Alt Problemin 3. Maddesine İlişkin Bulgular	48
4.2.4. İkinci Alt Problemin 4. Maddesine İlişkin Bulgular	50
4.2.5. İkinci Alt Problemin 5. Maddesine İlişkin Bulgular	52
4.2.6. İkinci Alt Problemin 6. Maddesine İlişkin Bulgular	54
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.4.1. Dördüncü Alt Problemin 1. Maddesine İlişkin Bulgular	57
4.4.2. Dördüncü Alt Problemin 2. Maddesine İlişkin Bulgular	58
4.4.3. Dördüncü Alt Problemin 3. Maddesine İlişkin Bulgular	60
4.4.4. Dördüncü Alt Problemin 4. Maddesine İlişkin Bulgular	62
4.4.5. Dördüncü Alt Problemin 5. Maddesine İlişkin Bulgular	64
4.4.6. Dördüncü Alt Problemin 6. Maddesine İlişkin Bulgular	65
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	69

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma, Sonuç ve Öneriler	72
5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	72
5.1.2. İkinci Alt Problemin 1. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	74
5.1.3. İkinci Alt Problemin 2. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	75
5.1.4. İkinci Alt Problemin 3. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	76
5.1.5. İkinci Alt Problemin 4. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	77
5.1.6. İkinci Alt Problemin 5. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	78
5.1.7. İkinci Alt Problemin 6. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	79

5.1.8. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	80
5.1.9. Dördüncü Alt Problemin 1. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	81
5.1.10. Dördüncü Alt Problemin 2. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	82
5.1.11. Dördüncü Alt Problemin 3. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	83
5.1.12. Dördüncü Alt Problemin 4. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	85
5.1.13. Dördüncü Alt Problemin 5. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	86
5.1.14. Dördüncü Alt Problemin 6. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	87
5.1.15. Beşinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	88
5.1.16. Altıncı Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	89
5.2. Öneriler	91
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	103
ÖZGEÇMİŞ	107

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1 Araştırma Örneklemini Oluşturan Üniversiteler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sayısı.....	31
Tablo 3.2 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı	32
Tablo 3.3 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Not Ortalamasına Göre Dağılımı	33
Tablo 3.4 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ailelerinin Yaşadığı Bölgeye Göre Dağılımı	33
Tablo 3.5 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	34
Tablo 3.6 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	35
Tablo 3.7 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Eğitimi Aldığı Bölümden Memnun Olma Durumuna Göre Dağılımı	35
Tablo 3.8 Epistemolojik İnanç Ölçeği Faktör Yapısı	37
Tablo 3.9 Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri	38
Tablo 3.10 Akademik Motivasyon Ölçeğinin Faktör Yapısı	39
Tablo 3.11 Akademik Motivasyon Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri	40
Tablo 4.1 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarına İlişkin Durumlarını Belirlemek Üzere Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları.....	43
Tablo 4.2 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Epistemolojik İnançlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi.....	45
Tablo 4.3 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Not Ortalaması Değişkenine Göre Epistemolojik İnançlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	46
Tablo 4.4 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ailelerinin Yaşadığı Bölge Değişkenine Göre Epistemolojik İnançlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	48
Tablo 4.5 Epistemolojik İnanç Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	50
Tablo 4.6 Epistemolojik İnanç Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	52
Tablo 4.7 Epistemolojik İnanç Ölçeği Puanlarının Bölümünden Memnun Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan	

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	54
Tablo 4.8 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyonlarına İlişkin Durumlarını Belirlemek Üzere Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları.....	56
Tablo 4.9 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Motivasyonlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	57
Tablo 4.10 Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Akademik Ortalama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	59
Tablo 4.11 Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Ailelerinin Yaşadığı Bölge Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	61
Tablo 4.12 Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63
Tablo 4.13 Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	64
Tablo 4.14 Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Bölümünden Memnun Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	66
Tablo 4.15 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Akademik Motivasyonları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Basit Doğrusal Korelasyon Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4.16 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Akademik Motivasyonlarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Testi Sonuçları	69

KISALTMALAR DİZİNİ

AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği
EİÖ	: Epistemolojik İnanç Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖÇBOİ	: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç
ÖYBOİ	: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç
TBDOİ	: Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	120
Ek 2. Akademik Motivasyon Ölçeği	122

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu sürece etki eden öğelerden biri öğretmendir. Öğretmen, süreci ne kadar doğru yönde etkilerse eğitim o kadar kaliteli hale gelmektedir. Her birey farklı inançlara, farklı görüşlere, farklı değerlere ve farklı ihtiyaçlara sahiptir. Bu sebeple eğitim-öğretim sürecinde verimli sonuçlar alabilmek için bireysel farklılıklar öğretmenler tarafından her daim göz önünde bulundurulmalıdır. Bireylerde farklılığı sağlayan bu inançlardan biri de epistemolojik inançlardır.

Epistemoloji, bilginin ne olduğunu, kaynağını, sınırlarını, kıstaslarını ve yapısını incelemekte; bilginin hangi yöntemlerle elde edildiğini, hangi kriterlerle bilinebileceğini, bilgiye dair iddiaların nasıl temellendirileceğini sorgulamaktadır (Karataş, 2011). Bireyin bilgiyi nasıl elde ettiğine ve başkalarına nasıl aktardığına yönelik olarak sahip olduğu kişisel yorumları, onun epistemolojik anlayışının göstergesidir. Bireyin epistemolojik anlayışı, bilginin nasıl meydana geldiğine, nasıl öğrenildiğine ve öğretildiğine aynı zamanda bilginin kesinliğine yönelik bakış açısını etkiler (Tezci ve Uysal, 2004). Bunun yanı sıra epistemolojik inançların, özellikle öğrenme hedefleri gibi kişisel hedefleri teşvik edebileceği iddia edilmiştir (Pintrich, 2002; Pintrich ve Zusho, 2002). Bu doğrultuda zihnin işlenebilir olduğu ve epistemolojik bir duruş olarak düşünülebilen inancın, öğrencileri öğrenme hedeflerine doğru yönlendirebileceğini bunun karşılığında öğrencilerin mücadele arayışı içinde oldukları ve uyarlanabilir stratejiyi kullanarak zorluklara karşılık verdikleri öğrenme odaklı bir davranış biçimine neden olacağı düşünülmektedir (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988; Schommer-Aikins, 2004).

Bazı bireylerin, eğitim sürecinde öğrenmeye, problem çözmeye daha istekli bazı bireylerin isteksiz olduğu problemleri çözmek yerine onlardan kaçmayı tercih ettikleri görülür. Bu aşamada devreye isteklendirme yani motivasyon girer. Öğrenciler arasındaki bu farkın temel nedenlerinden biri motivasyondur.

Motivasyonu, çeşitli ihtiyaçları gidermeye yönelik bir süreç olarak tanımlamak mümkündür. Eğitimcilerin bireyin gereksinimlerinin farkında olması, davranışları gözlemlemesi ve yorumlaması, bunun yanı sıra her bireyin farklı olduğunu göz önünde bulundurması gerekir. Eğitimcilerin hiç bir zaman unutmamaları gereken esaslardan biri; her eylemin bir sebebi olduğudur (Can ve Kavuncubaşı, 2001). Motivasyon, tanımlanması güç ve karmaşık bir kavramdır. Öyle ki motivasyon kavramıyla ilgili, farklı araştırmacılar tarafından çok farklı tanımlara yer verilmiştir. Bu tanımlardan bazılarını ele almak gerekirse, Wolters (2004) motive olmayı herhangi bir şekilde eyleme geçme eğilimi, motivasyonu ise bu eğilime neden olan belli bir gereksinim ya da arzu olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre motivasyon, talepleri, hevesleri, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri içine alan genel bir kavram olup (Cüceloğlu, 2004), belirlenen hedeflere ulaşmak ve gerekli eylemi gerçekleştirmek için bireyi eyleme geçiren, enerji veren, duygusal bir yükselme sağlayan ve davranışlara yön veren itici güç (Fidan, 1996) olarak görülmektedir.

Bu bağlamda eğitim-öğretim ortamında bireyi etkileyen pek çok motivasyon unsuru bulunduğu söylenebilir. Bunlardan bazıları; kişinin istekleri, beklentileri gibi içsel unsurlardır. Bu içsel unsurlar bireyin içsel motivasyonunu oluşturur. İçsel motivasyona sahip bireyler dıştan gelen herhangi bir etki olmaksızın yaptığı işten keyif alırlar. Bu bireyler için başarıma duygusu büyük anlam ifade eder. Bireyin kendi isteğiyle bir spor dalına yönelmesi, bir müzik aletini çalmayı öğrenmesi içsel motivasyona örnek olarak gösterilebilir. Diğer unsurlar ise ödül, ceza, aile beklentileri gibi dışsal unsurlardır. Bazı öğrenciler onlara verilen görevleri sadece başarıma duygusunu yaşamak için yerine getirirken, bazıları ise görevin sonucunda bir ödül ya da ceza varsa yerine getirirler. Buradan anlaşılacağı üzere bireyleri motive eden unsurlar farklılık göstermektedir. Buna karşın bazı öğrenciler hem içsel hem de dışsal motivasyondan yoksundur. Harekete geçmek için niyetsizdirler. Kendi davranışları ve sonuçları arasında olumlu bir durum algılamadıklarında

motivasyonsuz olurlar. Motivasyonsuzluk harekete geçmek için niyet eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Akademik güdülenme öğrencilerin akademik görevlere yaklaşımını, gerekli efor ve vakti harcamasını, akademik görevleri yerine getirmek için gerekli özveriyi göstermesini olumlu yönde etkileyen itici güçtür ve akademik başarıyla doğrusal ilişki içerisindedir (Lindner ve Harris, 1998). Tanımdan da anlaşıldığı üzere akademik motivasyon akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir. Bundan dolayı akademik motivasyon üzerine yapılacak çalışmalar akademik başarının artırılmasında bizlere yol gösterici olacağı için önem taşımaktadır.

Problem Durumu

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar sürmektedir ve bu süre içerisinde bireyde kalıcı, istendik ve kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşen davranış değişikliklerinin büyük çoğunluğu eğitimin sonucudur. Eğitim-öğretim sürecine etki eden çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlardan biri epistemolojik inançlardır. Schomer (1990), epistemolojik inançları olgunlaşmış bireylerin akademik yönden daha başarılı olduğunu, etkili öğrenme yöntemlerinin daha aktif kullandıklarını ve yeni edindikleri bilgileri hangi düzeyde kavradıklarını denetlemede daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Eğitim-öğretim sürecini etkileyen faktörlerden bir diğeri ise motivasyondur. Motivasyon, öğrenciyi okula devam etmeye, ödev yapmaya, ders çalışmaya, vb. Yönlendiren itici bir güçtür. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler problemlerle başa çıkmaya, yeni bilgiler edinmeye açıktır. Motivasyonu düşük olan öğrenciler ise isteksiz davranışlar sergilemekte, derse katılmaktan kaçınmakta, zorluklar karşısında başarısız olmaktadır. Motivasyon, akademik başarıyı etkileyen önemli etkenlerin başında gelmektedir. Akademik motivasyon, akademik performansı etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle çok önem arz etmekte olup, daha yakından incelenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, akademik motivasyonu etkileyen faktörler belirlenip gerekli önlemler alınır ise eğitim-öğretim sürecinin daha verimli ve daha sağlıklı hale getirilebileceğini söylemek olasıdır. Bu faktörleri belirlemek amacıyla literatür taraması yapılmış olup, bireyin, bilme ve bilginin

doğasına yönelik inançlarının tıpkı akademik motivasyon gibi, öğrenme ve başarı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, ülkemizin eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yeri ve önemi olan, bunun yanında da temel taşı sayılan “sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir.”

1.2. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Türkiye’deki Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu bağlamda araştırmada şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin durumları nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları,
 - 2.1. Cinsiyet,
 - 2.2. Akademik ortalama,
 - 2.3. Ailesinin yaşadığı bölge,
 - 2.4. Anne eğitim durumu,
 - 2.5. Baba eğitim durumu,
 - 2.6. Okuduğu bölümden memnun olma durumuna göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin durumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonları,
 - 4.1. Cinsiyet,

- 4.2. Akademik ortalama,
 - 4.3. Ailesinin yaşadığı bölge,
 - 4.4. Anne eğitim durumu,
 - 4.5. Baba eğitim durumu,
 - 4.6. Okuduğu bölümden memnun olma durumuna göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
 6. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları akademik motivasyonlarını yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim, toplumun ayrıntılı bir biçimde incelenmiş değerlerinin, ahlak yapısının, bilgi ve beceri birikimlerinin gelecek kuşaklara aktarılması ile ilgilidir. Bu bağlamda eğitim, kişiyi istendik yönde kültürleme sürecidir (Senemoğlu, 2012). Bu sürecin ana öğelerinden biri de sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmeni, süreci ne kadar iyi kontrol ederse, girdi ve çıktıları, öğrenci ve çevre uyumunu ne kadar iyi organize ederse çocuğun eğitim temelleri o kadar kaliteli olur. Yani kaliteli temel eğitim ortamının oluşması sınıf öğretmenin başarısıyla doğru orantılıdır. Sınıf öğretmenleri, meslek hayatlarında kullanacakları bilgi ve deneyimleri yüksek öğretim kurumlarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimle edinirler. Aldıkları eğitimin kalitesi meslek hayatlarındaki başarıyı belirleyen etkenlerden biridir.

Eğitim ve öğrenmenin, istenilen yönde ilerlemesini etkileyen öğelerden biri öğretmen adayının sahip olduğu motivasyondur. Motivasyon, kişiyi hedefe doğru yönlendiren, öğrenmeye isteklendiren itici bir güçtür. Bu güç kişinin kendi içinde var olabileceği gibi dış faktörlerin etkisiyle de oluşabilir. Motive olan kişi bilgiyi edinmeye, sonuca ulaşmaya, problemlerle baş etmeye daha isteklidir. Buradan hareketle kişinin motivasyon düzeyi ile akademik başarısı arasında bağlantı olduğu söylenebilir. Akademik motivasyonları yüksek olan öğretmen adaylarının meslek hayatlarının olumlu yönde ilerleyeceği yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple

öğretmen adaylarının akademik motivasyonları üzerine yapılacak çalışmalar önem taşımaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, bireysel farklılıklardan biri olan epistemolojik inançların sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonları ile ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, öğretim elemanları tarafından öğretmen adaylarına uygulanacak öğretim şekli, üniversiteye uyumları konusundaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği açısından ve araştırmacılar için ise akademik motivasyon konusunda yapılacak olan araştırmalara temel olması açısından önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

- Seçilen çalışma grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmada;

- Araştırmada ölçülenler, kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Türkiye İstatistik Bölge Birimleri sınıflandırmasında belirlenen örneklem bölgelerinden seçilen birer üniversite ile sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu seçilen üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretmen: Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse (TDK, 2019).

Sınıf Öğretmeni: İlkokulun ilk dört yılında öğrencilere toplumsal yaşamda gerekli olan temel bilgi, beceri ve tutumları kazandıran kişidir (MEB, 2014).

Epistemoloji: Esas olarak insan bilgisinin doğasını, menşeyini, limitlerini, kavramsal bileşenlerini ve hatta bilginin olanaklı olup olmadığını irdeleyen felsefe alanlarından biridir. Yunanca ‘epistémé’ ve ‘logos’ sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşan ‘epistemoloji’ deyimini Türkçeye bilgi bilim veya bilgi kuramı olarak çevrilmektedir (Cevizci, 2007).

Epistemolojik İnanç: Epistemolojik inançlar en genel haliyle, kişilerin bilginin ne olduğu, öğrenme ve öğretmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili hususi görüşleri olarak tanımlanmaktadır (Deryakulu, 2006).

Motivasyon: Günlük yaşamımızda sıklıkla kullandığımız motivasyon kelimesi Latince harekete geçmek (tomove) olan “movere” kelimesinden türemiş olup, genel olarak bir işe başlamaya, başlanan işi sürdürmeye ve işi tamamlamaya yardım eden güç anlamına gelmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Türkçede motivasyon kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından isteklendirme ve güdülenme olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019).

İçsel Motivasyon: İçsel motivasyon, kişinin kendi ilgileri ile meşgul olması, kendi potansiyelini sınaması ve böylelikle ilerleme göstermesi için lazım olan, bireyin doğumundan bu yana süregelen istekleridir (Reeve, 1996).

Dışsal Motivasyon: Bir şeyi onun neden olacağı sonuçlar için yapmak olarak tanımlanmaktadır. Dışsal motivasyon araçsaldır, davranış elde edilecek bir sonuç için gerçekleştirilir. Birey bir davranışı, davranıştan ziyade davranışın sonuçları için sergiler (Deci ve Ryan, 2000).

Motivasyonsuzluk: Bireyin, davranışı gerçekleştirmek için isteğinin olmaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Akademik Motivasyon: “Öğrencinin belirli akademik amaçlara ulaşmak için duydukları isteklilik” (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Akademik motivasyon öğrencilerin akademik görevlere yaklaşımını, gerekli zaman ve enerjiyi harcamalarını, akademik görevleri yerine getirmek için gerekli özveriyi göstermesini olumlu yönde etkileyen itici güçtür ve akademik başarıyla doğrusal ilişki içerisindedir (Lindner ve Harris, 1998).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Eğitim, toplumu etkiler ve toplumdaki etkilenir. Çevreyle bütünlük içinde işleyen bir sistemdir. Çevre, öğretmen ve öğrenci sistemin temel öğelerini oluşturur. Bu sistemin verimli şekilde işlemesi, sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamının oluşması, nitelikli ve nicelikli bireylerin yetişmesi ve kültürlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu görevleri yerine getirebilmesi için lisans eğitimini başarıyla bitirmiş, gerekli bilgi ve becerilere sahip, her yönden donanımlı bireyler olması gerekmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarının yüksek olması önemlidir. Akademik motivasyonu yüksek olan öğretmen adayları, bilgiye daha kolay odaklanırlar, bilgiyi edinmede ve problem çözmede daha isteklidirler. Bu da beraberinde akademik başarıyı getirmektedir. Akademik başarının yüksek olması, meslek hayatlarındaki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü öğretmen, ne kadar çok bilgiye sahip olursa mesleği icra ederken o kadar geniş çerçeveden ve farklı bakış açılarıyla bakabilir, bu sayede birbirinden farklı olan her öğrenciye hitap edebilecek farklı yöntem-teknikler kullanabilir.

2.1. Eğitim

En genel tanımıyla eğitim, bireyin eylemlerinde kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak hedeflenen değişiklikleri oluşturma sürecidir. Eğitimin temel

fonksiyonlarından biri, kültürel değerleri sonradan gelen nesillere aktarmaktadır; “Eğitimin temel amacı kültür nakli ve daha önemlisi toplumu, arzulanan bir geleceğe götürmektedir” (Büyükdüvenci, 1987). Yaşam boyu devam eden bir süreç olan eğitim sayesinde bireyler kendilerini buldukları noktadan daha iyi bir yere taşır ve geliştirirler (Soysal, 2014).

Eğitim, bireyin sahip olduğu yetenekleri ve yatkınlıkları, büyüme ve gelişme sırasında uyararak pozitif yönde ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlama sürecidir. Bu süreci yönlendirenler yetişkinlerdir. Sürecin verimli olarak ilerlemesi için uygun ortam ve çevre gereklidir. Öğrenme ortamı ne kadar iyi düzenlenirse öğrenci o kadar az yardıma ihtiyaç duyar. Kişinin kendi benliğini ortaya koymasında içinde yer aldığı kültür ve toplumun etkileri büyüktür (Ergün, 2015).

2.2. Öğretmen

Öğretmen, öğretmenlik mesleği eğitimi alan, mesleki yeterlilikleri edinen, öğretmenlik yapma yetkisi elde etmiş, özel veya resmi kurumlarda bireylere istendik yönde davranış değiştirmede yol gösterici olan bireydir. Eğitim ortamını düzenlemek, neyi nasıl öğreteceğine karar vermek, sonuçları nasıl değerlendireceğini belirlemek öğretmenin görevidir. Öğretmenler formal eğitimin merkezinde yer alan bireylerdir. Eğitim sürecini düzenler, yönetir ve değerlendirirler. Öğrenciye bilgi aktarmada çağlar boyu rol üstlenmişlerdir. Modern eğitim anlayışıyla birlikte öğretmenin bilgi aktarmanın yanında bilgiye ulaşmada öğrenciye yol gösteren, rehberlik eden birey olması beklenir hale gelmiştir. Bu durum öğretmenlerin, sürekli kendini geliştiren, teknolojiyi ve yenilikleri takip eden bireyler olmasını gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğinde başarının sağlanması için mesleki alan bilgisinin yanı sıra bireyin, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine de sahip olması gerekmektedir (Ağırman, 2016).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olan öğretmenlerin eğitim sürecini daha iyi yöneteceği daha verimli sonuçlar alacağı aşikârdır. Kaliteli eğitim için öğretmenin her yönden kendini donanımlı hale getirmesi, yeniliklere açık olması ve en önemlisi mesleğini sevmesi gerekmektedir. Çeliköz ve Çetin (2004)

öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu bakış açısı geliştirmeleri durumunda, görevlerini eksiksiz yerine getireceklerini, öğrencileri daha kolay motive edeceklerini, bilgiyi uyum içinde öğrenciye aktaracaklarını ve yeni bilgilere açık olacaklarını dile getirmiştir.

2.2.1. Sınıf Öğretmeni

Binanın sağlam olması için kuşkusuz ilkokul temellerin sağlam atılması gerekmektedir. Eğitim temellerinin atıldığı ilköğretim kademesinde bu görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Sınıf öğretmenleri birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar eğitim veren, öğrencilerin eğitim hayatlarının temellerini atmasında onlara rehberlik eden kişidir. Sınıf öğretmeni, görevlendirildiği sınıfa ait öğretim programının belirlediği çalışmaları planlayan, yöneten ve değerlendiren, her öğrencinin ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini belirleyip yakından ilgilenen kişidir (Uzun, 2017).

Sınıf öğretmeni, gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini destekleyen; onların topluma ve kendilerine karşı davranışlarını biçimlendiren; iletişim ve araştırma becerilerinin gelişiminde rehber olan kişidir (Rehber, 2009). İlköğretim eğitimi bireyin eğitiminin en önemli basamağıdır. Çocuk ilk kez aile ortamından gerçek manada uzaklaşıp, öğretmen ve arkadaşlarla bir araya gelir ve sosyalleşir. Sınıf öğretmeni ne kadar donanımlı olursa çocuğun ihtiyaç ve isteklerine o kadar iyi yanıt verir (Tekşen, 2013).

Öğrencilerin gelecek yaşantıları üzerinde en çok etkiyi bırakan öğretmen, şüphesiz sınıf öğretmenidir. Şekillendirilmeye hazır bir durumda ilkokula gelen öğrenci sınıf öğretmenin rehberliğinde ileriye dönük bilgi ve beceriler edinir. Matematik zordur, resim yapamam gibi ön yargılardan uzak olan beyinler sınıf öğretmenin elinde şekillenir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin hayatındaki ilk rol modelidir. Öğrenciler sınıf öğretmenlerini örnek alır ve taklit ederler. Bu nedenle diğer branşlara nazaran sınıf öğretmenlerine daha fazla görev ve sorumluluk düşmektedir (Ağırman, 2016).

Sınıf öğretmenliği birçok alanda uzman olmayı gerektirir. Çünkü ilkokul eğitimi çok disiplinli öğretimi gerektirir. Sınıf öğretmenin yetiştirilmesinde çok disiplinli nitelikler kazandırılması mecburidir. Bu durumun bir sonucu olarak sınıf öğretmeni

yetiştirme sürecinde, farklı disiplinlerin ve özel öğretim yeterliklerinin öğretmen adaylarına kazandırılması gerekmektedir (Taşdemir, 2007).

2.3. Epistemoloji

Yunanca ‘epistémé’ ve ‘logos’ sözcüklerinin bir araya gelmesi ile meydana gelen ‘epistemoloji’ deyimini dilimizde *bilgi bilim* veya *bilgi kuramı* olarak yer almaktadır (Cevizci, 2007). Epistemolojinin temel alanı bilgidir ve bilgiyle bağlantılı olan tüm problemleri araştırır. Genel anlamda bilginin olanağına ve doğasına ilişkin sorunlarına açıklık getirmeye çalışır (Mehdiyev, 2011).

Epistemoloji, bilginin yapısını, kaynağını, ölçütlerini, ne olduğunu ve sınırlarını sorgulamakta; bilginin nasıl edinildiğini, hangi kriterlerle bilinebileceğini bilgi iddialarının dayanaklarının ve gerekçelerinin nasıl ortaya koyulduğunu irdelemektedir. Kısaca, insan bilgisinin doğası ve nedenleriyle alakadar olan felsefe etkinliği epistemoloji olarak isimlendirilmektedir (Hofer ve Pintrich, 1997; Pears, 2004).

Epistemoloji bilgiyi araştırır. Temel amacı doğru bilgi ve yetersiz bilgiyi birbirinden ayırmaktır. Özetle epistemoloji; bilginin imkânını, sınırlarını, menşeyini, doğasını ve doğruluğunu inceleyen ve bilgiyi ele alan bir disiplindir (Cevizci, 2018).

2.3.1. Epistemolojik İnanç

İnanç, bir fikre gönülden bağlı olma; birine duyulan güven, inanma duygusu; iman, itikat; inanılan şey, fikir, öğretisi şeklinde tanımlanmaktadır (TDK,2019). Bireylerin aldıkları kararlarda ve gösterdikleri davranışlarda sahip oldukları inançların etkisi büyüktür.

İnançlar, kişinin hayatı boyunca karşı karşıya geldiği her türden vaka, olgu, şahıs ya da objeyi nasıl idrak ettiğini, ifadelendirdiğini ve ona karşı nasıl bir tutum sergilediğini belirleyen, birey tarafından şüphesiz “doğru” olduğu farz edilen içsel kabuller ya da önermelerdir. İnançın ne olduğunu tek bir tanımla, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmek oldukça zordur. İnanç ile ilgili yapılan tanımlar nihayetinde

inanç ile bilgi arasındaki farka değinmek durumundadır. Bilgi ile inanç arasında yapılabilecek en basit ayırım, bilginin daha çok geçerliliği ve doğruluğu kanıtlanabilen, herkes tarafından gözlemlenebilmesi mümkün nesnel olgulara, inançların ise belli bir birey, nesne ya da vaziyetin ne olduğu veya nasıl olduğu ile ilgili bireyin “doğru” olarak kabul ettiği kişisel his, değerlendirme ve yargılamalarına dayalı olmasıdır (Deryakulu, 2006). Bireyin kişisel tecrübesinin dünya görüşünü biçimlendirmede etkisinin olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte etnik ve sosyoekonomik geçmiş, cinsiyet, yaşanan bölge ve dinsel farklılıklar bireyin inanç sistemini etkileyebilir (Cain, 2012). Epistemolojik inançlar da bireyin sahip olduğu inançlardan biridir.

Epistemolojik inançlar en genel haliyle, bireylerin öğrenmenin nasıl meydana geldiği ve bilginin ne olduğu, ile ilgili özel inançları şeklinde açıklanmaktadır (Deryakulu, 2006). Epistemolojik inanç kuramları, bilginin menşei (bilginin hangi kaynaktan edinildiği), bilginin kesinliği (bilginin kesin veya değişebilir oluşuna ilişkin inanç), bilginin birey tarafından meydana getirilmesi (uzman, bilirkişi veya kişinin kendisinin bilgi üreten olarak görülmesi), bilginin yapısı (bilginin basit veya karmaşık olduğu) ve bilginin edinimi (öğrenme) ile ilgili inançlardan bahsetmektedir (Karhan, 2007).

Bilginin öğrenme ile elde edilebileceğine dair pozitif yönde bir epistemolojik inanç oluşması için bilginin oluşum sürecinde bireyin kendi yetenek ve fikirlerinin bilincinde olması ve bu bilinci yaptığı işin denetiminde kullanması gerekmektedir. Ayrıca bilginin çaba ile edinileceğine dair oluşmuş pozitif inançlar, bireyin içsel motivasyonunu aktif hale getirmesini, kendine has öğrenme yöntemini belirlemesini, planlı ve programlı bir şekilde çalışmasını beraberinde getirecektir (Demir ve Doğanay, 2009).

Epistemolojik inançlar üzerine son yıllarda farklı bilim dalları tarafından birçok çalışma yapılmaktadır (Arslan, 2017); Muis ve Franco, 2009; Kaleci, 2012; Chai, 2010; Alemdağ, 2015; Güngör, 2016, Özbakiş, 2018). Bunun nedeni bireysel farklılık alanları içinde yer alan epistemolojik inançların, öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisinin olduğunun yapılan çalışmalar tarafından ortaya koyulmasıdır.

2.3.1.1. Epistemolojik İnanç Modelleri

2.3.1.1.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli

Perry (1970), bireylerin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla Harvard Üniversitesi'nde bir çalışma yapmıştır. Örneklem grubunun çoğunluğunu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Perry, birinci sınıftan son sınıfa kadar (4 yıl) bu öğrencilerin bilgi ve inançlarını incelemiş, bulgular sonucunda bireylerin epistemolojik gelişimlerini, dokuz gelişimsel aşamayı dört kategoride toplayarak açıklamıştır. Bunlar; ikilik (dualizm), çoğulculuk (multiplizm), görecelik (relativizm) ve bağlılık (commitment) olarak açıklanmaktadır.

İkilik (dualizm); dualist yaklaşımda olan bireyler, bilginin kesin olduğuna (ya doğru, ya yanlış); gerçek bilginin uzmanlar/öğreticiler tarafından oluşturulup öğrencilere iletildiğine inanmaktadır (Perry, 1970).

Çoğulculuk (multiplizm); çoğulcu yaklaşımda olan bireyler, uzmanların bilgisinin mutlak olmayacağına fakat doğrunun yine de bilinebilir olduğuna inanmaktadır. Bununla birlikte, bütün görüşlerin aynı derece geçerli olduğuna ve her bireyin kendi görüşlerini oluşturmada hak sahibi olduğuna inanırlar (Perry, 1970).

Görecelik (relativizm); göreceli yaklaşımda olan bireyler, bilginin etkin ve bireysel olarak meydana geldiğine inanırlar. Aynı zamanda kesin doğru olarak gördükleri olgular haricinde bireysel görüşler geliştirerek kendilerinin etkin bir üretici olduklarına inanırlar (Perry, 1970).

Bağlılık (commitment); bağlılık yaklaşımında olan bireyler, göreceli yaklaşımı kabul etmekle birlikte bireylerin bir görüşe veya bakış açısına güçlü bir şekilde bağlı olduğuna inanırlar (Buehl ve Alexander, 2001).

2.3.1.1.2. Kadınların Bilme Yolları Modeli

Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1997), kadınların epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla çalışmalar yapmışlardır. Araştırmalar sonucunda beş basamaktan oluşan bir sınıflandırma ortaya çıkmıştır. Bunlar; öznel bilgi, işlemsel

bilgi, sessizlik, bilgi alma ve yapılandırılmış bilgidir.

Sessizlik; bu aşamadaki kadınlar kendilerini bilgisiz hissederler. Kesin bilginin olduğunu ve mutlak bilgiye sadece uzmanların sahip olabileceğini düşünmektedirler ve bu nedenle uzmanların söylediği her şeyi doğru kabul ederler (Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1997).

Algılanmış bilgi; bu aşamadaki kadınlar, bilginin menşeinin kendileri dışında olduğuna ve var olan her problemin tek bir yanıtı olduğuna inanırlar. Bu nedenle her bilgiye doğru ya da yanlış gözüyle bakarlar (Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1997).

Kişisel bilgi; bu aşamadaki kadınlar, kendilerini, kişisel deneyim ve sezgilerini bilginin menşei olarak görmektedirler. Bu nedenle uzmanların bilgisine uzun süreli güven duymazlar (Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1997).

İşlemsel bilgi; bu aşamadaki kadınlar, eleştirel düşünme ve mantık yürütme yeteneğine sahiptirler. Kendi çıkarımlarını ve analitik çözümlerini kullanarak deneyimlerini yorumlarlar. Bilginin yoruma açık olduğuna inanırlar.

Yapılandırılmış bilgi; bu aşamadaki kadınlar, bilginin içinde bulunan duruma göre yapılandırılabilirliğine ve değişiklik gösterebileceğine inanmaktadırlar (Hofer ve Pintrich, 1997).

2.3.1.1.3. Tartışmacı Uslamlama Modeli

Kuhn (1991), gençlik ve daha sonraki yaş gruplarını kapsayan bir çalışma ortaya koymuştur. Toplam dört farklı yaş grubundan katılan katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda epistemolojik yaklaşımları üç kategoride ele almıştır. Bunlar; mutlakçılar, çoğulcular ve değerlendirmecilerdir.

Mutlakçılar; bilgiyi mutlak olarak görmekte ve uzmanların gerçekleri kesin olarak bildiklerine inanmaktadırlar (Kuhn, 1991).

Çoğulcular; uzmanların kendi aralarında fikir ayrılıklarına düşmelerinden dolayı bilginin mutlaklığını kabul etmezler ve uzmanların görüşlerine kuşku ile yaklaşır. Kendi düşüncelerinin uzmanların düşünceleri kadar mantıklı ya da geçerli

olabileceğine inanırlar (Kuhn, 1991).

Değerlendirmeciler; uzman fikirlerinin kendi fikirlerine nazaran daha doğru olabileceğine inanırlar bunun yanında her fikrin doğruluğunun ve geçerliğinin farklı fikirler ile mukayese edilerek değerlendirilmesi gerektiğinin savunurlar (Kuhn, 1991).

2.3.1.1.4. Epistemolojik Yansıma Modeli

Magolda (1992), eşit sayıda kız ve erkek üniversite öğrencisinden oluşan bir grubun epistemolojik gelişimlerini beş yıllık bir süre içerisinde incelemiştir. Öğrencilerin epistemolojik gelişimini her yıl hem açık uçlu sorularla hem de uyguladığı ölçek ile takip etmiştir. Çalışma sonucunda ortaya dört kategori çıkmıştır. Bunlar; mutlak, geçiş, bağımsız ve bağlamsal şeklindedir.

Mutlak; bu kategorideki bireyler, bilginin sorgulanamaz olduğuna ve uzmanların tüm yanıtları bildiğine inanırlar (Magolda, 1992).

Geçiş; bu kategoride olanlar, kesin bilginin olmadığını anlamaya ve uzmanların her şeyi bilemeyecek olduklarına inanmaya başlamışlardır (Magolda, 1992).

Bağımsız; bu kategoride olanlar, eleştirel düşünme yeteneğine sahiptirler. Bilginin kaynağının sadece uzmanlar olmadığına inanırlar ve kendi düşüncelerinin de eş değer düzeyde kabul edilmesi gerektiğini savunurlar (Magolda, 1992).

Bağlamsal; bu kategoride olanlar ise var olan duruma dayalı olarak eldeki verileri değerlendirebilecek ve kendi bakış açılarını ortaya koyabilecek yetenektedirler (Magolda, 1992).

2.3.1.1.5. Yansıtıcı Yargı Modeli

Perry'nin (1970) çalışmalarını temel alan bu model King ve Kitchener (1994) tarafından oluşturulmuştur. Amaç, bireylerin bir problem karşısında düşünme biçimlerini belirlemektir. On beş yıllık bir süre içinde lise öğrencilerinden orta yaşlı yetişkinlere kadar uzanan çok çeşitli örneklerle çalışmalar yapılarak sonuca ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda bireylerin epistemolojik gelişmeleri, üç evre altında

yedi basamak olarak gruplanmıştır.

Birinci evre; yansıtma öncesi, düşünceler ilk üç basamağı oluşturmaktadır. İkinci evre; yarı yansıtıcı düşünceler, dördüncü ve beşinci basamakları kapsamaktadır. Üçüncü evre; yansıtıcı düşünme, altıncı ve yedinci basamakları içinde barındırır. Bu basamaklar, bilginin doğası, bilgi ve düşünme biçimleri ile doğrudan bağlantılıdır (King ve Kitchener, 1994).

1. Bilgi, birey tarafından gözlem yoluyla elde edilir. Mutlak ve kesindir.
2. Bilgi, mutlak ve kesindir ancak yalnızca doğrudan gözlemlerle değil, uzmanlardan da edinilebilir.
3. Kişisel inanç ve düşünceler kesin doğrular olmayabilir. Kesin ve mutlak bilgi, uzmanlardan elde edilir.
4. Bilgi, kesin ve mutlak değildir.
5. Bilgi, öznelidir. Kişilerin algı ve değerlendirme ölçütlerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir.
6. Bilgi, farklı kaynaklardan elde edilen verilerin birey tarafından değerlendirmesi sonucu oluşur.
7. Bilgi, bireylerin eldeki konu veya soruna ait veri ya da kanıtları araştırması ve değerlendirmesi sürecinin bir ürünü olarak ortaya çıkar (King ve Kitchener, 2004).

2.3.1.1.6. Schommer'ın Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi

Perry'nin bilgiyle ilgili inançları inceleyen araştırması, Schoenfed'in (1983) matematik öğrenimi üzerinde inançların etkisini inceleyen araştırması ve Dweck ve Leggett'in (1988) zekâya ilişkin inançları inceleyen araştırması, epistemolojik inanç yapısını ve öğrenme süreci üzerindeki etkilerini araştırırken Schommer'e dayanak olmuştur.

Yukarıda belirtilen epistemolojik gelişim modellerinin hepsi sadece bilgi ile ilgili inançları içine alacak şekilde ele alınmıştır. Yani tek boyuttan oluşmaktadırlar. Bu modellerin gelişim aşamalarına bakıldığında, bireylerin ilk aşamada bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve uzmanlar aracılığıyla elde edilebileceğine inandıkları, sonraki aşamada bilginin kesin olamayacağını ve uzmanların her şeyi bilemeyeceğini, kendi

görüşlerinin de aynı düzeyde geçerli olabileceğini düşündükleri ve bu aşamadan sonra da bilginin bilen kişi tarafından eldeki bu kontekste göre oluşturulduğuna ve bu kontekste göre doğru ya da yanlış olabileceğine inandıkları görülmüştür (Deryakulu, 2006).

Yaptığı araştırmalar sonrasında Schommer (1990), epistemolojik inançların dört bağımsız boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar;

1. Bilgi basittir.

Bu boyut, bilginin yapısına ilişkin inançları içermektedir.

2. Bilgi kesindir.

Bu boyut, bilginin doğru ya da yanlış, değişebilir ya da mutlak olmasına ilişkin inançları kapsamaktadır.

3. Öğrenme hemen gerçekleşir.

Bu boyut, öğrenme sürecinin hızına ilişkin inançları içermektedir.

4. Öğrenme yeteneği doğuştandır.

Bu boyut, öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek mi yoksa zaman içinde deneyimlerle ve eğitimle geliştirilebilecek bir şey mi olduğuna dair inançları kapsar

2.4. Motivasyon

Öğrenme ve öğretim sürecini daha etkili ve verimli kılmak için öğrencilerin güdülenmesi (motive edilmesi) gerektiği hususunda birçok eğitimci hem fikirdir. Motivasyon, basit ve anlaşılır bir kavram gibi görünse de tanımlamak oldukça zordur. Uzmanlar tarafından çok çeşitli ve karmaşık tanımlar yapılmıştır ve ortak bir tanım üzerinde görüş birliğine varılamamıştır (Karataş, 2011).

Gardner'a (1985) göre, motivasyon "Bir organizma neden olduğu gibi davranır?" sorusuyla ilgilenir. Bunun yanı sıra motivasyonun dört temel öğeyi kapsadığını ifade etmiştir. Bunlar; amaç, çaba harcanan bir davranış, amaca ulaşma isteği ve söz konusu etkinliğe olumlu yaklaşım göstermedir. Rivers (1983) motivasyonun soyut olduğuna vurgulamakta ve motivasyonu, eylemin yönü ve yoğunluğunu göz önünde

bulundurarak organizmanın iç dünyası ile ilgili bir şeye ulaşmak, bu şeyi araştırabilmek ve tartışabilmek olarak tanımlamaktadır.

Wolters'a (2004) göre motive olmak, herhangi bir şekilde davranışta bulunma eğilimi, motivasyon ise bu eğilime neden olan belli gereksinim veya isteklerdir.

Dürtü ve ihtiyaçların etkisiyle organizmanın davranışa hazır olması, amacı gerçekleştirecek davranışa yönelmesi ve amacı gerçekleştirdikten sonra doyuma ulaşmasına motivasyon denir. Bir başka ifadede organizmayı eyleme yönlendiren etki ve davranış durumu motivasyon olarak adlandırılırken; başka tanımında bireylerin enerjilerini bir amaç çevresinde yoğunlaştıran bilinçli ya da bilinçsiz nedenler olarak ifade edilmiştir (Emir ve Kanlı, 2009).

Motive olma düzeyi ve motivasyon kaynağı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Örneğin bazı öğrenciler verilen ödev ve çalışmalarını konuyu daha iyi kavrayıp öğrenmek için yaparken bazı öğrenciler kötü sonuçlarla karşılaşmamak, ceza almamak gibi nedenlerle, verilen ödev ve çalışmalarını yaparlar. Öğrenme konusunda motive olmuş öğrenciler derse katılma, öğrenilen bilgiyi tekrar etme, önceki öğrenmelerini yeni bilgiyle ilişkilendirme ve soru sorma davranışlarını gösterirler. Öğreneceğine; yani öğrenme eylemini sonuçlandıracağına; başka bir deyişle başaracağına inanan ve bu duruma duygusal olarak hazır bulunan öğrenci, gerekli eylemleri yerine getirmezse öğrenme konusunda başarılı olamaz. Benzer şekilde belli bir konuda motive olan ama bir hedefi olmayan bireyin harcadığı zaman yitiktir (Schunk, 2009).

Motivasyon sadece davranışları etkilememektedir. Yazıcı (2015) motivasyonun öğrenmeyi de önemli derece de etkilediğinden bahsetmektedir. Eğitimde motivasyon, öğrenciyi harekete geçiren ve hedefe yönlendiren bir unsurdur. Bazı öğrenciler karşılaştıkları problemleri çözmekte istekli olurken bazı öğrenciler ise kaçmayı istemektedir. Arada oluşan bu farkın sebeplerinden biri motivasyondur. Öğrenim sürecinde karşılaşılan olumsuzlukların başlıca sebeplerinden biri motivasyon eksikliğidir. Motivasyon eksikliği olan öğrenci hedeflerini belirlemekte zorluk yaşar ve bu durum öğrencinin başarısızlığına sebep olur. Motivasyonu yüksek olan

öğrencilerin ise hedefleri bellidir. Davranışları isteyerek ve zevk alarak yaparlar. Bu durum da tatmin duygusunu ve başarıyı peşinden getirir.

2.5. Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon, bireylerin eğitim-öğretim hayatları başladığında ortaya çıkmaktadır ve bireyi öğrenmeye yönlendiren itici bir güçtür. Araştırmacılar motivasyonun çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu fakat akademik motivasyonun daha spesifik olup öğrencinin öğrenim yeterlikleri ve okul hayatı ile ilgili olduğunu söylemektedir (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencinin eğitim sürecinde başarılı olması, okula istek, arzu ve ilgi duymasıyla gerçekleşir. Bu istek, ilgi ve arzunun oluşmasını sağlayan en önemli itici güç akademik motivasyondur.

Motivasyon, öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken ön koşullardan biridir. Öğrenmeye motive bir birey öğrenmeye hazırdır. Öğrenmeye motive olmuş öğrenciler okulda olmaktan keyif almaktadırlar. Nitelikli öğrenmek için ve alanlarında yeni bilgiler edinmek için çaba göstermektedirler. Akademik motivasyonu yüksek olan bireylerin kaygı düzeyleri de daha düşüktür ve okula gelmeye, derse katılmaya daha isteklidirler. Dolayısıyla bu durum akademik başarıyı ardından getirmektedir. Buradan hareketle öğrencinin akademik başarısını arttırmak için öncelikle öğrenciyi öğrenmeye motive etmek gerektiği söylenebilir (Fidan, 1996; Akpur, 2015).

Akademik motivasyonu açıklamak amacıyla çok çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları, hedef teorisi, öz-yeterlik teorisi ve beklenti-değer teorisidir. En çok ön plana çıkan teori ise özerklik teorisidir (Clark, Middleton, Nguyen ve Zwick, 2014). Deci ve Ryan (2000) özerkliği “kişilerin tercihlerde bulunması, tercihlerini tecrübe etmesi” olarak tanımlamıştır. Özerklik teorisine göre birey ilk olarak kendi önceliklerini belirlemekte, ardından bu önceliklere yönelik hedefleri belirlemekte ve sonucunda bu hedeflere ulaşmak için kendini motive etmekte ve üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmektedir. Akademik motivasyonu ölçmek için kullanılan ölçekler genellikle özerklik teorisini temel alarak hazırlanmıştır.

Özerklik teorisine göre, akademik motivasyon üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur.

2.5.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon dürtü gerektirmeyen motivasyon türü olarak tanımlanmaktadır. Yani içsel motivasyona sahip bir birey ödül, kontrol veya ceza beklemezsizin içsel doyum sağlamak amacıyla harekete geçer. İçsel motivasyonda birey etkinliği kendi yararı için gerçekleştirmektedir (Akbaba, 2006; Bacanlı, 2012). Reeve (1996), içsel motivasyonu kişinin kendi ilgileri ile alakadar olması, kendi potansiyelini denemesi ve böylelikle ilerleme kaydetmesi için lüzumlu olan doğuştan gelen istek olarak açıklamaktadır. İçsel motivasyon doğuştan gelmektedir. Öğrenen dıştan herhangi beklenti içinde değildir ve bireyin kendisine bağlıdır. Bu sebeple öğrenmede daha etkili olduğu düşünülmektedir. Deci ve Ryan'a (2000) göre bilme arzusu, keşfetme isteği, yeterlilik hissi, merak ve başarıma duygusu gibi bilişsel ve duygusal dürtüler de içsel motivasyona kaynaklık edebilir. İçsel motivasyonu yüksek olan bireylerin kendini kontrol etme becerileri diğer bireylere nazaran daha güçlüdür. İçsel motivasyonu yüksek olan bireyler bilme, başarıma, öğrenme, kendini geliştirme ve daha fazla doyumuna ulaşmakta büyük istek gösterirler.

Bireylerin hobilerine saatlerini ayırması, yarışmalara katılması, kişisel projeleri yılmadan, usanmadan sürdürmesi ve bunun gibi gönüllülüğü esas alan eylemler içsel motivasyon kaynaklı gerçekleşmektedir. İçsel motivasyon, birçok davranışı dışsal teşviklerin aksine, kişisel inançlarımız, beklentilerimiz veya hedeflerimiz nedeniyle yaptığımız noktasına gönderme yapar (Petri ve Govern, 2004). İçsel motivasyona sahip bireyler kendilerini daha özgür hissetmekte ve davranışlarının kendine özgü olduğunu düşünmektedirler.

Okulda içsel motivasyon çok sayıda akademik yaşantı ile bağlantılıdır. İçsel olarak motive olan öğrenciler bir görevi kendi doyumları için sürdürebilirler. Bu tür motivasyonda öğrenme bir vasıta olmaktan daha çok haz veren genel bir tecrübeye dönüşür (Naccarato, 1988).

2.5.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, içsel motivasyon gibi doğuştan gelmemektedir. Bireyde ödül alma, cezadan kaçma gibi olumlu ve olumsuz dış uyaranların etkisiyle dışsal motivasyon meydana gelir. Dışsal motivasyon, biyolojik ihtiyaçlarımızı azaltan, teşvik ya da dışsal ödüller almamıza yardımcı olan belli davranış ve faaliyetlere katılmayı kapsar (Plotnik, 2007).

Dışsal motivasyonda eylem, beklenen bir sonuç için gerçekleştirilir, yani araçsaldır. Çocukluk yıllarında sıklıkla sergilenen içsel motivasyon kaynaklı davranışlar, zamanla çevrenin de etkisiyle azalmaya başlar ve bireyde merak duygusu uyandırmasa da, ilginç gelmese de birey bu eylemi gerçekleştirmek durumunda kalır. İçsel motivasyon önemli bir motivasyon türüdür. Fakat birey gerçekleştirdiği birçok davranışta içten motive değildir (Deci ve Ryan, 2000).

Bazı araştırmacılar dışsal motivasyona sahip bireylerin davranışlarının birey tarafından belirlenmemiş, çevresel unsurların etkisiyle oluşmuş olduğunu belirtmektedir. Fakat bu gibi özerk olmayan davranışlar, özerk davranışları meydana getirebilmektedir. Yani dışsal motivasyon, içsel motivasyona dönüşebilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

2.5.3. Motivasyonsuzluk

Eylemde bulunma isteğinden yoksun olma durumuna motivasyonsuzluk ya da amotivasyon adı verilmektedir. Motivasyonsuz bireylerde öz belirleme yoktur ve içten ya da dıştan gelen hiçbir dürtüye tepki vermezler. Motivasyonsuz bireyler, içinde buldukları durum ile eylemleri sonucunda oluşabilecek durumlar arasında bağlantı kuramazlar ve davranışı gerçekleştirmezler. Bu durum bireyin eyleme değer vermemesinin, kendini yetersiz hissetmesinin ya da tatmin edici bir sonuç elde etmeyeceğini düşünmesinin bir sonucudur (Deci ve Ryan, 2000).

Deci ve Ryan, bireylerin yeterlik ve ilişkide olma ihtiyacı engellendiğinde motivasyonsuz hissedeceğini öne sürmektedir. Birey bir davranışa karşı amotive durumunda olduğu zaman, söz konusu eylemi yapmaya karşı isteksizdir. Motivasyonsuzluk, bir etkinliğin anlamsızlaşmasıyla sonuçlanır (Ntoumanis,

Pensgaard, Martin ve Pipe, 2004).

Motivasyonsuz bireyler, eylemlerinin kendilerinden bağımsız gerçekleştiğini düşünürler ve kendilerini dağılmış hissederler. Motivasyonsuzluğun, öğrenilmiş çaresizliğe benzediği söylenebilir (Demir Gdl, 2015). Motivasyonsuz bireylerde vazgeçmişlik, boş vermişlik duygusu hâkimdir. İstek ve irade eksikliği yaşarlar. Eylemi gerçekleştirmek için harekete geçseler bile bir amaç ya da hedefleri yoktur Vallerand, Pelletier, Biere, Blais, Senecalve Valleries (1992) .

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırılan konuya ilişkin yapılmış benzer çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmalarda, öğrencilerin epistemolojik inançları ile öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan Schreiber ve Shinn (2003), öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenme süreçlerinin, epistemolojik inançları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Epistemolojik inançları olgunlaşmış öğrencilerin diğer öğrencilere göre performanslarının daha iyi ve akademik yönden daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Gill, Ashton ve Algina (2004) öğretmen adaylarının matematik öğrenme ve öğretmeye yönelik epistemolojik inançlarındaki değişimi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubunu, deney ve kontrol olarak iki gruba ayırmışlar ve deney grubundaki öğretmen adaylarına epistemolojik inançlarını geliştirmeye yönelik bir program uygulanmıştır. Çalışma süreci tamamlandığında deney grubundaki öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazla geliştiği belirlenmiştir.

Muis ve Fronca (2009), Eğitim Psikolojisi dersini alan 201 üniversite öğrencisinin oluşturduğu örneklem üzerinde yaptıkları çalışmada, epistemolojik inançlar, başarı hedefleri, öğrenme yaklaşımları ve başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı

amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenme sırasında etkin hale geldiği, epistemolojik inançların öğrenme yaklaşımlarını ve başarı hedeflerini etkilediği görülmüştür.

Chai (2010), Singapur’da yedi öğretmen ile gerçekleştirdiği nitel çalışmada, görüşme yöntemi kullanarak, öğretmenlerin pedagojik ve epistemolojik inançlarını incelemiş ve öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlarının öğretmen merkezli ve bilgi aktarıcı olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

2.6.2. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Epistemolojik inançlar üzerine yapılan ilk çalışmalar 1960’lı yıllarda Amerika’da Perry ile başlamıştır. Perry bireyin öğrenme, bilginin yapısı ve bilginin kaynağı hakkındaki fikir ve inançları üzerinde durmuş, bu inançların zamanla değişim gösterip göstermediği, gösteriyorsa bu değişimin hangi yönde olduğu ile ilgilenmiştir. Fakat çalışmaların görüşme tekniği ile yapılıyor olması çok uzun zaman gerektirdiğinden çalışmaları yürütmek kolay olmamıştır. Bu durum Shommer’in (1990) “Epistemolojik İnanç Ölçeği”ni geliştirmesi ile son bulmuştur. Epistemolojik İnanç Ölçeği, verilerin kısa sürede toplanmasına olanak sağlamış ve alanda yapılan çalışmaların yaygınlaşmasına büyük katkı sağlamıştır. Kaleci ve Yazıcı (2012), epistemolojik inançlar üzerine yaptıkları derleme çalışmasında 1970-2011 yılları arasında yurt içi (83) ve yurt dışında (191) yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda yurt içinde yapılan (83) çalışmaların %84’ünün (70) nicel yaklaşımla, %11’inin (9) nitel yaklaşımla ve %5’inin (4) ise karma yöntemle yürütüldüğü belirlenmiştir. Buradan hareketle, seçilen araştırma yöntemleri oranının, Türkiye’de epistemolojik inancı ölçen, uyarlaması yapılmış ölçme araçlarının çokluğuyla doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Kaleci (2012), matematik öğretmenliği adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu tez çalışmasında, Deryakulu ve Büyüköztürk’ün (2005) uyarlamasını yapmış olduğu Shommer’in (1990) Epistemolojik İnanç Ölçeği’ni kullanmıştır. 374 öğretmen adayının katılmış olduğu çalışmanın sonuçları incelendiğinde, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna

inanç alt boyutunda daha gelişmiş inanca sahipken, diğer boyutlarda az gelişmiş düzeyde inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Veriler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, tüm alt boyutlarda kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre yapılan incelemede ise öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutlarında anlamlı fark gözlenirken, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır.

Alemdağ (2015), yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarının seviyelerini ve bu özelliklerin, öğrencilerin kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, çabaya bağlı olduğuna inanç ve yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında olgunlaşmamış, tek doğruya inanç boyutunda ise orta düzeye yakın bir epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Veriler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek doğrunun varlığına olan inanç boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmezken, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda erkeklerin lehine farklılık olduğu belirlenmiştir.

Güngör (2016), beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan 470 beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların epistemolojik inançlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi ve yaş aralığı değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özbakış (2018), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve epistemolojik inançlarını incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile epistemolojik inançları arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

2.6.3. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Frederick (2009), akademik motivasyonun ve akademik motivasyonsuzluğun yordayıcı değişkenlerini belirlemek amacıyla 151 ortaokul öğrencisinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma konusunu incelemek amacıyla alan yazın taranmış ve dört yordayıcı değişken belirlenmiştir. Bunlar: okul bölgesi, cinsiyet, ebeveyn beklentileri ve sınıf düzeyidir. Araştırma sonucunda, belirlenen değişkenlerin akademik motivasyonunun %5'ini yordadığı saptanmış fakat elde edilen bulguların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Clark ve Schroth (2010), kişilik ve akademik motivasyon arasındaki ilişkileri incelemek üzere 451 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada motivasyonsuzluk, üç tür içsel motivasyon ve üç tür dışsal motivasyon ile beş tane kişilik faktörü arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, motivasyonsuz öğrencilerin özensiz ve anlaşması zor olma eğiliminde oldukları, eğitimine içsel nedenlerle devam eden öğrencilerin yeni deneyimler edinmeye açık olma, anlaşılması kolay ve özenli olma eğilimi gösterdiği ve dışsal nedenlerle eğitime devam eden öğrencilerin ise anlaşması kolay, içe dönük, dikkatli ve sınırlı olma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin sahip olduğu farklı kişilik özelliklerinin, üniversiteye gitme sebepleri ve akademik öncelikleri yönünden farklı gerekçeler doğurduğunu göstermektedir.

Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon'un (2011) Tahran Üniversitesi'nde okuyan 252 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yaptığı çalışmada, akademik motivasyon ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maulana, Opdenakker, Stroet, Bosker (2013), 24 öğretmen ve 713 öğrencinin oluşturduğu çalışma grubu üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin öğrenci-öğretmen ilişkilerini belirlemek ve akademik motivasyonları ile olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu çalışma sonucunda, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin öğrenci

motivasyonlarında önemli role sahip olduğu ve öğretmen desteğinin öğrenci motivasyonlarını arttırdığı belirlenmiştir.

2.6.4. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Demir ve Arı'nın (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile okul, öğrenim türü, aile aylık geliri, anne ve baba eğitim durumları, bir yılda okunan kitap sayısı ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile belirlenen değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin, okul öncesi ve fen bilgisi bölümünde okuyan öğrencilere oranla akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nasır Türk (2018) akademik motivasyon ve siber zorbalığın incelediği çalışmada 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören 435 ortaokul öğrencisinin oluşturduğu örneklem üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynleri birlikte yaşayan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin, ebeveynleri birlikte yaşamayan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karne not ortalaması 45-65 arasında olan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin, karne not ortalaması 65 üstü olan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinden düşük olduğu belirlenmiştir.

Atay (2018), müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi sorgulamak üzere 241 müzik öğretmeni adayı ile çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında ilişki olduğu ve öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin eğitim gördüğü üniversiteye göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

2.6.5. Epistemolojik İnançlar ve Akademik Motivasyon ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Buehl ve Alexander (2005), öğrencilerin etki alanına özgü epistemolojik inanç profillerini belirlemek ve öğrencilerin inançları, motivasyonları ve görev performanslarındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamışlardır. 482 lisans öğrencisinin Tarik ve Matematik dersleriyle ilgili yeterlik, başarı değerleri ve bilgilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, olgunlaşmamış epistemolojik inanca sahip öğrencilerin daha yüksek görev performansına ve motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir.

Chen ve Pajares (2010), 6. sınıf öğrencilerinin örtük yetenek kuramları: epistemolojik inançlar ve bilimde akademik motivasyon ve başarı ile ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmayı, 508 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiş. Araştırma sonucunda, becerinin arttığına dair görüşlerin uyarlanabilir motivasyonel faktörler üzerinde etkileri olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar Dweck ve Leggett'in sosyal bilişsel kuramıyla ilişkili olarak tartışılmıştır.

2.6.6. Epistemolojik İnançlar ve Akademik Motivasyon ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çalışkan (2004), yaptığı çalışmada araştırmaya dayalı lise kimya dersinin ve cinsiyet farkının öğrencilerin atom konusunu anlamalarına, öz-yeterliklerine, bilimsel bilgi hakkındaki inançlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve motivasyonel amaçlarına olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, araştırmaya dayalı öğretim yöntemi kullanılan 22 öğrenci, geleneksel yöntem kullanılan 25 öğrenci olmak üzere toplamda 47 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışma sonucunda, araştırmaya dayalı öğrenim gören öğrencilerin başarılarının, geleneksel öğrenim gören öğrencilerin başarılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin motivasyonel hedeflerini, fen bilgisine yönelik inançlarını, öz-yeterliklerini, akıl yürütme becerilerini ve öğrenme yaklaşımlarını etkilemediği görülmüştür. Ayrıca cinsiyet baz alınarak yapılan analizler sonucunda iki grup arasında, öğrencilerin atom konusunu anlamaları,

motivasyonel amaçları, fen bilgisi hakkındaki inançları, öz-yeterlikleri, akıl yürütme yetenekleri ve öğrenme yaklaşımları açısından fark tespit edilmemiş.

Karataş'ın (2011) epistemolojik inançların, öğrenme yaklaşımların ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünü belirlemek amacıyla 750 niversite öğrencisinin oluşturduğu çalışma grubu üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin akademik motivasyonları ile öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inançları arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üniversite ğrencilerinin epistemolojik inançlarının içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarını yordamada anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Kutluca (2018), motivasyonel kararlılık, epistemolojik ve pedagojik inanç, akademik başarı ve yaş değişkenlerinin ğretmen öz-yeterliklerini yordama gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada 294 sınıf ğretmeni adayı ile çalışmıştır. Analizler sonucunda, sınıf ğretmeni adaylarının, ğretmen öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu, akademik başarı ve pedagojik inançlardan etkilendiği ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca akademik başarı ve yaş, motivasyon, epistemolojik ve pedagojik inanç, değişkenlerinin ğretmen öz-yeterliği üzerindeki toplam varyansın %28'ini açıkladıkları belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini ve akademik motivasyon düzeylerini belirlemeyi, bazı demografik özelliklerle ilişkilerini ortaya koymayı ve sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Geniş bir örnekleme sahip olduğu ve bu örneklemin belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak istendiği için ilişkisel tarama modeli uygun bir model olarak görülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören tüm 4.sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından sınıflandırılmış bölge birimlerinde yer alan uygulama izinleri alınmış olan

26 devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 4.Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçim yöntemi olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örneklem birimine eşit seçilme ihtimali vererek seçilen birimlerin örnekleme dahil edildiği yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Tablo 3.1

Araştırma Örneklemine Oluşturan Üniversiteler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sayısı

Örneklem Bölgesi	Üniversite	N	%
İstanbul	Marmara Üniversitesi	31	1.9
Batı Marmara	Trakya Üniversitesi	89	5.5
	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	83	5.1
Ege	Dokuz Eylül Üniversitesi	65	4.0
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	126	7.8
	Afyon Kocatepe Üniversitesi	39	2.4
Doğu Marmara	Anadolu Üniversitesi	50	3.1
	Sakarya Üniversitesi	57	3.5
Batı Anadolu	Ankara Üniversitesi	34	2.1
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	65	4.0
Akdeniz	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	75	4.6
	Mersin Üniversitesi	64	4.0
	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	77	4.8
Orta Anadolu	Ahi Evran Üniversitesi	90	5.6
	Erciyes Üniversitesi	78	4.8
Batı Karadeniz	Bartın Üniversitesi	19	1.2
	Sinop Üniversitesi	47	2.9
	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	66	4.1
Doğu Karadeniz	Giresun Üniversitesi	70	4.3
Kuzeydoğu Anadolu	Atatürk Üniversitesi	85	5.3
	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	56	3.5
Ortadoğu Anadolu	Fırat Üniversitesi	29	1.8

	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	71	4.4
Güneydoğu Anadolu	Gaziantep Üniversitesi	38	2.4
	Harran Üniversitesi	77	4.8
	Siirt Üniversitesi	32	2.0
TOPLAM	26	1613	100

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırmanın örneklem grubunu 12 bölgede yer alan 26 üniversitede eğitim gören öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 1613 sınıf öğretmeni adayının bölgelere göre dağılımı incelendiğinde; 31’i (%1,9) İstanbul, 172’si (%10,6) Batı Marmara, 230’u (14,2) Ege, 107’si (%6,6) Doğu Marmara, 99’u (%6,1) Batı Anadolu, 216’sı (%13,4) Akdeniz, 168’i (%10,4) Doğu Anadolu, 132’si (%8,2) Batı Karadeniz, 70’i (%4,3) Doğu Karadeniz, 141’i (%8,8) Kuzey Anadolu, 100’ü (%6,2) Ortadoğu Anadolu, 147’si (%9,2) Güneydoğu Anadolu bölgesinden katılmıştır.

Çalışma grubuna katılan edilen sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	1199	74,3
Erkek	414	25,7
Toplam	1613	100

Tablo 3.2’ye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının %74,3’nün (1199) kadın, %25,7’sinin (414) erkek olduğu görülmektedir.

Çalışma grubuna katılan edilen sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalamasına göre dağılımı Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Not Ortalamasına Göre Dağılımı

Akademik Not Ortalaması	N	%
2,49 ve altı	115	7.1
2,50 – 2,99	704	43.6
3,00 – 3,49	697	43.2
3,50 – 4,00	97	6.0
Toplam	1613	100

Tablo 3.3'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalaması dağılımı incelendiğinde %7.1'inin (115) 2,49 ve altı aralığında, %43.6'sının (704) 2,50-2,99 aralığında, %43.2'sinin (697) 3,00-3,49 aralığında ve %6.0'ının (97) 3,50-4,00 aralığında akademik not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının not ortalamalarının genelde iyi (%49,2'si 3,00 ve üzeri nota sahip) olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışma grubuna katılan sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadığı bölgeye göre dağılımı Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ailelerinin Yaşadığı Bölgeye Göre Dağılımı

Yaşadığı Bölge	N	%
Marmara Bölgesi	252	15.6
Ege Bölgesi	208	12.9
Akdeniz Bölgesi	299	18.5
İç Anadolu Bölgesi	317	19.7
Karadeniz Bölgesi	114	7.1
Doğu Anadolu Bölgesi	195	12.1
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	228	14.1
Toplam	1613	100

Tablo 3.4'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadığı

bölgeye göre dağılımı incelendiğinde %15,6'sı (252) Marmara Bölgesinde, %12,9'u (208) Ege Bölgesinde, %18,5'i (299) Akdeniz Bölgesinde, %19,7'si (317) İç Anadolu Bölgesinde, %7,1'i (114) Karadeniz Bölgesinde, %12,1'i (195) Doğu Anadolu Bölgesinde, %14,1'i (228) Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında coğrafi bölgelere göre dağılımın homojenlik gösterdiği görülmektedir. Buradan hareketle çalışma örneklemin bu dağılıma göre Türkiye genelini temsil ettiğini söylemek mümkündür.

Çalışma grubuna katılan edilen sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	N	%
Diğer	218	13.5
İlkokul	875	54.2
Ortaokul	212	13.1
Lise	241	14.9
Üniversite ve üzeri	67	4.2
Toplam	1613	100

*Diğer (Örgün eğitime hiç başlamamış kişileri kapsamaktadır)

Tablo 3.5'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumu dağılımı incelendiğinde %13.5'inin (218) okur-yazar olmadığı, %54,2'sinin (875) ilkokul, %13,1'inin (212) ortaokul, %14,9'unun (241) lise ve %4,2'sinin (67) üniversite ve üzeri eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir.

Çalışma grubuna katılan edilen sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	N	%
Diğer	42	2.6
İlkokul	620	38.4
Ortaokul	306	19.0
Lise	405	25.1
Üniversite ve üzeri	240	14.9
Toplam	1613	100

*Diğer (Örgün eğitime hiç başlamamış kişileri kapsamaktadır)

Tablo 3.6'ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumu dağılımı incelendiğinde %2,6'sının (42) okur-yazar olmadığı %38,4'ünün (620) ilkokul, %19,0'ının (306) ortaokul, %25,1'inin (405) lise, %14,9'sinin (240) üniversite ve üzeri eğitim durumuna sahip olduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının anne-baba eğitim durumlarının çoğunlukla ilkokul düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çalışma grubuna katılan edilen sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimi aldığı bölümden memnun olma durumlarına göre dağılımı Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Eğitimi Aldığı Bölümden Memnun Olma Durumuna Göre Dağılımı

Memnun Olma Durumu	N	%
Evet	990	61,4
Hayır	169	10,5
Kısmen	454	28,1
Toplam	1613	100

Tablo 3.7'ye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimi aldığı bölümden memnun olma durumu dağılımı incelendiğinde %61,4'ünün (990) memnun olduğu, %10,5'inin (169) memnun olmadığı ve %28,1'inin (454) kısmen memnun olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun

lisans eğitimi aldığı bölümden memnun olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada veri toplamak amacıyla, “Kişisel Bilgiler Formu”, ”Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet, akademik not ortalaması, ailelerin yaşadığı bölge, anne-baba eğitim durumu ve lisans eğitimi aldığı bölümden memnun olma durumunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formudur. İkiisi açık uçlu olmak üzere toplam sekiz sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Schommer (1990) tarafından geliştirilen epistemolojik inanç ölçeği Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve Ankara’da bulunan 4 üniversitenin (Ankara, Gazi, Hacettepe, Orta Doğu Teknik Üniversitesi) farklı fakültelerinde öğrenim gören 595 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler doğrultusunda, “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç”, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” ve “tek bir doğrunun var olduğuna inanç” şeklinde üç alt boyuttan ve 35 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Derecelendirme beşli likert tipinde; “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4), “Kesinlikle Katılıyorum” (5) şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır.

Epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8

Epistemolojik İnanç Ölçeği Faktör Yapısı

Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	18
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	9
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	8
Genel Toplam		35

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi ölçek üç boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” adlı birinci faktöründe 17’si olumsuz (-), 1’i (10. Madde) olumlu (+) toplam 18 madde bulunmaktadır. Bu faktörde yer alan örnek bir madde şöyledir; “Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.”. Ölçeğin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” adlı ikinci faktöründe tamamı olumlu (+) toplam 9 madde yer almaktadır. Bu faktördeki örnek bir madde şöyledir; “Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.”. Ölçeğin “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” adlı üçüncü faktöründe ise, tamamı olumlu (+) 8 madde bulunmaktadır. Bu faktördeki örnek bir madde ise şöyledir; “Bilim insanları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.” (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Ölçekteki maddeler gelişmemiş (naive) inançlara sahip olan bireylerin katılacağı ifadelerdir (Schommer, 1990). Bu sebeple ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin gelişmemiş inançlara sahip olduklarını, düşük puanlar ise gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Değerlendirmelerde 1’e yakın olan (1 ile 2.49 arası) ortalamaların gelişmiş/olgunlaşmış inançları, 5’e yakın olan (3.50 ile 5 arası) ortalamalar ise yüzeysel inançları temsil ettiği kabul edilmiştir. Tam ortada ise, 2.50 ile 3.49 arasında yer alan ortalamalar, bireylerin ölçek maddelerine katılıp katılmadıkları konusunda güçlü bir inanca sahip olmadıklarını göstermektedir (Karhan, 2007).

Ölçeğin tüm maddelerinden alınan puanların tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan Cronbach Alpha güvenirlik hesabı sonucunda ortaya çıkan güvenirlik katsayısı değerleri ile alt boyutlarda yer alan maddeler Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri

Boyutlar	Maddeler	α
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 28, 29, 31, 32, 33, 34,	.87
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	4, 5, 7, 9, 20, 23, 26, 27	.80
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	2, 3, 8, 15, 22, 24, 25, 30, 35	.70
Genel Toplam	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	.85

Tablo 3.9 incelendiğinde epistemolojik inanç ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .85, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu için .87, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutu için .80, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu için .70 olarak bulunduğu görülmektedir. Güvenirlik katsayısının 1'e yaklaştıkça yükseldiği göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Deryakulu ve Büyüköztürk (2012) tarafından yapılan epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında epistemolojik inanç ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .71, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda .83, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda .62, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda .59 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Akademik Motivasyon Ölçeği

Sınıf öğretmeni adayların akademik motivasyonlarını belirlemek amacıyla araştırma verileri, Vallerand, Pelletier, Biere, Blais, Senecalve Valleries (1992) tarafından geliştirilen, Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış, Karataş ve Erden (2012) tarafından dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış yedili

likert tipindeki Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) ile toplanmıştır. Bu ölçek literatürde genel kabul görmüş ve farklı kültürlerdeki üniversite öğrencilerinde uygulanmış olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Ölçeğin boyutları ve alt boyutları Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10

Akademik Motivasyon Ölçeğinin Faktör Yapısı (Vallerand ve diğerleri, 1992)

Boyutlar	Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı
Motivasyonsuzluk		5, 12, 19, 26	4
Dışsal Motivasyon	Dışa Bağlı Düzenleme	1, 8, 15, 22	4
	İçe Yansıtma Düzenlemesi	7, 14, 21, 28	4
	Tanımlanmış Düzenleme	3, 10, 17, 24	4
İçsel Motivasyon	Bilmek	2, 9, 16, 23	4
	Başarı	6, 13, 20, 27	4
	Dürtü	4, 11, 18, 25	4
Genel Toplam			28

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi orijinal ölçekte 28 madde bulunmaktadır. AMÖ, üç farklı boyut ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, içsel motivasyonun üç alt boyutu (dürtü, başarı, bilmek) ve dışsal motivasyonun üç alt boyutu (tanımlanmış düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi, dışa bağlı düzenleme) ve motivasyonsuzluk boyutlarıdır. Derecelendirme yedili likert formunda; “Hiç Uymuyor” (1), “Biraz Uyuyor” (2, 3), “Orta Derecede Uyuyor” (4), “Çok Uyuyor” (5, 6), “Tam Uyuyor” (7) biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmıştır (Vallerand ve diğerleri, 1992).

Ölçeğin tüm maddelerinden alınan puanların tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik hesabı sonucunda ortaya çıkan güvenilirlik katsayısı değerleri ile boyutlarda yer alan maddeler Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11

Akademik Motivasyon Ölçeğinin Güvenirlilik Değerleri

Boyutlar	Alt Boyutlar	Maddeler	α
Motivasyonsuzluk		5, 12, 19, 26	.81
Dışsal Motivasyon		1,3,7,8,10,14,15, 17,21,22,24,28	.83
	Dışa Bağlı Düzenleme	1, 8, 15, 22	.62
	İçe Yansıtma Düzenlemesi	7, 14, 21, 28	.75
	Tanımlanmış Düzenleme	3, 10, 17, 24	.74
İçsel Motivasyon		2,4,6,9,11,13,16, 18, 20, 23, 25,27	.89
	Bilmek	2, 9, 16, 23	.80
	Başarı	6, 13, 20, 27	.75
	Dürtü	4, 11, 18, 25	.72
Genel Toplam		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	.87

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere akademik motivasyon ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87, motivasyonsuzluk boyutunda .81, içsel motivasyon boyutunda 89, dışsal motivasyon boyutunda .83 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik katsayısının 1’e yaklaştıkça yükseldiği göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısının iyi düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Karataş ve Erden (2012) tarafından yapılan akademik motivasyon ölçeği dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında akademik motivasyon ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89, motivasyonsuzluk boyutunda .84, içsel motivasyon boyutunda .87, dışsal motivasyon boyutunda .83 olarak bulunmuştur. Bu sonuçların çalışmamızdaki bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya gönüllü 1750 sınıf öğretmeni adayı katılım sağlamıştır. Uygulanan veri toplama araçları incelendiğinde, verilen yönergeye uygun olarak doldurmadığı

saptanan 137 öğretmen adayına ait veri analizlere dahil edilmemiştir. Bu durumda, çalışma 1613 öğretmen adayına ait veriler üzerinden yürütülmüştür. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde istatistik programı kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde kullanılan analiz çeşitleri aşağıdaki gibidir:

1. Verileri analizlerine başlamadan önce, Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutundaki 17 olumsuz madde verilerin okunmasında kolaylık sağlanması amacıyla ters, yani olumlu kodlanmıştır.
2. Verilerin analizinde ilk olarak ölçeklerin güvenilirliğine bakılmış daha sonra istatistiksel analizlere geçilmiştir.
3. Yapılacak olan analiz çeşitlerini belirlemek için veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Skewness-Kustosis değerleri incelenmiştir. Akademik Motivasyon Ölçeği verilerinin Çarpıklık değeri (Skewness) $-.518$, standart hatası (Std.Error of Skewness) $.061$; Basıklık değeri (Kustosis) $.601$, standart hatası (Std.Error of Kustosis) $.122$ çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda basıklık ve çekiklik değerlerinin -1.5 ile $+1.5$ arasında olmasından dolayı Akademik Motivasyon Ölçeği'nin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Epistemolojik İnanç Ölçeği verilerinin Çarpıklık değeri (Skewness) $.647$ standart hatası (Std.Error of Skewness) $.061$; Basıklık değeri (Kustosis) $.482$, standart hatası (Std.Error of Kustosis) $.122$ çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda basıklık ve çekiklik değerlerinin -1.5 ile $+1.5$ arasında olmasından dolayı Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir (Can, 2016). Bundan dolayı araştırmada parametrik analizler kullanılmıştır.
4. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini ve akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel analizler (yüzde, frekans, ortalama) kullanılmıştır. Epistemolojik inanç ölçeğinden alınan puanların değerlendirilmesinde, 1'e yakın olan (1 ile 2.49 arası) ortalamaların gelişmiş/olgunlaşmış inançları, 5'e yakın olan (3.50 ile 5 arası) ortalamalar ise yüzeysel inançları temsil ettiği ve 2.50 ile 3.49 arasında yer alan

ortalamaların güçsüz inançları temsil ettiği kabul edilmiştir.

5. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç ve akademik motivasyon puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla iki farklı grubun ortalamalarını karşılaştırmayı sağlayan bağımsız t-testi yapılmıştır.
6. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç ve akademik motivasyon puanları ile akademik not ortalaması, ailenin yaşadığı bölge, anne ve baba eğitim durumu, lisans eğitimi aldığı bölümden memnun olma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla ikiden fazla grubun ortalamalarını karşılaştırmayı sağlayan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde gruplar arası farklılaşmayı belirlemek için varyansların homojenliği incelenmiş ve uygun post-hoc tekniği seçilmiştir. Farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan testlerde anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.
7. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla iki ölçüme ilişkin ölçüm sonuçları arası “karşılıklı ilişkiyi” incelemeyi sağlayan korelasyon analizi yapılmıştır.
8. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının akademik motivasyonlarını yordama gücünü bulmak için birbiriyle ilişkisi olan iki değişkenden birisindeki değişime göre diğerinin alacağı değeri kestirmeyi (yordamayı) sağlayan basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarından, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği ile elde edilen verilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmada, katılımcıların epistemolojik inançlarının akademik motivasyonlarını yordama gücü incelenmiştir. Bulgular tablolar halinde, ilgili istatistiksel tekniğe göre özetlenmiş ve elde edilen verilere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak “Sınıf öğretmenleri adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin durumları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.1’de sınıf öğretmenleri adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.1

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarına İlişkin Durumlarını Belirlemek Üzere Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Min.	Max.	A.O	Ss
	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1	4.83	1.870	.559
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1	5	2.526	.844
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1	5	2.994	.693
EİÖ		1.17	4.26	2.309	.466

Epistemolojik İnanç ölçeğinin her bir maddesi 1 ile 5 arasında değer almaktadır. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunun 18 maddesine ilişkin puanların değerlendirilmesi sonucunda, puanların ortalamalarının 1 ile 4.83 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanlarının ortalamaları $1.87 \pm 0,55$ olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyuttan alınabilecek maksimum ortalama puanın 5 olduğu göz önünde bulundurulursa, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç düzeylerinin ortalamasının altında olduğu söylenebilir. Ortalamasının altında alınan yani düşük olan puanların gelişmiş/olgunlaşmış inançları temsil ettiği dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutunun 8 maddesine ilişkin puanların değerlendirilmesi sonucunda, puanların ortalamalarının 1 ile 5 arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanlarının ortalamaları 2.52 ± 0.84 olarak bulunmuştur. Bu alt boyuttan alınabilecek maksimum ortalama puanın 5 olduğu göz önünde bulundurulursa, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç düzeylerinin ortalamaya yakın olduğu söylenebilir. Ortalama alınan puanların güçlü inanç taşımadıklarını temsil ettiği dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarının güçlü olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Son olarak, tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunun 9 maddesine ilişkin puanların ortalamaları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutuna ait puanlarının aritmetik ortalaması 2.99 ± 0.69 olarak bulunmuştur. Bu alt boyuttan alınabilecek maksimum ortalama puanın 5 olduğu düşünülürse, sınıf öğretmeni adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna inanç düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Ortalama alınan puanların güçlü inanç taşımadıklarını temsil ettiği dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının, tek bir doğrunun var olduğuna inançlarının güçlü olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği toplamda 35 maddeden oluşmaktadır. Bu 35 maddeye

ilişkin puanların ortalamaları 1.17 ile 4.26 arasında değişmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının Epistemolojik İnanç Ölçeği'ne ait puanlarının aritmetik ortalaması $2.30 \pm 0,46$ olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 5'tir. Ortalamanın altında alınan yani düşük olan puanların gelişmiş/olgunlaşmış inançları temsil ettiği dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1 İkinci Alt Problemin 1. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin 1. maddesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.2’de sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.2

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Epistemolojik İnançlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	S	sd	t	P
ÖÇBOİ	Kadın	1199	1.831	.510	1611	4.838	.000
	Erkek	414	1.984	.671			
ÖYBOİ	Kadın	1199	2.479	.833	1611	-3.883	.061
	Erkek	414	2.665	.861			
TBDOİ	Kadın	1199	2.987	.677	1611	.776	.041
	Erkek	414	3.017	.739			
Epistemolojik İnanç	Kadın	1199	2.276	.443	1611	4.893	.000
	Erkek	414	2.405	.518			

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, epistemolojik inanç ölçeği ve alt boyutlarının

ortalama puanlarının, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda öğrenmenin yeteneği bağlı olduğuna inanç boyutu hariç ($t=-3.88$; $p>.05$), öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ($t=4.83$; $p<.05$) ve tek bir doğrunun olduğuna inanç ($t=.77$; $p<.05$), boyutlarında ve epistemolojik inançta ($t=4.89$; $p<.05$), cinsiyetler arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve epistemolojik inanç ölçeği genelinde kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.2. İkinci Alt Problemin 2. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin 2. maddesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.3’te sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre epistemolojik inançlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Not Ortalaması Değişkenine Göre Epistemolojik İnançlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
ÖÇBOİ	2.49 ve altı	115	2.055	.749	G.Arası	7.247	3	2.416	7.801	.000	3>1
	2.50-2.99	704	1.903	.568	G.İçi	498.250	1609	.310			4>1
	3.00-3.49	697	1.818	.494	Toplam	505.497	1612				ve
	3.50 ve üzeri	97	1.790	.621							3>2
ÖYBOİ	2.49 ve altı	115	2.722	.920	G.Arası	6.293	3	2.098	2.952	.032	4>1
	2.50-2.99	704	2.512	.841	G.İçi	1143.204	1609	.711			
	3.00-3.49	697	2.527	.815	Toplam	1149.497	1612				
	3.50 ve üzeri	97	2.393	.946							

f , \bar{X} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					Anlamlı Farklılık	
Puan	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	
TBDOİ	2.49 ve altı	115	3.203	.852	G.Arası	6.585	3	2.195	4.594	.003	2>1
	2.50-2.99	704	2.955	.675	G.İçi	768.830	1609	.478			
	3.00-3.49	697	3.008	.670	Toplam	775.415	1612				
	3.50 ve üzeri	97	2.938	.735							
Epistemolojik İnanç	2.49 ve altı	115	2.503	.539	G.Arası	5.427	3	1.809	8.411	.000	3>1
	2.50-2.99	704	2.313	.476	G.İçi	346.050	1609	.215			
	3.00-3.49	697	2.286	.427	Toplam	351.477	1612				
	3.50 ve üzeri	97	2.223	.519							

*1 (2.49 ve altı), 2 (2.50-2.99), 3 (3.00-3.49), 4 (3.50 ve üzeri)

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, epistemolojik inanç puanlarının ve alt boyutlarının sınıf öğretmeni adaylarının akademik ortalama değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında epistemolojik inanç ölçeği genelinde ($F=8.41$; $p<.05$), öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda ($F=7.80$; $p<.05$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda ($F=2.95$; $p<.05$) ve tek bir doğrunun var olduğuna olan inanç boyutunda ($F=4.59$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Hangi tamamlayıcı post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların epistemolojik inanç puanlarında ve tüm alt boyutlarda homojen olmadığı saptanmıştır ($p<.05$).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalamasına göre ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Dunnett's C çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda 3.00-3.49 genel not ortalaması ile 2.49 ve altı genel not ortalaması arasında 3.00-3.49 genel not ortalaması lehine, 3.00-3.49 genel not ortalaması ile 2.50-2.99 genel not ortalaması arasında 3.00-3.49 genel not ortalaması lehine ve 3.50-4.00 genel not ortalaması ile 2.49 ve altı genel not ortalaması arasında 3.50-4.00 genel not ortalaması lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda 3.50-4.00 genel not ortalaması ile 2.49 ve

altı genel not ortalaması arasında 3.50-4.00 genel not ortalaması lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda 2.50-2.99 genel not ortalaması ile 2.49 ve altı genel not ortalaması arasında 2.50-2.99 genel not ortalaması lehine anlamlı fark bulunmuştur. Epistemolojik inanç ölçeği puanları incelendiğinde, 2.50-2.99 genel not ortalaması ile 2.49 ve altı genel not ortalaması arasında 2.50-2.99 genel not ortalaması lehine, 3.00-3.49 genel not ortalaması ile 2.49 ve altı genel not ortalaması arasında 3.00-3.49 genel not ortalaması lehine ve 3.50 ve üzeri genel not ortalaması ile 2.49 ve altı genel not ortalaması arasında 3.50 ve üzeri genel not ortalaması lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

4.2.3.İkinci Alt Problemin 3. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin 3. maddesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadığı bölge değişkenine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.4’te sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadığı bölge değişkenine göre epistemolojik inançlarının farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ailelerinin Yaşadığı Bölge Değişkenine Göre Epistemolojik İnançlarının Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÖÇBOİ	Marmara bölgesi	299	1.937	.590	G.Arası	5.865	6	.978		
	Ege bölgesi	195	1.929	.648	G.İçi	499.632	1606	.311		
	Akdeniz bölgesi	208	1.766	.526	Toplam	505.497	1612			
	İç Anadolu bölgesi	228	1.916	.638					3.142	.005
	Karadeniz bölgesi	317	1.866	.474						3>1
	Doğu Anadolu bölgesi	252	1.833	.543						
	Güneydoğu Anadolu bölgesi	114	1.790	.407						
ÖY BOİ	Marmara bölgesi	299	2.539	.815	G.Arası	5.364	6	.894		
	Ege bölgesi	195	2.557	.817	G.İçi	1144.132	1606	.712	1.255	.275

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
	Akdeniz bölgesi	208	2.409	.889	Toplam	1149.497	1612				
	İç Anadolu bölgesi	228	2.487	.876							
	Karadeniz bölgesi	317	2.577	.814							
	Doğu Anadolu bölgesi	252	2.523	.843							
	Güneydoğu Anadolu bölgesi	114	2.628	.893							
	Marmara bölgesi	299	3.038	.682	G.Arası	2.749	6	.458			
	Ege bölgesi	195	3.006	.665	G.İçi	772.666	1606	.481			
	Akdeniz bölgesi	208	2.943	.715	Toplam	775.415	1612				
TBDOİ	İç Anadolu bölgesi	228	2.919	.733					.952	.456	
	Karadeniz bölgesi	317	3.010	.691							
	Doğu Anadolu bölgesi	252	3.007	.704							
	Güneydoğu Anadolu bölgesi	114	3.033	.624							
	Marmara bölgesi	299	2.355	.451	G.Arası	2.921	6	.487			
	Ege bölgesi	195	2.350	.493	G.İçi	348.557	1606	.217			
	Akdeniz bölgesi	208	2.215	.472	Toplam	351.477	1612				
	İç Anadolu bölgesi	228	2.304	.512					2.243	.037 3>1	
	Karadeniz bölgesi	317	2.323	.434							
	Doğu Anadolu bölgesi	252	2.293	.476							
Epistemolojik İnanç	Güneydoğu Anadolu bölgesi	114	2.301	.401							

*1 (Marmara Bölgesi), 2 (Ege Bölgesi), 3 (Akdeniz Bölgesi), 4 (İç Anadolu Bölgesi), 5 (Karadeniz Bölgesi), 6 (Doğu Anadolu Bölgesi), 7 (Güneydoğu Anadolu Bölgesi)

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, epistemolojik inanç puanlarının sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadıkları bölgeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda ($F=3.14$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ($F=1.25$; $p>.05$) ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç ($F=.952$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Epistemolojik inanç puanının ortalaması ile sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadıkları bölgeler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır ($F=2.24$; $p<.05$). Bu analizlerin sonucunda anlamlı farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Hangi tamamlayıcı post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların epistemolojik inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda ($p<.05$) homojen olmadığı saptanmıştır. Tablo 4.4'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının

ailelerinin yaşadığı bölgeye göre ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için epistemolojik inanç ve diğer boyutlarda Dunnett's C çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda Akdeniz Bölgesi ile Marmara Bölgesi arasında, Akdeniz Bölgesi lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Epistemolojik inanca bakıldığında yine Akdeniz Bölgesi ile Marmara Bölgesi arasında, Akdeniz Bölgesi lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.2.4. İkinci Alt Problemin 4. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin 4. maddesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumu değişkenine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.5’te sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumu değişkenine göre epistemolojik inançlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5

Epistemolojik İnanç Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	N	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P		
ÖÇBÖİ	Diğer	218	1.888	.621	G.Arası	2.131	4	.533				
	İlkokul	875	1.862	.569	G.İçi	503.367	1608	.313				
	Ortaokul	212	1.816	.433	Toplam	505.497	1612		1.702	.147		
	Lise	241	1.891	.541								
	Üniversite ve üzeri	67	2.009	.633								
ÖYBÖİ	Diğer	218	2.454	.842	G.Arası	8.310	4	2.077			1>5	
	İlkokul	875	2.496	.822	G.İçi	1141.187	1608	.710			ve	
	Ortaokul	212	2.600	.875	Toplam	1149.497	1612		2.927	.020	2>5	
	Lise	241	2.560	.877								

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
TBDOİ	Üniversite ve üzeri	67	2.798	.867							
	Diğer	218	2.889	.715	G.Arası	5.494	4	1.374			
	İlkokul	875	2.982	.681	G.İçi	769.921	1608	.479			
	Ortaokul	212	3.055	.710	Toplam	775.415	1612		2.869	.022	1>5
	Lise	241	3.036	.684							
	Üniversite ve üzeri	67	3.157	.712							
Epistemolojik İnanç	Diğer	218	2.275	.522	G.Arası	2.690	4	.673			
	İlkokul	875	2.295	.457	G.İçi	348.787	1608	.217			1>5
	Ortaokul	212	2.314	.446	Toplam	351.477	1612		3.101	.015	2>5
	Lise	241	2.338	.456							
	Üniversite ve üzeri	67	2.484	.462							
	Üniversite ve üzeri	67	2.484	.462							

*1 (Diğer - Örgün eğitime hiç başlamamış kişileri kapsamaktadır), 2 (İlkokul), 3 (Ortaokul), 4 (Lise), 5 (Üniversite ve üzeri)

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, epistemolojik inanç puanlarının sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda ($F=1.70$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmazken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ($F=2.92$; $p<.05$), tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarında ($F=2.86$; $p<.05$) ve epistemolojik inançlarında ($F=3.10$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu analizlerin sonucunda anlamlı farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Hangi tamamlayıcı post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların epistemolojik inanç ve tüm alt boyutunda ($p>.05$) homojen olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için epistemolojik inanç ve diğer boyutlarda Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, öğrenmenin yeteneğe bağlı

olduğuna inanç boyutunda annesi diğer grubunda yer alan öğretmen adayları ile annesi üniversite mezunu olan öğretmen adayları arasında annesi diğer grubunda yer alan öğretmen adayları lehine, annesi ilkokul mezunu öğretmen adayları ile annesi üniversite mezunu olan öğretmen adayları arasında annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tek doğrunun var olduğuna inanç boyutunda, annesi diğer grubunda yer alan öğretmen adayları ile annesi üniversite mezunu olan öğretmen adayları arasında annesi diğer grubunda yer alan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Epistemolojik inanca bakıldığında annesi diğer grubunda yer alan öğretmen adayları ile annesi üniversite mezunu olan öğretmen adayları arasında annesi diğer grubunda yer alan öğretmen adayları lehine, annesi ilkokul mezunu öğretmen adayları ile annesi üniversite mezunu olan öğretmen adayları arasında annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

4.2.5. İkinci Alt Problemin 5. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin 5. maddesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumu değişkenine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.6’te sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumu değişkenine göre epistemolojik inançlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6

Epistemolojik İnanç Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
ÖÇBOİ	Diğer	42	1.842	.626	G.Arası	.537	4	.134			
	İlkokul	620	1.875	.587	G.İçi	504.960	1608	.314	.428	.789	
	Ortaokul	306	1.872	.580	Toplam	505.497	1612				

		<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
	Lise	405	1.888	.541							
	Üniversite ve üzeri	240	1.831	.476							
ÖYBOİ	Diğer	42	2.458	.723	G.Arası	2.456	4	.614			
	İlkokul	620	2.487	.847	G.İçi	1147.041	1608	.713			
	Ortaokul	306	2.522	.813	Toplam	1149.497	1612		.861	.487	
	Lise	405	2.564	.827							
	Üniversite ve üzeri	240	2.582	.919							
TBDOİ	Diğer	42	2.738	.713	G.Arası	4.948	4	1.237			
	İlkokul	620	2.959	.687	G.İçi	770.467	1608	.479			
	Ortaokul	306	3.008	.691	Toplam	775.415	1612		2.582	.036	1>5
	Lise	405	3.034	.661							
	Üniversite ve üzeri	240	3.049	.749							
Epistemolojik inanç	Diğer	42	2.213	.488	G.Arası	.871	4	.218			
	İlkokul	620	2.294	.480	G.İçi	350.606	1608	.218			
	Ortaokul	306	2.312	.478	Toplam	351.477	1612		.999	.407	
	Lise	405	2.337	.434							
	Üniversite ve üzeri	240	2.316	.465							

*1 (Diğer - Örgün eğitime hiç başlamamış kişileri kapsamaktadır), 2 (İlkokul), 3 (Ortaokul), 4 (Lise), 5 (Üniversite ve üzeri)

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere, epistemolojik inanç puanlarının sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ($F=.42$; $p>.05$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ($F=.86$; $p>.05$) boyutlarında ve epistemolojik inançta ($F=.99$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda ($F=2.58$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu analizlerin sonucunda anlamlı farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Hangi tamamlayıcı post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların epistemolojik inanç ve tüm alt boyutunda ($p>.05$) homojen olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumuna göre ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda babası diğer grubunda yer alan öğretmen adayları ile babası üniversite mezunu olan öğretmen adayları arasında babası diğer grubunda yer alan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

4.2.6. İkinci Alt Problemin 6. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin 6. maddesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının bölümünden memnun olma durumu değişkenine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.7’de sınıf öğretmeni adaylarının bölümünden memnun olma durumu değişkenine göre epistemolojik inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.7

Epistemolojik İnanç Ölçeği Puanlarının Bölümünden Memnun Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları					Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
ÖÇBOİ	Evet	990	1.815	.529	G.Arası	11.388	2	5.694			
	Hayır	169	2.083	.700	G.İçi	494.110	1610	.307	18.553	.000	1>2
	Kısmen	454	1.911	.544	Toplam	505.497	1612				1>3
ÖYBOİ	Evet	990	2.490	.860	G.Arası	3.486	2	1.743			
	Hayır	169	2.593	.807	G.İçi	1146.010	1610	.712	2.449	.087	
	Kısmen	454	2.583	.820	Toplam	1149.497	1612				
TBDOİ	Evet	990	2.993	.681	G.Arası	1.095	2	.548			
	Hayır	169	2.929	.676	G.İçi	774.320	1610	.481	.139	.320	
	Kısmen	454	3.023	.725	Toplam	775.415	1612				

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları					Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Epistemolojik İnanç	Evet	990	2.272	.454	G.Arası	4.079	2	2.040			
	Hayır	169	2.417	.520	G.İçi	347.398	1610	.216	9.452	.000	1>2 1>3
	Kısmen	454	2.350	.462	Toplam	351.477	1612				

*1 (Evet), 2(Hayır), 3 (Kısmen)

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, epistemolojik inanç puanlarının ve alt boyutlarının sınıf öğretmeni adaylarının bölümden memnun olma değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ($F=18.55$; $p<.05$) ve epistemolojik inanç puanında ($F=9.45$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma bulunurken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ($F=2.44$; $p>.05$) ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç ($F=.13$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu analizlerin sonucunda anlamlı farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Hangi tamamlayıcı post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için varyansların homojenliği denetlenmiş ve homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$).

Tablo 4.7’ye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının bölümden memnun olma değişkenine göre ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Dunnett’s C çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda, bölümden memnun olanlar ile memnun olmayan ve kısmen memnun olanlar arasında, bölümden memnun olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Epistemolojik inançlar incelendiğinde de yine bölümden memnun olanlar ile memnun olmayan ve kısmen memnun olanlar arasında, bölümden memnun olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin durumları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.8’de sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ölçeğine ilişkin puanlarına ait betimsel analiz istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 4.8

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyonlarına İlişkin Durumlarını Belirlemek Üzere Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Min.	Max.	A.O	Ss
AMÖ	İçsel Motivasyon	1	7	5.06	1.11
	Dışsal Motivasyon	1	7	4.97	1.04
	Motivasyonsuzluk	1	7	2.72	1.62
		1	7	4.69	0.82

İçsel motivasyon alt boyutunun 12 maddesine ilişkin puanların değerlendirilmesi sonucunda, puanların ortalamalarının 1 ile 7 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının içsel motivasyon puanlarının ortalamaları $5,06 \pm 1,11$ olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyuttan alınabilecek maksimum ortalama puanın 7 olduğu göz önünde bulundurulursa, sınıf öğretmeni adaylarının içsel motivasyon düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu söylenebilir.

Dışsal motivasyon alt boyutunun 12 maddesine ilişkin puanların değerlendirilmesi sonucunda, puanların ortalamalarının 1 ile 7 arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının dışsal motivasyon puanlarının ortalamaları $4,97 \pm 1,04$ olarak bulunmuştur. Bu alt boyuttan alınabilecek maksimum ortalama puanın 7 olduğu göz önünde bulundurulursa, sınıf öğretmeni adaylarının dışsal motivasyon düzeylerinin de ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir.

Son olarak, motivasyonsuzluk alt boyutunun 4 maddesine ilişkin puanların ortalamaları 1 ile 7 arasında değişmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk alt boyutuna ait puanlarının aritmetik ortalaması $2,72 \pm 1,62$

olarak bulunmuştur. Bu alt boyuttan alınabilecek maksimum ortalama puanın 7 olduğu düşünülürse, sınıf öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Akademik Motivasyon Ölçeği toplamda 28 maddeden oluşmaktadır. Bu 28 maddeye ilişkin puanların ortalamaları 1 ile 7 arasında değişmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ölçeğine ait puanlarının aritmetik ortalaması $4,69 \pm 0,82$ olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek maksimum ortalama puan 7'dir. Buradan hareketle, sınıf öğretmeni adaylarının motivasyon düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.4.1. Dördüncü Alt Problemin 1. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 1. maddesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre akademik motivasyonları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.9’da sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre akademik motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.9

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Motivasyonlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Motivasyonsuzluk	Kadın	1199	2.56	1.60	1611	-6.923	.000
	Erkek	414	3.19	1.58			
İçsel Motivasyon	Kadın	1199	5.13	1.09	1611	4.327	.000
	Erkek	414	4.86	1.17			
Dışsal Motivasyon	Kadın	1199	5.03	1.02	1611	4.089	.000
	Erkek	414	4.79	1.09			

Akademik Motivasyon	Kadın	1199	4.72	.798	1611	2.779	.006
	Erkek	414	4.59	.908			

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, akademik motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının ortalama puanlarının, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda gruplar arasında farklılaşma anlamlı bulunmuştur ($t=2.779$; $p<.05$). Bu anlamlı farklılığın kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile akademik motivasyon ölçeğinin, içsel motivasyon boyutu ($t=4.327$; $p<.05$) ve dışsal motivasyon boyutu ($t=4.089$; $p<.05$) arasında kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ile motivasyonsuzluk boyutu ($t=-6.923$; $p<.05$) arasında da anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu farkın erkek sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.4.2. Dördüncü Alt Problemin 2. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 2. maddesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre akademik motivasyonları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.10’da sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre akademik motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10

Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Akademik Ortalama Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Motivasyonsuzluk	2.49 ve altı	115	3.613	1.749	G.Arası	129.415	3	43.138	16.846	.000	1>2, 1>3, 1>4 ve 2>3
	2.50-2.99	704	2.809	1.586	G.İçi	4120.213	1609	2.561			
	3.00-3.49	697	2.543	1.606	Toplam	4249.628	1612				
	3.50 ve üzeri	97	2.394	1.470							
İçsel Motivasyon	2.49 ve altı	115	4.737	1.268	G.Arası	34.962	3	11.654	9.445	.000	3>1, 3>2, 4>1
	2.50-2.99	704	4.967	1.160	G.İçi	1985.403	1609	1.234			
	3.00-3.49	697	5.203	1.025	Toplam	2020.365	1612				
	3.50 ve üzeri	97	5.224	1.136							
Dışsal Motivasyon	2.49 ve altı	115	4.759	1.196	G.Arası	19.544	3	6.515	6.034	.000	3>1, 3>2
	2.50-2.99	704	4.887	1.092	G.İçi	1737.046	1609	1.080			
	3.00-3.49	697	5.069	.958	Toplam	1756.589	1612				
	3.50 ve üzeri	97	5.139	.990							
Akademik Motivasyon	2.49 ve altı	115	4.586	.990	G.Arası	9.102	3	3.034	4.433	.004	3>2
	2.50-2.99	704	4.624	.865	G.İçi	1101.329	1609	.684			
	3.00-3.49	697	4.765	.760	Toplam	1110.431	1612				
	3.50 ve üzeri	97	4.783	.793							

*1 (2.49 ve altı), 2 (2.50-2.99), 3 (3.00-3.49), 4 (3.50 ve üzeri)

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, akademik motivasyon puanlarının ve alt boyutlarının sınıf öğretmeni adaylarının akademik ortalama değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında motivasyonsuzluk puanlarında ($F=16.84$; $p<.05$), içsel motivasyon ($F=9.44$; $p<.05$) ve dışsal motivasyon ($F=6.03$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılaşım bulunmuştur. Akademik motivasyon ile sınıf öğretmeni adaylarının aritmetik ortalama değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşım olduğu ortaya çıkmıştır ($F=4.43$; $p<.05$). Bu analizlerin sonucunda anlamlı farklılaşımın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Hangi tamamlayıcı post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların motivasyonsuzluk boyutu ($p>.05$) hariç, akademik motivasyon ve alt boyutlarında homojen olmadığı saptanmıştır ($p<.05$).

Tablo 4.10'a göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalamasına göre ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için motivasyonsuzluk boyutunda Scheffe çoklu karşılaştırma analizi, akademik motivasyon ve diğer boyutlarda Dunnett's C çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı farklılık 2.49 ve altı ortalama ile 2.50-2.99 ortalama, 3.00-3.49 ortalama ve 3.50 ve üzeri ortalama arasında 2.49 ve altı ortalama lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 2.50-2.99 ortalama ile 3.00-3.49 ortalama arasında 2.50-2.99 ortalama lehine ortaya çıkmıştır. İçsel motivasyon boyutunda anlamlı farklılık 3.00-3.49 ortalama ile 2.49 ve altı ortalama ve 2.50-2.99 ortalama arasında 3.00-3.49 ortalama lehine, 3.50 ve üzeri ortalama ile 2.49 ve altı ortalama arasında 3.50 ve üzeri ortalama lehine ortaya çıkmıştır. Dışsal motivasyon boyutunda anlamlı farklılık 3.00-3.49 ortalama ile 2.49 ve altı ortalama ve 2.50-2.99 ortalama arasında 3.00-3.49 ortalama lehine ortaya çıkmıştır. Akademik motivasyon ile not ortalamaları arasında anlamlı farklılık 3.00-3.49 ortalama ile 2.50-2.99 ortalama arasında 3.00-3.49 ortalama lehine ortaya çıkmıştır.

4.4.3. Dördüncü Alt Problemin 3. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 3. maddesinde "Sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadığı bölge değişkenine göre akademik motivasyonları arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.11'de sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadığı bölge değişkenine göre akademik motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11

Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Ailelerinin Yaşadığı Bölge Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				Anlamlı Farklılık
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Motivasyonsuzluk	Marmara Bölgesi	299	2.802	1,628	G.Arası	26.648	6	4.441		
	Ege Bölgesi	195	2.841	1,609	G.İçi	4222.980	1606	2.630		
	Akdeniz Bölgesi	208	2.769	1,691	Toplam	4249.628	1612			
	İç Anadolu Bölgesi	228	2.914	1,602					1.689	.120
	Karadeniz Bölgesi	317	2.567	1,600						
	Doğu Anadolu Bölgesi	252	2.588	1,639						
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	114	2.627	1,549						
İşsel Motivasyon	Marmara Bölgesi	299	4.920	1,101	G.Arası	26.601	6	4.434		
	Ege Bölgesi	195	5.116	1,052	G.İçi	1993.764	1606	1.241		
	Akdeniz Bölgesi	208	5.071	1,240	Toplam	2020.365	1612			6>1
	İç Anadolu Bölgesi	228	5.006	1,187					3.571	.002
	Karadeniz Bölgesi	317	4.978	1,139						ve
	Doğu Anadolu Bölgesi	252	5.287	1,050						7>1
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	114	5.258	,901						
Dışsal Motivasyon	Marmara Bölgesi	299	4.966	1,018	G.Arası	21.719	6	3.620		
	Ege Bölgesi	195	4.971	,972	G.İçi	1734.871	1606	1.080		
	Akdeniz Bölgesi	208	5.065	1,084	Toplam	1756.589	1612			6>4
	İç Anadolu Bölgesi	228	4.806	1,105					3.351	.003
	Karadeniz Bölgesi	317	4.852	1,153						ve
	Doğu Anadolu Bölgesi	252	5.118	,917						7>4
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	114	5.152	,892						
Akademik Motivasyon	Marmara Bölgesi	299	4.637	.779	G.Arası	13.860	6	2.310		
	Ege Bölgesi	195	4.729	.770	G.İçi	1096.571	1606	.683		
	Akdeniz Bölgesi	208	4.740	.911	Toplam	1110.431	1612			6>5
	İç Anadolu Bölgesi	228	4.622	.881					3.383	.003
	Karadeniz Bölgesi	317	4.580	.898						ve
	Doğu Anadolu Bölgesi	252	4.829	.760						7>5
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	114	4.837	.676						

*1 (Marmara Bölgesi), 2 (Ege Bölgesi), 3 (Akdeniz Bölgesi), 4 (İç Anadolu Bölgesi), 5 (Karadeniz Bölgesi), 6 (Doğu Anadolu Bölgesi), 7 (Güneydoğu Anadolu Bölgesi)

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere, akademik motivasyon puanlarının sınıf öğretmeni

adaylarının ailelerinin yaşadıkları bölgeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda motivasyonsuzluk boyutunda ($F=1.689$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır. İçsel motivasyon ($F=3.571$; $p<.05$) ve dışsal motivasyon ($F=3.351$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Akademik motivasyon puanının ortalaması ile sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadıkları bölgeler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır ($F=3.383$; $p<.05$). Bu analizlerin sonucunda anlamlı farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Hangi tamamlayıcı post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların motivasyonsuzluk boyutu ($p>.05$) hariç, akademik motivasyon ve alt boyutlarında homojen olmadığı saptanmıştır ($p<.05$). Tablo 4.11'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadığı bölgeye göre ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için akademik motivasyon ve diğer boyutlarda Dunnett's C çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. İçsel motivasyon boyutunda anlamlı farklılık Doğu Anadolu Bölgesi ile Marmara Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi arasında Doğu Anadolu Bölgesi lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Marmara Bölgesi arasında Güneydoğu Anadolu Bölgesi lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Dışsal motivasyon boyutunda anlamlı farklılık Doğu Anadolu Bölgesi ile İç Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi arasında Doğu Anadolu Bölgesi lehine ortaya çıkmıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile İç Anadolu Bölgesi arasında Güneydoğu Anadolu Bölgesi lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Akademik motivasyon ile ailelerin yaşadığı bölge arasında anlamlı farklılık Doğu Anadolu Bölgesi ile Karadeniz Bölgesi arasında Doğu Anadolu Bölgesi lehine, Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile Karadeniz Bölgesi arasında Güneydoğu Anadolu Bölgesi lehine ortaya çıkmıştır.

4.4.4. Dördüncü Alt Problemin 4. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 4. maddesinde "Sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumu değişkenine göre akademik motivasyonları arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.12'de sınıf öğretmeni adaylarının

anne eğitim durumu değişkenine göre akademik motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12

Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		f, \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Motivasyonsuzluk	Diğer	218	2.673	1.480	G.Arası	23.478	4	5.869		
	İlkokul	875	2.673	1.629	G.İçi	4226.150	1608	2.628		
	Ortaokul	212	2.838	1.646	Toplam	4249.628	1612		2.233	.063
	Lise	241	2.819	1.648						
	Üniversite ve üzeri	67	3.160	1.762						
İçsel Motivasyon	Diğer	218	5.081	1.182	G.Arası	5.341	4	1.335		
	İlkokul	875	5.072	1.087	G.İçi	2015.024	1608	1.253		
	Ortaokul	212	5.168	1.101	Toplam	2020.365	1612		1.065	.372
	Lise	241	5.004	1.190						
	Üniversite ve üzeri	67	4.888	1.120						
Dışsal Motivasyon	Diğer	218	4.842	1.080	G.Arası	7.756	4	1.939		
	İlkokul	875	5.008	1.008	G.İçi	1748.833	1608	1.088		
	Ortaokul	212	5.046	1.066	Toplam	1756.589	1612		1.783	.130
	Lise	241	4.930	1.082						
	Üniversite ve üzeri	67	4.828	1.142						
Akademik Motivasyon	Diğer	218	4.624	.854	G.Arası	3.476	4	.869		
	İlkokul	875	4.702	.796	G.İçi	1106.955	1608	.688		
	Ortaokul	212	4.783	.849	Toplam	1110.431	1612		1.262	.283
	Lise	241	4.660	.887						
	Üniversite ve üzeri	67	4.615	.896						

*1 (Diğer - Örgün eğitime hiç başlamamış kişileri kapsamaktadır), 2 (İlkokul), 3 (Ortaokul), 4 (Lise), 5 (Üniversite ve üzeri)

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, akademik motivasyon puanlarının sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda motivasyonsuzluk ($F=2.23$; $p>.05$), içsel motivasyon ($F=1.06$; $p>.05$) ve dışsal motivasyon ($F=1.78$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Anne eğitim durumu değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarında farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F=1.26$; $p>.05$).

4.4.5. Dördüncü Alt Problemin 5. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 5. maddesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumu değişkenine göre akademik motivasyonları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.13’te sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumu değişkenine göre akademik motivasyonlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.13

Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		f , \bar{X} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Motivasyonsuzluk	Diğer	42	2.559	1.311	G.Arası	9.813	4	2.453		
	İlkokul	620	2.645	1.605	G.İçi	4239.815	1608	2.637		
	Ortaokul	306	2.821	1.634	Toplam	4249.628	1612		.930	.445
	Lise	405	2.792	1.660						
	Üniversite ve üzeri	240	2.735	1.642						
İçsel Motivasyon	Diğer	42	4.970	1.168	G.Arası	4.852	4	1.213		
	İlkokul	620	5.052	1.138	G.İçi	2015.513	1608	1.253		
	Ortaokul	306	5.140	1.083	Toplam	2020.365	1612		.968	.424
	Lise	405	5.104	1.110						
	Üniversite ve üzeri	240	4.973	1.120						

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Dışsal Motivasyon	Diğer	42	4.642	1.062	G.Arası	6.930	4	1.732		
	İlkokul	620	4.969	1.013	G.İçi	1749.659	1608	1.088		
	Ortaokul	306	5.054	1.067	Toplam	1756.589	1612		1.592	.174
	Lise	405	4.968	1.036						
	Üniversite ve üzeri	240	4.936	1.094						
Akademik Motivasyon	Diğer	42	4.485	.862	G.Arası	4.920	4	1.230		
	İlkokul	620	4.673	.807	G.İçi	1105.511	1608	.688		
	Ortaokul	306	4.772	.829	Toplam	1110.431	1612		1.789	.128
	Lise	405	4.716	.826						
	Üniversite ve üzeri	240	4.637	.880						

*1 (Diğer - Örgün eğitime hiç başlamamış kişileri kapsamaktadır), 2 (İlkokul), 3 (Ortaokul), 4 (Lise), 5 (Üniversite ve üzeri)

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, akademik motivasyon puanlarının sınıf öğretmeni adaylarının babalarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda motivasyonsuzluk ($F=.93$; $p>.05$), içsel motivasyon ($F=.96$; $p>.05$) ve dışsal motivasyon ($F=1.59$; $p>.05$) boyutunda anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Akademik motivasyon ile sınıf öğretmeni adaylarının babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır ($F=1.78$; $p>.05$).

4.4.6. Dördüncü Alt Problemin 6. Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 6. maddesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının bölümünden memnun olma durumu değişkenine göre akademik motivasyonları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.14'te sınıf öğretmeni adaylarının bölümünden memnun olma durumu değişkenine göre akademik motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14

Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Bölümünden Memnun Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				Anlamlı Farklılık	
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Motivasyonsuzluk	Evet	990	2.359	.048	G.Arası	388.503	2	194.251		2>1	
	Hayır	169	3.736	.126	G.İçi	3861.125	1610	2.398	80.998	.000	2>3
	Kısmen	454	3.152	.074	Toplam	4249.628	1612				3>1
İçsel Motivasyon	Evet	990	5.297	.031	G.Arası	153.507	2	76.754		1>2	
	Hayır	169	4.419	.091	G.İçi	1866.858	1610	1.160	66.193	.000	1>3
	Kısmen	454	4.810	.057	Toplam	2020.365	1612				3>2
Dışsal Motivasyon	Evet	990	5.106	.030	G.Arası	62.782	2	31.391		1>2	
	Hayır	169	4.491	.085	G.İçi	1693.807	1610	1.052	29.838	.000	1>3
	Kısmen	454	4.857	.052	Toplam	1756.589	1612				3>2
Akademik Motivasyon	Evet	990	4.795	.024	G.Arası	34.503	2	17.251		1>2	
	Hayır	169	4.352	.069	G.İçi	1075.928	1610	.668	25.815	.000	1>3
	Kısmen	454	4.593	.042	Toplam	1110.431	1612				3>2

*1 (Evet), 2 (Hayır), 3 (Kısmen)

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, akademik motivasyon puanlarının ve alt boyutlarının sınıf öğretmeni adaylarının bölümünden memnun olma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında motivasyonsuzluk puanlarında ($F=80.99$; $p<.05$), içsel motivasyon ($F=66.19$; $p<.05$) ve dışsal motivasyon ($F=29.83$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Akademik motivasyon ile sınıf öğretmeni adaylarının aritmetik ortalama değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır ($F=25.81$; $p<.05$). Bu analizlerin sonucunda anlamlı farklılaşmanın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizler yapılmıştır. Hangi tamamlayıcı post-hoc tekniğinin kullanılacağını karar vermek için varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların motivasyonsuzluk boyutu ($p>.05$) hariç, akademik motivasyon ve alt boyutlarında homojen olmadığı saptanmıştır ($p<.05$).

Tablo 4.14'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının bölümden memnun olma değişkenine göre ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için motivasyonsuzluk boyutunda Scheffe çoklu karşılaştırma analizi, akademik motivasyon ve diğer boyutlarda Dunnett's C çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Motivasyonsuzluk boyutunda, memnun olmayan ile memnun olan ve kısmen memnun olan arasında memnun olmayan lehine, kısmen memnun olan ile memnun olan arasında kısmen memnun olan lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İçsel motivasyon boyutunda, memnun olan ile memnun olmayan ve kısmen memnun olan arasında memnun olan lehine, kısmen memnun olan ile memnun olmayan arasında kısmen memnun olan lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Dışsal motivasyon boyutunda, memnun olan ile memnun olmayan ve kısmen memnun olan arasında memnun olan lehine, kısmen memnun olan ile memnun olmayan arasında kısmen memnun olan lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Akademik motivasyon ile bölümden memnun olma arasında anlamlı farklılık, memnun olan ile memnun olmayan ve kısmen memnun olan arasında memnun olan lehine, kısmen memnun olan ile memnun olmayan arasında kısmen memnun olan lehine ortaya çıkmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.15'de sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.15

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Akademik Motivasyonları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Basit Doğrusal Korelasyon Analizi Sonuçları

		Alt Boyut	N	r	p
Motivasyon- suzluk		ÖÇBOİ	1613	.233**	.000
		ÖYBOİ	1613	.405**	.000
		TBDOİ	1613	.253**	.000
		EPIÖ	1613	.407**	.000
İçsel Motivasyon		ÖÇBOİ	1613	-.295**	.000
		ÖYBOİ	1613	-.083**	.001
		TBDOİ	1613	.046	.068
		EPIÖ	1613	-.199**	.000
Dışsal Motivasyon		ÖÇBOİ	1613	-.238**	.000
		ÖYBOİ	1613	.000	.987
		TBDOİ	1613	.153**	.000
		EPIÖ	1613	-.089**	.000
Akademik Motivasyon		ÖÇBOİ	1613	-.234**	.000
		ÖYBOİ	1613	.065**	.009
		TBDOİ	1613	.179**	.000
		EPIÖ	1613	-.049*	.048

** 0.01 düzeyinde anlamlılık, * 0.05 düzeyinde anlamlılık

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işleminin sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk puanları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları ($r = 0.23$, $p < 0.01$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları ($r = 0.40$, $p < 0.01$), tek bir doğrunun var olduğuna inanç puanları ($r = 0.25$, $p < 0.01$) ve epistemolojik inanç puanları ($r = 0.40$, $p < 0.01$) arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının içsel motivasyon puanları ile öğrenmenin çabaya bağlı

olduğuna inanç puanları ($r = -0.29, p < 0.01$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları ($r = -0.08, p < 0.01$), ve epistemolojik inanç puanları ($r = -0.19, p < 0.01$) arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenirken, tek bir doğrunun var olduğuna inanç puanları ($r = 0.04, p > 0.05$) ile içsel motivasyon puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının dışsal motivasyon puanları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları ($r = -0.23, p < 0.01$) ve epistemolojik inanç puanları ($r = -0.08, p < 0.01$) arasında negatif yönde anlamlı, tek bir doğrunun var olduğuna inanç puanları ($r = 0.15, p < 0.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenirken, dışsal motivasyon puanları ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları ($r = 0.00, p > 0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon puanları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları ($r = -0.23, p < 0.01$) ve epistemolojik inanç puanları ($r = -0.04, p < 0.05$) arasında negatif yönde anlamlı, tek bir doğrunun var olduğuna inanç puanları ($r = 0.17, p < 0.01$) ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları ($r = 0.06, p > 0.05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları akademik motivasyonlarını yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4.16’da sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının akademik motivasyonlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.16

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Akademik Motivasyonlarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Testi Sonuçları

	Alt Boyut	B	Standart Hata	B	t	F	p	İkili r	Kısmi r
Motivasyon	ÖÇBOİ	.675	.070	.233	9.601	92.177	.000	.233	.054
	ÖYBOİ	.778	.044	.405	17.763	315.541	.000	.405	.164

	TBDOİ	.592	.056	.253	10.494	110.122	.000	.253	.063
	EPIÖ	1.417	.079	.407	17.904	320.560	.000	.407	.166
İçsel Motivasyon	ÖÇBOİ	-.590	.048	-.295	-12.409	153.972	.000	.295	.087
	ÖYBOİ	-.110	.033	-.083	-3.347	11.204	.001	.083	.007
	TBDOİ	.073	.040	.046	1.829	3.344	.068	.046	.002
	EPIÖ	-.477	.059	-.199	-8.156	66.521	.000	.199	.040
Dışsal Motivasyon	ÖÇBOİ	-.444	.045	-.238	-9.846	96.953	.000	.238	.057
	ÖYBOİ	-.001	.031	.000	-.017	.000	.987	.000	.000
	TBDOİ	.230	.037	.153	6.193	38.358	.000	.153	.023
	EPIÖ	-.199	.055	-.089	-3.581	12.826	.000	.089	.008
Akademik Motivasyon	ÖÇBOİ	-.347	.036	-.234	-9.667	93.453	.000	.234	.055
	ÖYBOİ	.064	.024	.065	2.608	6.800	.009	.065	.004
	TBDOİ	.214	.029	.179	7.311	53.453	.000	.179	.032
	EPIÖ	-.087	.044	-.049	-1.976	3.905	.048	.049	.002

Epistemolojik inançların akademik motivasyonları ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Motivasyonsuzluk ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ($R=.23$, $R^2=.05$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ($R=.40$, $R^2=.16$), tek bir doğrunun var olduğuna inanç ($R=.25$, $R^2=.06$) ve epistemolojik inanç ($R=.40$, $R^2=.16$) arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inancın ($F=92.17$, $p<0.05$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inancın ($F=315.54$, $p<0.05$), tek bir doğrunun var olduğuna inancın ($F=110.12$, $p<0.05$) ve epistemolojik inancın ($F=320.56$, $p<0.05$) motivasyonsuzluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Motivasyonsuzluktaki değişimin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç %5'ini, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç %16'sını, tek bir doğrunun var olduğuna inanç %6'sını ve epistemolojik inanç %16'sını açıklamaktadır.

İçsel motivasyon ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ($R=.29$, $R^2=.08$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ($R=.08$, $R^2=.007$) ve epistemolojik inanç ($R=.19$, $R^2=.04$) arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç ($R=.04$, $R^2=.00$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Öğrenmenin

çabaya bağlı olduğuna inancın ($F=153.97$, $p<0.05$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inancın ($F=11.204$, $p<0.05$) ve epistemolojik inancın ($F=66.52$, $p<0.05$) içsel motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve tek bir doğrunun var olduğuna inancın ($F=3.34$, $p>0.05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. İçsel motivasyondaki değişimin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç %8'ini, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç %0.7'sini ve epistemolojik inanç %4'ünü açıklamaktadır.

Dışsal motivasyon ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ($R=.23$, $R^2=.05$), tek bir doğrunun var olduğuna inanç ($R=.15$, $R^2=.02$) ve epistemolojik inanç ($R=.08$, $R^2=.008$) arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ($R=.00$, $R^2=.00$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inancın ($F=96.95$, $p<0.05$), tek bir doğrunun var olduğuna inancın ($F=38.35$, $p<0.05$) ve epistemolojik inancın ($F=12.82$, $p<0.05$) dışsal motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inancın ($F=.00$, $p>0.05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Dışsal motivasyondaki değişimin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç %5'ini, tek bir doğrunun var olduğuna inanç %2'sini ve epistemolojik inanç %0.8'ini açıklamaktadır.

Akademik motivasyon ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ($R=.23$, $R^2=.05$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ($R=.06$, $R^2=.004$), tek bir doğrunun var olduğuna inanç ($R=.17$, $R^2=.03$) ve epistemolojik inanç ($R=.04$, $R^2=.002$) arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inancın ($F=93.45$, $p<0.05$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inancın ($F=6.80$, $p<0.05$), tek bir doğrunun var olduğuna inancın ($F=53.45$, $p<0.05$) ve epistemolojik inancın ($F=3.90$, $p<0.05$) akademik motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Akademik motivasyondaki değişimin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç %5'ini, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç %0.4'ünü, tek bir doğrunun var olduğuna inanç %3'ünü ve epistemolojik inanç %0.2'sini açıklamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlarla ilgili çalışmalar karşılaştırılarak gerekli tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara, bu sonuçlara dayalı olarak da gösterilen önerilere ve yeni yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemde sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarına yönelik durumları incelenmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun olduğuna inanç alt boyutlarında aldığı puanlar sırasıyla 1.87 ± 0.55 , 2.52 ± 0.84 , 2.99 ± 0.69 'dur. Buradan hareketle, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda gelişmiş olgunlaşmış inançlara sahip olduğu, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda güçlü inanç taşımadıkları ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda yüzeysel yani gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip oldukları

söylenbilir.

Epistemolojik inançlar ölçeği genel puanlarına bakıldığında, $(2.30 \pm 0,46)$ alınan puanların ortalamasının altında olduğu yani sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yorulmaz, Can ve Çokçalışkan'nın (2017) "öğretmeni adaylarının tekno pedagojik öğretim yeterlilikleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki"yi belirlemeyi amaçladığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç düzeylerinin gelişmiş/olgunlaşmış, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarının ve tek doğrunun olduğuna inançlarının çok fazla gelişmemiş olduğu sonucu araştırmanın bu bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Kaleci (2012), matematik öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak istediği çalışmasında, matematik öğretmeni adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda gelişmiş inançlara, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarında az gelişmiş (orta düzey) inançlara sahip olduğu sonucu araştırmanın bu bulguları ile benzeşmektedir.

Güler (2015), öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada, epistemolojik inanç alt boyutlarının gelişmişlik düzeylerini küçükten büyüğe, tek bir doğrunun var olduğuna inanç, yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç şeklinde sıralandığını belirtmiştir. Bu bulgular çalışmamızdaki bulgularla paralellik göstermektedir. Eroğlu (2005) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışma sonuçları da araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Güngör (2016), yapmış olduğu çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgunun araştırmanın bu bulgusu ile benzer olduğu söylenebilir.

Kosa'nın (2018), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin

epistemolojik inançlarının gelişmiş olduğu bulgusu, araştırmanın bu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının, bilgiyi kendi çabalarıyla ve zamanla elde edeceklerine inandıklarını, öğrenmelerinin kendi sorumlulukları olduğuna inandıkları ve kendilerini geliştirip bilgi ürettikleri çıkarımları yapılabilir.

5.1.2. İkinci Alt Problemin 1. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminin 1. maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inançlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın kadın sınıf öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Epistemolojik inançlar ölçeğinin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun olduğuna inanç boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılaşma olduğu ancak öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun olduğuna inanç boyutlarında ortaya çıkan farklılaşmanın kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu saptanmıştır.

Özbakış (2018), yapmış olduğu “Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında, kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha gelişmiş ve olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, kadınların erkeklere göre daha gelişmiş ve olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğunu gösteren birçok çalışma olduğu görülmektedir (Biçer, Er, Özel 2013; Kaleci 2012; Demirli, Türel ve Özmen, 2010; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2008; Belet ve Güven, 2011; Aksan ve Sözer, 2007; Neber ve Schommer-Aikins, 2002)

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt

boyutundaki puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Literatürde cinsiyet değişkeni ile epistemolojik inanç arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmış çalışmalarda bulunmaktadır (İçen, İlğan ve Göker, 2013; Demir, 2012; Karabulut ve Ulucan, 2012).

5.1.3. İkinci Alt Problemin 2. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminin 2. maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının akademik not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre epistemolojik inançlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde, akademik not ortalaması arttıkça inançların gelişmişlik düzeylerinin de artmakta olduğu söylenebilir. Sapancı'nın (2012) çalışmasında da öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Kazu ve Erten (2015), “Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi” adlı çalışmalarında, epistemolojik inançlar ile akademik not ortalaması arasında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Ancak aritmetik ortalamalarından not ortalaması yüksek olan öğrencilerin epistemolojik inançlarının daha çok gelişmiş/olgunlaşmış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Belet ve Güven (2011) yedi farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 812 sınıf öğretmeni adayının epistemolojik inanç düzeyleri ile akademik başarı not ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Schommer'in (1993) yaptığı çalışmada akademik not ortalaması düşük olan öğrencilerin epistemolojik inançlarının düşük olduğu sonucu ile araştırmanın bu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Akgün ve Gülmez'in (2015), epistemolojik inançların kimya dersi akademik

başarılarına etkisini incelediği çalışmada, bizim çalışmamızın aksine epistemolojik inançlar ile akademik başarı arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

5.1.4. İkinci Alt Problemin 3. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminin 3. maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadığı bölge değişkenine göre epistemolojik inançlarının farklılaşım farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile ailelerinin yaşadığı bölge değişkenine göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda ve epistemolojik inançlar ölçeği puanlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Epistemolojik inançlar ölçeğinin bölgelere göre puan ortalamalarının dağılımı incelendiğinde, doğudan batıya gidildikçe epistemolojik inanç düzeylerinde düşüş gözlemlendiği söylenebilir. Bunun sebebinin yetiştiriliş tarzı, çevre ve kültür etkisi olduğu söylenebilir.

Chan ve Elliott (2004), Hong Kong'da 385 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğrenme ve öğretme yaklaşımları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının kültürel ve sosyal ortamlardan etkilendiği görülmüştür.

Ocak ve Erbasan (2017), fen bilimleri dersine yönelik tutumları ve epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yeri ile epistemolojik inançları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını sorgulamış ve köyde yaşayan öğrencilerin epistemolojik inançlarının şehirde yaşayanlara göre daha az gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, epistemolojik inançların bu araştırmadaki gibi coğrafi bölge değişkenine göre incelendiği başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.5. İkinci Alt Problemin 4. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminin 4. maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumu değişkenine göre epistemolojik inançlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırma sonucunda epistemolojik inançlar ile sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu farklılaşma öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu hariç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun olduğuna inanç boyutlarında görülmektedir.

Ayaz'ın (2009) Türkiye'deki fen ve teknoloji öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının, annesi lisansüstü mezunu olan öğretmen adaylarına göre bilginin kesinliği boyutunda daha gelişmiş/olgunlaşmış bir inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonucun çalışmamızdaki bulgularla benzerlik gösterdiği söylene bilir.

Kıralp, Şahin ve Dinçyürek (2008), denetim odağı farklı psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin epistemolojik inançlarını inceledikleri çalışma, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Bulgulara göre, annesi ilkokul, lise ve üniversite mezunu alan öğrencilerin, annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçların çalışmamızla tezat oluşturacak kadar farklı olduğu görülmektedir.

Bakır ve Adak (2014), epistemolojik inançları inceledikleri çalışmalarında farklı sınıf düzeyinden 236 fen bilgisi öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Epistemolojik inançlar ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları analizler sonucunda epistemolojik inançlar ile anne eğitim durumu arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Adak'ın (2016) Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve bilişötesi farkındalıklarını incelemek amacıyla yaptığı

çalışmada, epistemolojik inançlar anne eğitim durumuna göre incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Alanyazında karşımıza çıkan bu farklı bulguların nedeninin, epistemolojik inançların kültürel farklılıklardan etkilenen bir yapıya sahip olması olduğu söylenebilir. Sadece ebeveyn eğitim durumundan değil, ailelerin psikolojik, ekonomik, sosyo-kültürel ve coğrafik etkenlerin de bu farklılığa neden olabileceği söylenebilir. Bu sebeple bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, aile yapılarının daha çeşitli boyutlarda ele alınması yararlı olacaktır (Kıralp, Şahin ve Dinçyürek, 2008).

5.1.6. İkinci Alt Problemin 5. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminin 5. maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumu değişkenine göre epistemolojik inançlarının farklılaşma farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırma sonucunda epistemolojik inançlar ile sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmezken, tek bir doğrunun olduğuna inanç boyutunda anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır.

Koç Erdamar ve Bangir Alpan (2011), epistemolojik inançları belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, iki farklı sınıf düzeyinden (191-birinci sınıf, 189-dördüncü sınıf) 380 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Epistemolojik inançların, baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiş ve bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır.

Üztemur ve Dinç'in (2018) tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının baba eğitim durumu ile epistemolojik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların çalışmamızdaki bulgular ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Adak'ın (2016) Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve bilişötesi farkındalıklarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, epistemolojik inançlar baba eğitim durumuna göre incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu ilişkinin olmamasını, toplumumuzdaki kültürde babanın iş hayatında sıkça yer alması, çocuğu ile geçirdiği zamanın sınırlı olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bu durumda çocuğun daha çok anneye zaman geçirdiği için babanın epistemolojik inançlar üzerinde fazla rolü olmadığı düşünülebilir.

5.1.7. İkinci Alt Problemin 6. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminin 6. maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının okuduğu bölümden memnun olma durumu değişkenine göre epistemolojik inançlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırma sonucunda epistemolojik inançlar ile sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimi aldığı bölümden memnun olma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek doğrunun olduğuna inanç alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmezken, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Bulgular sonucunda, okuduğu bölümden memnun olan öğretmen adaylarının, okuduğu bölümden kısmen memnun olan ve memnun olmayan öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Bayrak, Çınar, Çoban ve Coşkuner'in (2013), bilimsel epistemolojik inançları farklı değişkenler açısından incelenmek amacıyla yaptıkları çalışmada, bölümlerini kendi istekleriyle seçmiş olanlar ile olmayanlar arasında farklılığın olduğu ve bölümü isteyerek okumanın öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2017). "Hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi" adlı

çalışmasında, meslekten memnun olma durumu ile epistemolojik inançlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını sorgulamıştır. Araştırma sonucunda, mesleklerinden memnun olan ve olmayan öğretim üyesi ve hekimlerin epistemolojik inançları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular bizim çalışmamızdaki bulgularla çelişmektedir.

Elde ettiğimiz bulgular sonucunda, bireyin lisans eğitimi aldığı bölümden memnun olmasının epistemolojik inançlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bireyin sevdiği, mutlu olduğu bir ortamda olması ve ilgisini çeken bilgilerle buluşması, içinde bulunduğu psikolojik durumu ve motivasyonunu olumlu etkiler. Bu durum da bilgiyi elde etmesi için olumlu inançlar geliştirmesine olanak sağlar.

5.1.8. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemde sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin durumları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Yapılan betimsel analiz sonucunda, sınıf öğretmeni içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında aldığı puanlar sırasıyla 5.06 ± 1.11 , 4.97 ± 1.04 , 2.72 ± 1.62 'dur. Buradan hareketle, sınıf öğretmeni adaylarının içsel motivasyon düzeylerinin ve dışsal motivasyon düzeylerinin ortalamasının biraz üstü düzeyde, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise oldukça düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Akademik motivasyon ölçeği genel puanlarına bakıldığında, (4.69 ± 0.82) alınan puanların ortalamasının biraz üstü düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş'ın (2011) epistemolojik inançların, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünü belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin düşük, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon düzeylerinin ise ortalamasının biraz üstü düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, bizim çalışmamız ile paralellik göstermektedir.

Atay (2018), müzik ğretmeni adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada, ğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Taşkın (2015) değer yönelimlerini ve akademik motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında ğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.9. Dördüncü Alt Problemin 1. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 1. maddesinde sınıf ğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada, sınıf ğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre akademik motivasyonlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarda kadın ğretmen adayları lehineyken, motivasyonsuzluk boyutunda erkek ğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

Akademik motivasyon leği geneline bakıldığında cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan farklılığın kadın sınıf ğretmeni adayları lehine olduğu belirlenmiştir.

Alemdağ, nc ve Yılmaz'ın (2014) akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri incelediği araştırma sonucunda ğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin orta seviyede olduğu ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre, kadın ğretmen adaylarının erkek ğretmen adaylarına oranla akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), yapmış oldukları çalışmada ğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre kadın ğretmen adaylarının içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeylerinin erkek ğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise erkek ğretmen adaylarının kadın ğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmamızdaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Yılmaz, Taşkesen ve Taşkesen'in (2016) güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 96 müzik öğretmeni adayı, 123 resim öğretmeni adayı ile yaptığı çalışmanın sonucunda, kadın öğrencilerin akademik motivasyonunun erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akandere, Özyalvaç ve Duman (2010) beden eğitimi dersine yönelik tutum ve akademik başarı üzerinde yaptıkları araştırmada, kız öğrencilerin dışsal motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ise motivasyonsuzluk düzeylerine ilişkin puanlarının kadınlara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş'ın (2017), ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada cinsiyet açısından önemli bir ilişki bulunmamıştır. Bunun yanı sıra kadın öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.10. Dördüncü Alt Problemin 2. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 2. maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonun akademik not ortalaması değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre akademik motivasyonlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde, motivasyonsuzluk alt boyutunda akademik not ortalaması düştükçe motivasyonsuzluk düzeyinin arttığı, akademik not ortalaması yükseldikçe içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Ölçek genelinde alınan puanlara bakıldığında, akademik not ortalaması arttıkça akademik motivasyon düzeylerinin de paralel olarak arttığı görülmektedir. Alanyazında bu bulguları desteklen çalışmalar (Özder ve Motorcan, 2013; Seyis,

2011; Uyulgan ve Akkuzu, 2014) bulunması elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Nasır Türk'ün (2018) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akademik motivasyon ve siber zorbalığı incelediği çalışmasında, akademik motivasyon ile akademik not ortalamasına göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin akademik motivasyonları arttıkça başarı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Sıcak ve Başören'in (2015) "Ortaöğretim Öğrencilerin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışması sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları ile akademik motivasyon alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin akademik başarı arttıkça akademik motivasyon da yükselmektedir.

Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon'un (2011) çalışma grubunu Tahran Üniversitesinde okuyan 252 öğrencinin oluşturduğu, akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmasının sonucunda akademik motivasyon ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu kanısına varılmıştır.

Ergin ve Karataş (2018) üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından ele aldıkları çalışmalarında, başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarının birbiriyle ilişkisinin yüksek olduğunu ve başarı odaklı motivasyon alt boyutları ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

5.1.11. Dördüncü Alt Problemin 3. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 3. maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadığı bölge değişkenine göre akademik motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarının ailelerinin yaşadığı bölge değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Motivasyonsuzluk alt boyutunda anlamlı fark belirlenmemiştir. İçsel motivasyon alt boyutunda ailesi Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan öğretmen adaylarının akademik motivasyonları, ailesi Marmara Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi'nde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, ailesi Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının ise ailesi Marmara Bölgesi'nde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon alt boyutunda, ailesi Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının, ailesi Karadeniz Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi'nde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, ailesi Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının, ailesi İç Anadolu Bölgesi'nde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akademik motivasyon ölçeği genel puanları dikkate alındığında, ailesi Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının ailesi Karadeniz Bölgesi'nde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, akademik motivasyon düzeylerinin coğrafi bölgelere göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sıcak ve Başören (2015), öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında, yaşanılan yer değişkenini ele almış ve analizler sonucunda, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon alt boyutunda ise anlamlı farklılık çıkmamıştır. İçsel motivasyon alt boyutunda, köyde yaşayan öğrencilerin şehir merkezinde yaşayan öğrencilerden daha yüksek akademik motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyonsuzluk boyutunda da köyde yaşayan öğrencilerin, şehir merkezinde yaşayan öğrencilere göre akademik motivasyonlarının düştüğü belirlenmiştir.

Çakır (2006), öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında, yerleşim bölgesi ile motivasyon arasında anlamlı fark olmadığını

sonucuna ulaşmıştır.

Bai (2009) gelişim psikolojisi ve sosyal psikoloji ile ilgili kuramlara dayanarak, aile faktörleri ile genç öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasında çeşitli değişkenlerin akademik motivasyonunu önemli ölçüde etkilediğini; kırsal bölgelerdeki öğrencilerin başarılı öğrenme motivasyonunun kentsel alanlardaki gençlerden daha yüksek ancak prestijli öğrenme motivasyonlarının daha düşük olduğunu saptamıştır.

5.1.12. Dördüncü Alt Problemin 4. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 4. maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumu değişkenine göre akademik motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ölçekten alınan ortalama puanlar incelendiğinde, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Atay (2018), yaptığı araştırma sonucundan elde edilen verilere göre müzik öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim durumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular çalışmamızdaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Demir ve Arı'nın (2013) öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini inceledikleri çalışmanın sonucunda, anne eğitim durumu ile akademik güdülenme arasında anlamlı farklılık olmadığı bununla beraber annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin diğer öğrencilerden fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Nasır Türk (2018), yaptığı çalışmada anne eğitim durumu ile akademik motivasyon arasındaki anlamlı farklılığı sorgulamış, bulgular sonucunda başarıya yönelik içsel

motivasyon ve dışsal motivasyon dış dzenleme alt boyutlarında anne eğitim dzeneyine göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Anne eğitim dzeneyi ortaokul ve altı mezunu olan öğrencilerin başarıya yönelik işsel ve dışsal motivasyon dış dzenlemesinin anne eğitim dzeneyi lise ve niversite mezunu alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar çalışmamızdaki bulgularla tezat oluşturmaktadır.

5.1.13. Dördüncü Alt Problemin 5. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 5. maddesinde sınıf ğretmeni adaylarının baba eğitim durumu değişkenine göre akademik motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada sınıf ğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk, işsel motivasyon, dışsal motivasyon ve akademik motivasyon dzenyelerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nasır Türk’n (2018) 6. ve 7. sınıf ğrencilerinde akademik motivasyon ve siber zorbalığı incelediği çalışmasında, akademik motivasyon ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını sorgulamış ve elde edilen bulgulara göre iki değişken arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulguların çalışmamızla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Atay (2018), müzik ğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı dzenyeleri ve akademik motivasyon dzenyelerini incelediği çalışması sonucunda müzik ğretmeni adaylarının akademik motivasyon dzenyeleri ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Demir ve Arı’nın (2013) ğretmen adayları ile yaptığı akademik motivasyon çalışmasında ğretmen adaylarının babalarının eğitim durumu ile akademik motivasyon dzenyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik motivasyon dzenyeleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.14. Dördüncü Alt Problemin 6. Maddesinin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminin 6. maddesinde sınıf öğretmeni adaylarının okuduğu bölümden memnun olma durumu değişkenine göre akademik motivasyonlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarının okuduğu bölümden memnun olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyonsuzluk, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarının tümünde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda, bölümden memnun olmadığını söyleyen öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerinin, kısmen memnun olan ve memnun olanlardan daha yüksek olduğu, kısmen memnun olanların motivasyonsuzluk düzeylerinin de memnun olanların motivasyonsuzluk düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. İçsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarında ise bölümden memnun olanların motivasyon düzeylerinin, bölümden kısmen memnun olan ve memnun olmayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, bölümden kısmen memnun olan öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin de memnun olmayanlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Akademik motivasyon ölçeği genel puanları incelendiğinde, bölümden memnun olanların motivasyon düzeylerinin, bölümden kısmen memnun olan ve memnun olmayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, bölümden kısmen memnun olan öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin de memnun olmayanlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çakır'ın (2006) öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeylerini incelediği çalışması sonucunda, okuldan memnun olmayan öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında okuldan memnun olan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sıcak ve Başören'in (2015) ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, akademik motivasyon ile okuldan memnun olma değişkeni arasında anlamlı fark

olup olmadığı sorgulanmış ve analizler sonucunda, okuldan memnun olma durumu ile akademik motivasyon alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin devam ettikleri okuldan memnun olduklarında içsel ve dışsal motivasyonlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

5.1.15. Beşinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk düzeyleri ile epistemolojik inançlar düzeyleri ve tüm alt boyutlarındaki inanç düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanları arttıkça motivasyonsuzluk puanları da artmaktadır. Yani öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri düştükçe motivasyonsuzluk düzeyleri artmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının içsel motivasyon düzeyleri ile tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu hariç, epistemolojik inanç düzeyleri ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanları düştükçe içsel motivasyon puanları artmaktadır. Yani öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri arttıkça içsel motivasyon düzeyleri de artmaktadır.

Dışsal motivasyon düzeyleri ile tek bir doğrunun varlığına inanç boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki gözlenmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve epistemolojik inançlar ile dışsal motivasyon arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunurken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutu ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanları düştükçe dışsal motivasyon puanları artmaktadır. Yani epistemolojik inanç düzeyleri arttıkça dışsal motivasyon düzeyleri de artmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile epistemolojik inançlar ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek doğrunun olduğuna inanç arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları düştükçe akademik motivasyon puanları artmak, tek bir doğrunun var olduğuna ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutu puanları arttıkça akademik motivasyon puanları da artmaktadır. Yani epistemolojik inanç düzeyleri ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç düzeyleri arttıkça, tek bir doğrunun varlığına inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç düzeyleri düştükçe akademik motivasyon düzeyleri de artış göstermektedir.

Karataş'ın (2011), yapmış olduğu araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançları ile motivasyonsuzluk arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançları ile motivasyonsuzluk arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5.1.16. Altıncı Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının akademik motivasyonlarını ne şekilde yordadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerinin %5'ini öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançların, %16'sını öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançların ve %6'sını tek bir doğrunun olduğuna inançların açıkladığı belirlenmiştir. Ölçek geneline bakıldığında epistemolojik inançlar motivasyonsuzluk düzeylerinin %16'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının içsel motivasyon düzeylerinin %8'ini öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançların, %0.7'sini öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançların açıkladığı, tek bir doğrunun olduğuna inançların ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Ölçek geneline bakıldığında epistemolojik inançlar içsel

motivasyon düzeylerinin %4'ünü açıkladığı saptanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının dışsal motivasyon düzeylerinin %5'ini öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançların, %2'sini tek bir doğrunun olduğuna inançların açıkladığı, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançların ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Ölçek geneline bakıldığında epistemolojik inançlar dışsal motivasyon düzeylerinin %0.8'ini açıkladığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin %5'ini öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançların, %0.4'ünü öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançların ve %3'ünün tek bir doğrunun olduğuna inançların açıkladığı belirlenmiştir. Ölçek geneline bakıldığında epistemolojik inançlar akademik motivasyon düzeylerinin %0.2'sini açıkladığı saptanmıştır.

Karataş (2011), yapmış olduğu çalışma sonrasında, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançların motivasyonsuzluğu yordadığı belirlenmiştir. Epistemolojik inanç alt boyutlarının dışsal motivasyonu yordama gücü incelendiğinde, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek doğrunun varlığına inançların dışsal motivasyonun yordayıcısı olduğu görülmüştür. Epistemolojik inanç alt boyutlarının içsel motivasyonu yordama gücü incelendiğinde öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inancın içsel motivasyonun önemli bir yordayıcısı olduğu sonuna ulaşılmıştır.

Dweck ve Leggett (1988), ortaokul öğrencilerinin zekâya ilişkin inançlarını incelemiştir. Bu inceleme sonucunda öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğuna inanan öğrencilerin, zor bir akademik görevle karşılaştıklarında kaçma eğilimi gösterdikleri, çaresizlik duygusuna kapıldıkları ve görevi yerine getirmekte isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Braten ve Olaussen (2005), işletme ve hemşirelik alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin üzerinde, motivasyon stilleri ve epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, öğrenmenin çaba ve zaman gerektirdiğine inanan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip olduklarını sonucuna varılmıştır.

Chen ve Pajares (2009), “6.sınıf fen öğrencilerinin örtük yetenek kuramları: epistemolojik inançlarla ilişkisi ve bilimde akademik motivasyon ve başarı” adlı

çalışmaları sonucunda artan bir yetenek görüşünün uyarlanabilir motivasyonel faktörler üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara ve konunun ilgililerine yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Eğitim- öğretimin temel taşı olan, geleceğimize yön verecek öğretmen adaylarımızın akademik yönden başarılı olmalarının mesleki açıdan olumlu sonuçlar doğuracağı aşikârdır. Akademik başarı ancak öğrencinin olumlu motivasyon geliştirmesi ile meydana gelebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini arttırıcı çalışmalara sıkça yer verilmelidir.
2. Bu araştırmada, sadece 4. sınıf öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeyleri, farklı kademeler ve branşlar üzerine çalışılabilir.
3. Bu araştırmada, epistemolojik inançlar ve akademik motivasyon ile cinsiyet, akademik not ortalaması, ailenin yaşadığı bölge, anne-baba eğitim durumları ve bölümden memnun olma durumu değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı değişkenler ele alınabilir.
4. Çalışma sonucunda erkek öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin kız öğrencilere göre düşük olduğu belirlenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda buna etki eden değişkenler araştırılabilir. Bunun yanı sıra, erkek öğrencilerin sınıf ortamında kendine güvendiği konularda kendini sergilemesini sağlamak, okula karşı olumlu tutum geliştirmesine ve akademik motivasyon düzeylerinin artmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Adak, F. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve bilişötesi farkındalıklarının incelenmesi.*(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının belirlenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10. Erişim Adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/208/192>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akgün, A. ve Gülmez, H. (2015). Lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının kimya dersi akademik başarılarına etkisini incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 68-80. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/70640>
- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50. Erişim Adresi: http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt8Sayi1/JKEF_8_1_2007_31_50.pdf
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398. Erişim Adresi: <http://www.itobiad.com/download/article-file/322508>
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları.*(Yayımlanmış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri..*Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35. Erişim Adresi: <http://dergipark.org.tr/sbd/issue/16369/171304>
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. & Parhon, H. (2011). The relationship between

- academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Arslan, Ş. F. (2017). *Hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atay, B. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi.*(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayaz, F. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yordanması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bai, B.Y. (2009). *Influence of family factors on academic motivation of juniorhigh school students -take yan'an district as an example.* Unpublished Master Thesis. Wuhan University.
- Bakır, S. ve Adak, F. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları 1,2,3. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4). 24-36. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/314231>
- Bayrak, E., Çınar, V., Çoban, B. ve Coşkun, Z. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmen adayları ile eğitim fakültesi öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Firat Üniversitesi örneği). *International Journal of Social Science*, 6(2), 1817-1828. Erişim Adresi: <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/handle/11508/9145>
- Belet, Ş. D. ve Güven, M. (2011). Meta-cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 51-57. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919889.pdf>
- Belenky, M., Clinchy, B.M., Goldberger, N. R. & Tarule, J.M. (1997). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind.* Basic Books, New York.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 9(3),229-242. Erişim Adresi: http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/COMU/1171/Baykal_Bi%C3%A7er_Makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Braten, I. & Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359–396.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi "yazılar"*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385-418.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cain, M. (2012). Beliefs about classroom practice: a study of primary teacher trainees in trinidad and tobago. *International Journal Of Humanities And Social Science*, 2(3), 96-105.
- Can, H. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cevizci, A. (Ed.). (2007). *Felsefe ansiklopedisi*. İstanbul: Ebabil Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2018). *Bilgi felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chai, C. S. (2010). Teachers' epistemic beliefs and their pedagogical beliefs: a qualitative case study among singaporean teachers in the context of ictsupported reforms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 128-139.
- Chan, K.W. & Elliott, R.G.(2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Chen, J. A., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 75-87. Erişim Adresi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.003>
- Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning And Individual Differences*, 20(1), 19-24.
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D. ve Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30-38.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2015). Öğretmen olmak bir cana dokunmak. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çalışkan, İ. S. (2004) *Araştırmaya dayalı kimya dersinin öğrencilerin atom konusunu anlamalarına, öğrenme yaklaşımlarına, motivasyonlarına, öz-yeterliklerine, ve bilimsel bilgi inançlarına olan etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu

Teknik Üniversitesi. Ankara.

- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/285741080_Anadolu_Ogretmen_Lisesi_Ogrencilerinin_Ogretmenlik_meslegine_yonelik_tutumlarini_etkileyen_etmenler
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goalpursuits: human needsandthe self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demir, M. K. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 343-358. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/153478>
- Demir, Ö., ve Doğanay, A. (2009). Sosyal bilgiler dersinde bilişsel koçluk yoluyla öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin epistemolojik inançlara ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 54- 68. Erişim Adresi: <https://docplayer.biz.tr/7877586-Sosyal-bilgiler-dersinde-bilissel-kocluk-yoluyla-ogretilen-bilissel-farkindalik-stratejilerinin-epistemolojik-inanclara-ve-kaliciliga-etkisi-1.html>
- Demir, M.K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 265-279. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/63346>
- Demirli, C., Türel, Y. K. ve Özmen, B. (2010). An investigation of computer technologies preservice teachers’ epistemological beliefs. *10th International Educational Technology Conference (IETC)*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun, D. Deryakulu (Editör). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 259-289). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik İnanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(8), 111-125. Erişim Adresi: https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/epistemolojik-inanc-olcegi-toad_0.pdf
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 57-70 Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Deniz_Deryakulu2/publication/285660584_The_re-examination_of_the_epistemological_beliefs_questionnaire's_factor_structure_Comparing_epistemological_beliefs_in_terms_of_gender_and_program_type/links/5732fef408ae9f741b25cd70/The-re-examination-of-the-epistemological-beliefs-questionnaires-factor-structure-Comparing-epistemological-beliefs-in-terms-of-gender-and-program-type.pdf

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerin motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 63-79. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/93126>
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. Erişim Adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/2604-published.pdf>
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Frederick, R. S. (2009). *A multigroup investigation of academic amotivation in american secondary school*. Dissertation Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy, School Of Psychology, Walden University.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology in second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gill, M. G., Ashton, P. T. & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: an intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164-185.
- Gömlüksiz M. N. ve Serhatlıoğlu B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173, 99-127. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/5000146730/5000133887>
- Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güngör, N. B. (2016). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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, 88–140.
- İçen, M., İlğan, A., ve Göker, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 2-11. Erişim

Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/17492>

- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaleci, F. ve Yazıcı, E. (2012). Epistemolojik inançlar üzerine bir derleme, *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Karabulut, E. O., ve Ulucan, H. (2012). Beden eğitimi öğretmenliği adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 39-44. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/190510>
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620. Erişim Adresi: https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/akademik-motivasyon-olcegi-toad_0.pdf
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, H. (2011) *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185416>
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 57-75
Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Pinar_Erten/publication/283829119_OGRETMEN_ADAYLARININ_EPISTEMOLOJIK_INANCLARI_Investigation_of_Pre-Service_Teachers'_Epistemological_Beliefs/links/585e1c6908aebf17d38a39cf.pdf
- Kıralp, Y. A., Dinçyürek, S. ve Şahin, F. S. (2008). Denetim odağı farklı psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin epistemolojik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 98-106. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/234891>
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. Jossey-Bass, San Francisco.

- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2689-2698 Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256513>
- Kosa, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyi Çomü Eğitim Fakültesi örneği*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 2147-1606. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/503271>
- Lindner, R. W. & Harris, B. R. (1998). Self-regulated learning in education majors. *Journal Of General Education*, 47,63-78.
- Magolda, M. B. (1992). Students epistemological and academic experiences: implication for pedagogy. *Review Of Higher Education*, 15(3), 265-287. Erişim Adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=xsO1I1WMEOAC&oi=fnd&pg=PA117&dq=Students+Epistemological+And+Academic+Experiences:+Implication+For+Pedagogy.&ots=TUhXmqKOME&sig=SwqVV1MXXhX8DvaG-q6jM7KeRIw&redir_esc=y#v=onepage&q=Students%20Epistemological%20And%20Academic%20Experiences%3A%20Implication%20For%20Pedagogy.&f=false
- Maulana, R., Opdenakker M. C., Stroet, K. & Bosker, R. (2013). Changes in teachers involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education: a multilevel growth curve analysis. *J. Youth Adolescence*, 42, 1348-1371. Erişim Adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23381778>
- MEB (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. Ankara.
- Mehdiyev, N. (2011). *Çağdaş epistemolojiye giriş*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Muis, K. R. & Franco, G. M. (2009). Epistemic beliefs: setting the standards for self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 306-318. Erişim Adresi: <https://kundoc.com/pdf-epistemic-beliefs-setting-the-standards-for-self-regulated-learning-.html>
- Naccarato, R. W. (1988). *Assessing learning motivation: a consumer's guide*. (Northwest Regional Educational Lab., Portland, Or. No. Ed297027). Office Of Educational Research And Improvement. Washington, Dc.
- Nasır Türk, A. (2018). *6. ve 7. Sınıf öğrencilerinde akademik motivasyon ve siber zorbalığın incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

- Neber, H. and Schommer Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.
- Ntoumanis N., Pensgaard A.-M., Martin C. & Pipe K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(2), 197-214. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/235913882_An_Idiographic_Analysis_of_Amotivation_in_Compulsory_School_Physical_Education
- Ocak, İ. ve Erbasan, Ö. (2017). 4. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 187-207. Erişim Adresi: <https://sbd.aku.edu.tr/wp-content/uploads/2017/12/C.19-S2b10ijlalocak.pdf>
- Özbakış, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Özder, H. ve Motorcan, A. (2013). An analysis of teacher candidates' academic motivation levels with respect to several variable. *British Journal of Arts and Social Sciences*. 15(1). 42-53. Erişim Adresi: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38185602/BJASS_15_01_04.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1557592747&Signature=NIQZdSXOBGFFqtrXPZ0coJKnVs4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAn_Analysis_of_Teacher_Candidates_Academ.pdf
- Pears, D. (2004). *Bilgi nedir?*. (Çev: Abdülbaki Güçlü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Perry, William G., Jr (1970). *Form of intellectual and ethical development in the college years*. Holt, Rinehart and Wiston Inc, New York, NY.
- Petri H. L. & Govern, J. M. (2004). *Motivation: theory, research, and applications* (5th Ed.). Ca: Wadsworth/Thomson.
- Pintrich, P. R. (2002). *Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology*. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology Of Beliefs About Knowledge And Knowing* (Pp. 389–414). Erlbaum, Mahwah, Nj.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). *The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors*. In A. Wigweld & J. S. Eccles (Eds.), *Development Of Achievement Motivation*. Academic Press, San Diego.
- Plotnik, R. (2007). *Psikoloji'ye giriş*. İstanbul: Kaknüs Psikoloji.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: nurturing inner motivational resources*. Allyn & Bacon, Usa.

- Rehber, H. E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri açısından müfettişlerden rehberlik beklentileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Rivers, W. M. (1983). *Speaking in many tongues, 3rd edition*. Cambridge University Press, New York.
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-331. Erişim Adresin: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874551.pdf>
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies Of Reading*, 3, 257–279.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Science*, 7, 329-363.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal Of Educational Psychology*, 82, 498–504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19–29.
- Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri: eğitimsel bir bakışla*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Schunk, D. H., Meece, J. L.&Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in education*. Pearson, Usa.
- Schreiber, J. B.& Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of communitiy college students and their learning processes. *Journal Of Researc Practice*, 27, 699-709.
- Seifert, L. K. (1991). *Educational psychology*. (Second Edition). Houghton Mifflin Company, USA.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/43676>

- Soysal, R. M. (2014). *Sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sungurtekin, Ş. (2016). *Sınıf öğretmeni yetiştirme programında müzik eğitimi yeterliklerinin belirlenmesi ve sınıf öğretmeni adaylarının yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaşları ve kendi mesleki yeterliliklerini algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 171-192.
- Taşkesen, O. Yılmaz, M. ve Taşkesen, S. (2016). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin bazı değişkenlere göre akademik motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1056-1072. DOI: 10.17556/jef.62310
- Taşkın, Y. O. (2015). *Öğretmen adaylarının değer yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekşen, Z. C. (2013). *Sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçen öğretmenlerin alan değiştirme nedenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Tojet, 3(2), 158-164. Erişim Adresi: <http://www.tojet.net/articles/v3i2/3222.pdf>
- Türk Dil Kurumu. (2019). Güncel Türkçe Sözlük. Tdk, Ankara. Erişim Adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2). 7-32. Erişim Adresi: <https://docplayer.biz.tr/10945596-Ogretmen-adaylarinin-akademik-icsel-motivasyonlarına-bir-bakis.html>
- Uzun, Y. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özelliklerine göre görsel sanatlar dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Üztemur, S. ve Dinç, E. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının karşılaştırmalı analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*. 2(2). 41-64. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/327745472_Tarih_ve_Sosyal_Bilgiler_Ogretmen_Adaylarinin_Epistemolojik_Inanclarinin_Karsilastirmali_Analizi_Comparative_Analysis_of_Epistemological_Beliefs_of_History_and_Social_Studies_Student_Teachers
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R. Biere, N. M., Senecal, C. & Valleries, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure Of İntrinsic, Extrinsic And

Amotivation İn Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017
Erişim Adresi: file:///C:/Users/Admin/Downloads/The_Academic_Motivation_Scale_A_Measure_of_Intrins.pdf

- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal Of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Yazıcı, H. (2015). Motivasyon. Y. Özbay ve S. Erkan(Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s.379-405). Pegem Yayıncılık, Ankara
- Yılmaz Tüzün, Ö. ve Topcu, M. S. (2008). Relationships among pre-service science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficiency beliefs. *International Journal of Science Education*, 30(1), 65-85.
- Yorulmaz, A., Can, S. ve Çokçalışkan, H. (2017). The relationship between the pre-service classroom teachers' techno pedagogical instructional competencies and epistemological beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 27-35. Erişim Adresi: <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/2110/2695>

EKLER

Ek 1: Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler için kesin doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece sizin bu ifadeler için neye inandığınızı öğrenmek istiyoruz. Her bir madde için “Kesinlikle Katılmıyorum”dan “Kesinlikle Katılıyorum”a kadar 1-5 aralığında sizin için en uygun olanını yuvarlak içine alarak seçiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	1	2	3	4	5
2	Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	1	2	3	4	5
3	En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	1	2	3	4	5
4	Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.	1	2	3	4	5
5	Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	1	2	3	4	5
6	Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
7	Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.	1	2	3	4	5
8	Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	1	2	3	4	5
9	Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	1	2	3	4	5
10	İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	1	2	3	4	5
11	Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	1	2	3	4	5
12	Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	1	2	3	4	5
13	Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	1	2	3	4	5
14	Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	1	2	3	4	5
15	Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
16	Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	1	2	3	4	5
17	Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	1	2	3	4	5

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

Ek 2: Akademik Motivasyon Ölçeği

Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir maddenin üniversiteye gitme gerekçenize ne derece uyduğunu belirtiniz. Hiç uymuyor seçeneği “1”, tam uyuyor seçeneği “7” olacak şekilde işaretlemenizi gerçekleştiriniz.		Hiç Uymuyor	Az uyuyor		Kısmen Uyuyor	Çok uyuyor		Tam Uyuyor
1	Gelecekte yalnız lise diplomasıyla yüksek ücretli bir iş bulamayacağım için	1	2	3	4	5	6	7
2	Yeni şeyler öğrenmenin bana verdiği mutluluk ve tatmin duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
3	Üniversite eğitiminin, seçtiğim meslekte kendimi daha iyi yetiştirmeme yardımcı olacağını düşündüğüm için	1	2	3	4	5	6	7
4	Kendi düşüncelerimi başkaları ile paylaşırken hissettiğim yoğun ve güzel duygular için	1	2	3	4	5	6	7
5	Dürüst olmak gerekirse bilmiyorum; okulda gerçekten boşa zaman harcadığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Çalışmalarında kendimi geliştirirken yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
7	Üniversite eğitimi tamamlayabilecek yetenekte olduğumu kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5	6	7
8	Gelecekte daha prestijli bir işe sahip olmak için	1	2	3	4	5	6	7
9	Daha önce görmediğim yeni şeyleri keşfederken yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
10	Üniversite eğitiminin eninde sonunda sevdiğim bir alanda iş dünyasına girmemi sağlayacağı için	1	2	3	4	5	6	7
11	Kendi alanımdaki ilgi çekici yazarların kitaplarını okurken aldığım keyif için	1	2	3	4	5	6	7
12	Önceleri okula gitmek için iyi sebeplerim vardı, şimdi ise devam edip etmeme konusunda emin değilim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Kişisel başarılarımdan birinde kendimi aştığımda yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
14	Üniversitede başarılı olduğunda kendimi önemli hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
15	Gelecekte, iyi bir yaşam düzeyine ulaşmak istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
16	İlgimi çeken konular hakkında daha fazla bilgi edinirken duyduğum mutluluk için	1	2	3	4	5	6	7
17	Kariyerime ilişkin daha iyi bir seçim yapmama yardımcı olacağı için	1	2	3	4	5	6	7
18	Belli başlı yazarların kitaplarında yazılanlara kendimi tamamen kaptırdığımda mutlu hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
19	Üniversiteye neden gittiğimi anlamıyorum ve dürüstçe söylemek gerekirse çok önemsemiyorum.	1	2	3	4	5	6	7

20	Zor akademik etkinliklerde başarı gösterdiğimde yaşadığım mutluluk ve tatmin duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
21	Zeki biri olduğumu kendime göstermek istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
22	Gelecekte, daha yüksek bir maaşım olması için	1	2	3	4	5	6	7
23	Üniversitedeki çalışmalarımın ilgimi çeken birçok şeyi öğrenmeyi sürdürmeme izin vereceği için	1	2	3	4	5	6	7
24	Birkaç yıllık ek bir eğitimin iş hayatında bir çalışan olarak yetkinliğimi artıracasına inandığım için	1	2	3	4	5	6	7
25	Alanımla ilgili çeşitli ilgi çekici konuları okurken yaşadığım güzel duygular için	1	2	3	4	5	6	7
26	Bilmiyorum; üniversitede ne yaptığımı anlayamıyorum	1	2	3	4	5	6	7
27	Üniversite eğitiminin, çalışmalarımdeki mükemmeliyet arayışında mutluluğa ulaşmama imkân sağlayacağı için	1	2	3	4	5	6	7
28	Çalışmalarımda başarılı olabileceğimi kendime göstermek istediğim için	1	2	3	4	5	6	7

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: ÖZDEMİR Gamze

Doğum Yeri ve Tarihi: İznik-BURSA / 10.03.1993

Eposta: gmzzdmr16@gmail.com

Telefon: 0537 618 22 68

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lise 75. Yıl Anadolu Lisesi		2011
Üniversite	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2015

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Bodrum Marmara Koleji	2018-....

YAYINLAR

Bildiri Olarak Sunulan Çalışmalar

Can, S. ve **Özdemir, G.**(2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi, 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 31 Mayıs-3 Haziran 2016, Muğla.

Özdemir, G., Çokçalışkan, H., Çava, G. ve Durukan, Ş. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Görüşleri, 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 11-14 Mayıs 2016, Muğla.

Apaçık, G., Çava, G., **Özdemir, G.** ve Durukan, Ş. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri, 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 11-14

Mayıs 2016, Muğla.

Can, S., Çava, G., Apaçık, G. ve **Özdemir, G.** (2016). İlkokul Öğrencilerinin ve Velilerini Ev Ödevlerinde Yardım Almaya Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi, 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 11-14 Mayıs 2016, Muğla.

Can, S., Apaçık, G., **Özdemir, G.** ve Çava, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Mobinge Maruz Kalma Durumu (Muğla- Menteşe İlçesi Örneği). III. International Congress of Educational Research, Çanakkale.

Can, S., **Özdemir, G.** ve Apaçık, G. (2016) Sınıf Öğretmenleri, Proje Ödevlerini Değerlendirirken Hangi Kriterleri Dikkate Alıyorlar?, 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. 5-8 Mayıs 2016, Çanakkale