

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI, AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİ VE ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARI**

DOKTORA TEZİ

Ceyhun ALEMDAĞ

**TRABZON
Eylül, 2015**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI, AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİ VE ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARI**

Ceyhun ALEMDAĞ

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Doktora Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Erman ÖNCÜ**

**TRABZON
Eylül, 2015**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda
DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 18 / 09 / 2015**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Erman ÖNCÜ

Üye : Prof. Dr. Arslan KALKAVAN

Üye : Prof. Dr. Salih PINAR

Üye : Prof. Dr. Yavuz TAŞKIRAN

Üye : Doç. Dr. Durmuş EKİZ

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Ceyhun ALEMDAĞ
18 / 09 / 2015

ÖN SÖZ

Eğitim, sürekli gelişen ve değişen dünyadaki farklılaşmayı yaratan, özellikle ileri toplumların üzerinde düşündükleri, çok daha fazla zaman harcadıkları unsurlardan biridir. Bilimin gücüne inanan toplumlar eğitime yatırım yapmaya özen göstermekte, dolayısıyla bilim ve teknolojiye ileri gitmektedirler. Uygun eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasına yönelik çaba kuşkusuz ülkemizde de sarf edilmekte, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde birtakım inanç, yeterlik ve yaklaşımlar pek çok araştırmada incelenmektedir.

Epistemolojik inançların eğitim-öğretim süreçlerinin tasarımında önemli rollere sahip olduğu araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konmuştur. Bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin öznel inançlar şeklinde tanımlanan epistemolojik inançlar, ülkemizde de özellikle öğretmen adayları üzerindeki çalışmalarda incelenen bir konu olmuştur. Buna rağmen üniversiteye giriş sınavı yanında fiziksel yeterlilik testinin de yapıldığı ve eğitim-öğretim dönemi boyunca derslerin kuramsal ve uygulamalı olarak yürütüldüğü beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ilgili bilgiler oldukça sınırlıdır. Çalışmada epistemolojik inançlara bağlı olarak farklılaşabileceği düşünüldüğü için öğrencilerin akademik öz-yeterlik inancı ve öğrenme yaklaşımları da incelenmiştir.

Bu araştırma bulguları ile beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları konusunda nispeten bir fikir sahibi olunabilecektir. Ancak araştırmanın, bu araştırmadaki konularla ilgilenenler için, bilgilerini tazeleme ve yeni çalışmalar için uyarıcı nitelikte olmasını diliyorum. Bu çalışma ve sporun tüm alanlarıyla ilgili yapılan tüm çalışmalarla, vazgeçilmez bir tutku olan sporun, dünyada gençlik ve spor bayramının kutlanıldığı tek yer olan ülkemizde de hak ettiği yerde olduğunu görmeyi ümit ediyorum.

Çalışmanın tüm süreçlerinde bilgisini ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Erman Öncü ve geribildirimleri ile önümü daha iyi görmeme vesile olan tez izleme komitesindeki kıymetli hocalarım Prof. Dr. Arslan Kalkavan, Prof. Dr. Rasim Kale ve Doç. Dr. Durmuş Ekiz'e; verilerin toplanması aşamasında yardımlarını esirgemeyen, öğretim elemanı hocalarıma ve araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde okuyan tüm öğrenci arkadaşlara da ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmanın farklı boyutlarında içten bir biçimde bana yardımcı olan, sorularımı sabırla yanıtlayan ve eleştirilerini esirgemeyen hocalarımdan Yrd. Doç. Dr. H. Mehmet Tunçkol, Doç. Dr. Nedim Alev, Doç. Dr. Tuba Gökçek, Yrd. Doç. Dr. Miraç Aydın ve Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk Ursavaş'a; Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor

Yüksekokulu öğretim elemanları ve mesai arkadaşlarıma; ayrıca akademik yazışmalarda yüksekokulun yükünü çeken güler yüzlü idari personelimize de ayrıca teşekkür ederim.

Hayatımın her evresinde yanımda olan anneme ve babama; sabırla bana destek olan sevgili eşim Dr. Handan Alemdağ'a; ağabeyim Yrd. Doç. Dr. Selçuk Alemdağ'a, aynı zamanda meslektaşım olan diğer ağabeyim Dr. Serdar Alemdağ'a ve çocukluğumda kendisini örnek aldığım beden eğitimi öğretmeni dayım Yakup Tercan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ufak bir teşekkürün yetersiz kaldığı tüm bu insanların bana kazandırdıkları, bir akademik unvanın kazandırdıklarından çok daha önemlidir.

Arş. Gör. Ceyhun ALEMDAĞ

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|----------|
| ÖN SÖZ | iv |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| ÖZET | x |
| ABSTRACT | xii |
| TABLolar LİSTESİ | xiv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xvi |
| KISALTMALAR | xvii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1. 1. Araştırmanın Amacı | 2 |
| 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi | 3 |
| 1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları | 4 |
| 1. 4. Araştırmanın Varsayımları | 4 |
| 1. 5. Tanımlar | 5 |
| 2. LİTERATÜR TARAMASI | 6 |
| 2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi | 6 |
| 2. 1. 1. Epistemoloji | 6 |
| 2. 1. 1. 1. Epistemolojinin Tanımı, Temel Konuları / Sorunları | 6 |
| 2. 1. 1. 2. Farklı Akım, Öncül ve Ayrımlar Açısından Epistemoloji | 7 |
| 2. 1. 2. Epistemolojik inançlar | 8 |
| 2. 1. 2. 1. Epistemolojik İnançların Yapısı | 10 |
| 2. 1. 2. 2. Başlıca Epistemolojik Modeller | 11 |
| 2. 1. 2. 2. 1. Gelişimsel Yaklaşımlar | 12 |
| 2. 1. 2. 2. 1. 1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim | 12 |
| 2. 1. 2. 2. 1. 2. Kadınların Bilme Yolları | 13 |
| 2. 1. 2. 2. 1. 3. Epistemolojik Yansıtma | 14 |
| 2. 1. 2. 2. 1. 4. Yansıtıcı Yargı | 15 |
| 2. 1. 2. 2. 1. 5. Tartışmacı Uslamlama | 15 |
| 2. 1. 2. 2. 2. Sistem Yaklaşımları | 17 |
| 2. 1. 2. 2. 2. 1. Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi | 17 |
| 2. 1. 2. 2. 2. 2. Diğer Sistem Yaklaşımları | 20 |
| 2. 1. 2. 2. 3. Örnek Olay İncelemesine İlişkin Yaklaşımlar | 21 |
| 2. 1. 2. 3. Epistemolojik İnançların Oluşumunu Etkileyen Etmenler | 22 |

| | |
|--|-----------|
| 2. 1. 2. 4. Epistemolojik İnançlar ve Öğrenme-Öğretim Süreci | 23 |
| 2. 1. 2. 5. Epistemolojik İnançların Geliştirilmesi | 27 |
| 2. 1. 3. Öz-Yeterlik | 28 |
| 2. 1. 3. 1. Öz-Yeterlik İncancının Kaynakları | 29 |
| 2. 1. 3. 2. Öz-Yeterlik İncancının Etkileri | 31 |
| 2. 1. 3. 3. Öğretme-Öğrenme Süreci ve Öz-Yeterlik İncancı | 32 |
| 2. 1. 3. 4. Beden Eğitimi Öğretmeni Sorumluluk ve Yeterlikleri | 33 |
| 2. 1. 4. Akademik Öz-Yeterlik | 36 |
| 2. 1. 5. Öğrenme Yaklaşımları | 37 |
| 2. 1. 5. 1. Öğrenme Yaklaşımı Kavramının Ortaya Çıkışı | 38 |
| 2. 1. 5. 2. Öğrenme Yaklaşımı Kavramında Alt Boyutlar | 39 |
| 2. 1. 5. 2. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı | 40 |
| 2. 1. 5. 2. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımı | 41 |
| 2. 1. 5. 3. Bilişsel Yapıda Yüzeysel ve Derin Öğrenmenin Aşamaları | 42 |
| 2. 1. 5. 4. Öğrenme Yaklaşımı Tercihini Etkileyen Etmenler | 43 |
| 2. 2. Literatür Taraması Sonucu | 46 |
| 2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 46 |
| 2. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 61 |
| 3. YÖNTEM | 72 |
| 3. 1. Araştırma Modeli | 72 |
| 3. 1. 1. Felsefi Dayanaklar | 72 |
| 3. 1. 2. Araştırma Deseni | 73 |
| 3. 1. 2. 1. Tarama Yöntemi | 74 |
| 3. 1. 2. 2. Durum Çalışması | 74 |
| 3. 2. Araştırma Grubu | 74 |
| 3. 3. Verilerin Toplanması | 76 |
| 3. 3. 1. Veri Toplama Araçları | 77 |
| 3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu | 77 |
| 3. 3. 1. 2. Epistemolojik İnanç Ölçeği | 77 |
| 3. 3. 1. 3. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği | 79 |
| 3. 3. 1. 4. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği | 79 |
| 3. 3. 1. 5. Görüşme Formu | 80 |
| 3. 3. 2. Veri Toplama Süreci / Uygulama Akışı / Protokol | 81 |
| 3. 4. Verilerin Analizi | 81 |
| 3. 4. 1. İstatistiksel Analiz | 81 |
| 3. 4. 2. İçerik Analizi | 82 |
| 4. BULGULAR | 83 |
| 4. 1. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Bulgular | 84 |

| | |
|--|------------|
| 4. 1. 1. Epistemolojik İnanç Puanlarının Dağılımı | 84 |
| 4. 1. 2. Epistemolojik İnançlar ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Bulgular | 85 |
| 4. 1. 3. Epistemolojik İnançlar ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular | 91 |
| 4. 1. 4. Bilginin Ne Olduğu ve Öğrenmeye İlişkin Görüşler | 91 |
| 4. 2. Akademik Öz-Yeterlik ile İlgili Bulgular | 97 |
| 4. 2. 1. Akademik Öz-Yeterlik Puanlarının Dağılımı | 97 |
| 4. 2. 2. Akademik Öz-Yeterlik ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Bulgular | 97 |
| 4. 2. 3. Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular ... | 100 |
| 4. 2. 4. Akademik Öz-Yeterliklere İlişkin Görüşler | 100 |
| 4. 3. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Bulgular | 103 |
| 4. 3. 1. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Dağılımı | 103 |
| 4. 3. 2. Öğrenme Yaklaşımları ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Bulgular | 104 |
| 4. 3. 3. Öğrenme Yaklaşımları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular | 108 |
| 4. 3. 4. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler | 108 |
| 4. 4. Epistemolojik İnanç, Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular | 111 |
| 4. 5. Epistemolojik İnançlar'ın Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımlarını Yordaması ile İlgili Bulgular | 112 |
| 5. TARTIŞMA | 115 |
| 5. 1. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Değerlendirme | 115 |
| 5. 1. 1. Epistemolojik İnanç Puanlarının Dağılımı ile İlgili Değerlendirme | 115 |
| 5. 1. 2. Epistemolojik İnançlar ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Değerlendirme | 116 |
| 5. 1. 3. Epistemolojik İnançlar ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Değerlendirme | 119 |
| 5. 1. 4. Bilginin Ne Olduğu ve Öğrenmeye İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi | 120 |
| 5. 2. Akademik Öz-Yeterlik ile İlgili Değerlendirme | 122 |
| 5. 2. 1. Akademik Öz-Yeterlik Puanlarının Dağılımı ile İlgili Değerlendirme | 122 |
| 5. 2. 2. Akademik Öz-Yeterlik ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Değerlendirme | 122 |
| 5. 2. 3. Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Değerlendirme | 124 |
| 5. 2. 4. Akademik Öz-Yeterliklere İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi | 125 |
| 5. 3. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Değerlendirme | 125 |
| 5. 3. 1. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Dağılımı ile İlgili Değerlendirme | 125 |

| | |
|--|------------|
| 5. 3. 2. Öğrenme Yaklaşımları ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Değerlendirme | 126 |
| 5. 3. 3. Öğrenme Yaklaşımları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Değerlendirme | 128 |
| 5. 3. 4. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi | 128 |
| 5. 4. Epistemolojik İnanç, Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki ile İlgili Değerlendirme | 129 |
| 5. 5. Epistemolojik İnançlar'ın Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımlarını Yordaması ile İlgili Değerlendirme | 131 |
| 6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER | 133 |
| 6. 1. Sonuçlar | 133 |
| 6. 1. 1. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Sonuçlar | 133 |
| 6. 1. 2. Akademik Öz-Yeterlik ile İlgili Sonuçlar | 134 |
| 6. 1. 3. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Sonuçlar | 135 |
| 6. 1. 4. Epistemolojik İnanç, Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki ile İlgili Sonuçlar | 136 |
| 6. 1. 5. Epistemolojik İnançların, Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımlarını Yordaması ile İlgili Sonuçlar | 136 |
| 6. 2. Öneriler | 137 |
| 6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler | 137 |
| 6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler | 138 |
| 7. KAYNAKLAR | 140 |
| 8. EKLER | 159 |
| 9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ | 182 |

ÖZET

Bedens Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları

Araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırmada, yöntem bilim yaklaşımı olarak nicel ve nitel verilerin bütünleştirildiği karma araştırma yaklaşımı benimsenmiş, karma araştırma yaklaşımı desenlerinden açıklayıcı desen tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yedi coğrafi bölgeden 14 farklı üniversitede öğrenim gören 1086 (%63) erkek, 637 (%37) kadın olmak üzere toplam 1723 beden eğitimi öğretmeni aday ve görüşme verilerinin toplandığı 14 beden eğitimi öğretmeni aday oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu yanında, nicel veri için epistemolojik inanç ölçeği, akademik öz-yeterlik ölçeği ve ders çalışma yaklaşımı ölçeği; nitel veri için ise görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasındaki anket verilerinin çözümlenmesinde istatistiksel yöntem olarak, t-testi ve ANOVA, Tukey çoklu karşılaştırma, tek faktörlü MANOVA, Pearson Korelasyon testi ve Regresyon Analizi kullanılırken; nitel aşamadaki görüşme yoluyla toplanan veriler ise içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bulgular doğrultusunda beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının, akademik öz-yeterlik algılarının ve öğrenme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Epistemolojik inancın ÇBİ boyutunda, cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri; YBİ boyutunda yaş, sınıf, aile gelir durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri; TDİ boyutunda ise yaş, sınıf ve aile gelir durumu değişkenleri arasında farklılık görülürken; EİÖ boyutları ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Epistemolojik inanca yönelik görüşmelerde birinci sınıfta bilginin kolay elde edilebilir ve basit bir yapısının olduğuna inanan bireylerin, ilerleyen sınıflarda bilginin daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu yönünde bir inanca sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin bilginin kaynağına yönelik görüşlerinde farklılaşmalar görülürken bilginin kesinliği konusunda büyük bir çoğunluğunun şüpheli olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüşleri 4 ana temada gruplanmış, çoğunluğun öğrenmenin çaba vasıtası ile gerçekleşeceğini belirttiği görülmüştür. Akademik öz-yeterlik ile yaş, sınıf ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında farklılık görülürken; akademik başarı ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterliklerine yönelik görüşmelerde, birinci sınıf ve son sınıftaki öğrencilerin daha düşük akademik öz-yeterlik algısına sahip oldukları, son

sınıftaki öğrencilerin KPSS nedeni ile okuldaki sorumluluklarını yeterince yerine getiremedikleri belirlenmiştir. Öğrenme yaklaşımlarının DY boyutu ile yalnızca yaş değişkeni arasında; YY boyutu ile aile gelir durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülürken; ÖYÖ'nün DY boyutu ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki, YY boyutu ile akademik başarı arasında ise negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğrenme yaklaşımlarına yönelik görüşmelerde üçüncü sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre derin öğrenme yaklaşımını daha çok benimsedikleri, son sınıftaki öğrencilerin ise KPSS'den ötürü okuldaki ders ve sınavlara yeterince zaman ayıramadıkları belirlenmiştir. Bağımlı değişkenlerden epistemolojik inanç ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkide, beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri arttığında, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarında düşüş, doğrunun değişebilir ve karmaşık bir yapıya sahip olduğuna inançlarında artış görülmüştür. Epistemolojik inanç ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarında yüksek epistemolojik inanca sahip öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Akademik öz-yeterlik ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide ise, yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin, derin öğrenme yaklaşımlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadaki bir diğer bulgu ise akademik öz-yeterlik ve öğrenme yaklaşımlarını yordamada epistemolojik inancın önemli bir rolü olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi öğretmeni adayı, epistemolojik inanç, akademik öz-yeterlik, öğrenme yaklaşımı

ABSTRACT

Pre-service Physical Education Teachers' Epistemological Beliefs, Academic Self-Efficacy and Learning Approaches

The aim of the study is to examine pre-service physical education teachers' epistemological beliefs, academic self-efficacy and learning approaches based on some variables and to identify relationships between them. A mixed methods approach where both quantitative and qualitative data was integrated was used as the methodology of the study, and out of mixed methods research designs, the explanatory design was employed. The study group consists of a total of 1723 pre-service physical education teachers including 1086 (63%) men and 637 (37%) women studying at 14 different universities in seven different geographical regions, and 14 pre-service physical education teachers from whom interview data was collected. In addition to a personal information form, the Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ), the Academic Self-Efficacy Questionnaire (ASEQ), and the Study Process Questionnaire (SPQ) for quantitative data, and an interview form for qualitative data were used as data collection tools. In the analysis of survey data from the quantitative phase of the research, t-test, analysis of variance (ANOVA), Tukey's multiple comparison test, one-way multivariate analysis of variance (one-way MANOVA), Pearson's correlation test, and regression analysis were used as statistical methods. The data collected through interviews in the qualitative phase was analyzed by content analysis. Results indicated that physical education teachers' epistemological beliefs, academic self-efficacy and learning approaches were at a medium level. There were differences between the variables of gender, grade and parental education level in the EBQ dimension of "the belief that learning depends on effort" as well as between the variables of age, grade, family income and parental education level in the dimension of "the belief that learning depends on ability", and between the variables of age, grade and family income in the dimension of "the belief that there is only one truth". However, a low level of positive correlation was found between the EBQ dimensions and academic success. Interviews conducted about epistemological beliefs indicated that individuals who believed in first grade that knowledge can be acquired easily and has a simple structure held a belief, in later grades, that knowledge has a more complex structure. There were differences between students' views on the source of knowledge, whereas the majority was skeptical about the accuracy of knowledge. Students' views on how learning occurs were grouped under 4 main themes, and the majority had a belief that learning occurs through effort. There were differences

between academic self-efficacy and the variables of age, grade and father's education level, whereas a low level of positive correlation was found between academic self-efficacy and academic success. Interviews about academic self-efficacy indicated that first and last grade students had lower academic self-efficacy, and last grade students failed to adequately fulfill their academic responsibilities because of the Public Personnel Selection Examination. Significant differences were found between the dimension of deep approach to learning and only age variable as well as between the dimension of surface approach to learning and the variables of family income and parental education level. However, a low level of positive correlation was found between the deep approach dimension of the SPQ and academic success, and a high level of negative correlation was found between the surface approach and academic success. Interviews about learning approaches indicated that third grade students were more likely to adopt a deep approach to learning than other students, and that fourth grade students failed to spare enough time for university courses and exams due to the Public Personnel Selection Examination. In the relationship between the dependent variables of epistemological beliefs and academic self-efficacy, as pre-service physical education teachers' academic self-efficacy increased, a decrease was observed in their belief that learning depends on effort, and an increase was observed in their belief that truth is changeable and knowledge has a complex structure. When the relationship between epistemological beliefs and learning approaches was examined, it was found that students with high epistemological beliefs adopted a surface approach to learning in the dimensions of "the belief that learning depends on ability" and "the belief that there is only one truth". Considering the relationship between academic self-efficacy and learning approaches, there was an increase in deep approaches to learning of students with high academic self-efficacy. Another finding of the research was that epistemological beliefs had an important role in predicting academic self-efficacy and learning approaches.

Keywords: Preservice physical education teacher, epistemological belief, academic self-efficacy, learning approach

TABLolar LİSTESİ

| <u>Tablo No.</u> | <u>Tablo Adı</u> | <u>Sayfa No.</u> |
|-------------------------|--|-------------------------|
| 1. | Nicel Aşamada Katılımcı Grubu Oluşturan Öğrencilerin, Bölgelere, Cinsiyete ve Sınıflara Göre Dağılımı..... | 75 |
| 2. | Nitel Aşamada Katılımcı Grubu Oluşturan Öğrencilerin, Cinsiyete ve Sınıflara Göre Dağılımı..... | 76 |
| 3. | Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı..... | 83 |
| 4. | Epistemolojik İnanç Puanları ile İlgili Betimsel İstatistikler..... | 85 |
| 5. | EİÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı..... | 85 |
| 6. | EİÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı..... | 86 |
| 7. | EİÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı..... | 87 |
| 8. | EİÖ Puanlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..... | 88 |
| 9. | EİÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..... | 89 |
| 10. | EİÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..... | 90 |
| 11. | EİÖ Boyutları ile Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon Sonuçları..... | 91 |
| 12. | Bilginin Ne Olduğuna İlişkin Görüşler..... | 92 |
| 13. | Bilginin Kaynağı ve Kesinliğine İlişkin Görüşler..... | 93 |
| 14. | Öğrenmenin Neye Bağlı Olduğuna İlişkin Görüşler..... | 95 |
| 15. | Öğrenmenin Nasıl Gerçekleştiğine İlişkin Görüşler..... | 96 |
| 16. | Akademik Öz-Yeterlik Puanları ile İlgili Betimsel İstatistikler..... | 97 |
| 17. | AÖY Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı..... | 97 |
| 18. | AÖY Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı..... | 98 |
| 19. | AÖY Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı..... | 98 |
| 20. | AÖY Puanlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..... | 99 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 21. | AÖY Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..... | 99 |
| 22. | AÖY Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..... | 100 |
| 23. | AÖY ile Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon Sonuçları..... | 100 |
| 24. | Akademik Sorumluluklara İlişkin Görüşler..... | 100 |
| 25. | Öğrenme Yaklaşımı Puanları ile İlgili Betimsel İstatistikler..... | 104 |
| 26. | ÖYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı..... | 104 |
| 27. | ÖYÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı..... | 105 |
| 28. | ÖYÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı..... | 105 |
| 29. | ÖYÖ Puanlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..... | 106 |
| 30. | ÖYÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..... | 107 |
| 31. | ÖYÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..... | 108 |
| 32. | ÖYÖ Boyutları ile Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon Sonuçları..... | 108 |
| 33. | Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler..... | 109 |
| 34. | EİÖ, ÖYÖ ve AÖY Arasındaki Korelasyon Sonuçları..... | 112 |
| 35. | EİÖ ve AÖY Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... | 113 |
| 36. | EİÖ ve DY Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... | 113 |
| 37. | EİÖ ve YY Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... | 114 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| <u>Sekil No.</u> | <u>Sekil Adı</u> | <u>Sayfa No.</u> |
|-------------------------|--|-------------------------|
| 1. | Schommer'in dört boyutlu epistemolojik inançlar modeli..... | 18 |
| 2. | Öz-yeterlik inançlarının kaynakları ve etkileri..... | 32 |
| 3. | Bilişsel yapıda, fark etme düzeyinden yapılandırmacı öğrenmeye ulaşıncaya kadar geçen aşamalar ve yansımaları..... | 42 |
| 4. | Öğrenme yaklaşımının oluşumu..... | 45 |
| 5. | Açıklayıcı desen..... | 73 |

KISALTMALAR LİSTESİ

- EİÖ** : Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemological Beliefs Questionnaire - EBQ)
- ÇBİ** : Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç
- YBİ** : Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç
- TDİ** : Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
- AÖY** : Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (Academic Self-efficacy Scale)
- ÖYÖ** : Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği (Study Process Questionnaire - SPQ)
- DY** : Derin Öğrenme Yaklaşımı
- YY** : Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı
- ANOVA** : Varyans Analizi (Analyze of Variance)
- MANOVA** : Çok Değişkenli Varyans Analizi (Multivariate Analyze of Variance)
- KPSS** : Kamu Personeli Seçme Sınavı

1. GİRİŞ

Çağımızda spor, gerek performans sporu amacıyla fiziksel, zihinsel ve psikolojik süreçlerin bir arada kıyasıya mücadele içerisinde olması anlamında, gerek sağlıklı olmak/kalmak amacıyla anatomik ve fizyolojik özelliklerimize uygun spor branşı ya da sportif aktivitelerin belirlenmesi anlamında ve gerekse eğlenme/dinlenme amacıyla bireysel ve çevresel özellikleri barındırması anlamında bilimsel birtakım temellere dayandırılmıştır. Çok disiplinli yapısı içerisinde spor bir taraftan psikolojik boyutları ile incelenirken, bir taraftan anatomik ya da fizyolojik açıdan incelenebilir; bir taraftan felsefi anlamda sorgulanırken, bir taraftan da ticari boyutları ile incelenen bir olgudur. Ülkemizden örnek vermek gerekirse, Hacettepe Üniversitesi bünyesinde oluşturulan “Doping Kontrol Merkezi”, dünyadaki 27. doping kontrol merkezi hüviyeti ile spor ve bilimin bir araya getirildiği önemli adımlardan biridir.

Bilim ve teknolojiye ileri olan ülkelerin genelde sporda da ileri olduklarını görmek güç değildir. Bu toplumların en belirgin özelliklerinden biri bilmeye ve öğrenmeye ilişkin yüksek inançlarıdır. Bu inançların yüksek olması tabii ki tek başına sporda başarılı olunacağı ya da olunması gerektiği anlamına gelmez. Ancak sporun da bu görüş ve anlayıştan payını alıyor olması, bu ülkeleri bilim ve teknoloji yanında sporda da başarılı kılmaktadır. Örnek vermek gerekirse, 1896 Atina’dan, 2004 Atina’ya kadar spor dünyasının en büyük göstergesi kabul edilen olimpiyat oyunlarının 108 yıllık tarihinde ABD 2092 madalya ile ilk sırayı, Sovyetler Birliği 1010 madalya ile ikinci sırayı, İngiltere 619 madalya ile üçüncü sırayı almaktadır. Türkiye ise bu sıralamada 64 madalya ile 34. sırada bulunuyor (Karahüseyinoğlu ve diğ., 2005). Bunun yanında ülkemizde halkın spora olan ilgisi her geçen yıl artmasına rağmen elde edilen veriler bazı Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında, spora aktif katılımın çok düşük seviyede olduğu görülmektedir (Yüce ve Sunay, 2013). Almanya ve Lüksemburg’da her 3 kişiden biri, Fransa ve İtalya’da her 4 kişiden biri spor yaparken, Türkiye’de ancak 115 kişiden birinin spor yapıyor olması da benzer bir göstergedir. Spor, ülkelerin insan kalitesi ve eğitiminin geliştirilmesi adına da oldukça önemli bir unsur olmakla birlikte spor yapan bireylerin sayısı, toplumların insan kalitesi ve eğitiminin kalitesinin göstergesi olarak kabul edilebilir (Karahüseyinoğlu ve diğ., 2005).

Sporun yaygınlaşmasının yollarından biri de eğitim kurumlarıdır. Okul çağında çocuklara düzenli olarak yaptırılan spor, daha genç yaşta yaşamın bir parçası olarak alışkanlık haline gelirken; daha geç yaşlarda düzenli spor yapma alışkanlığının kazanılması zor olmaktadır. Bu nedenle sağlıklı olmak için, erken yaşta spor yapmanın son derece önemli olduğu kabul edilmektedir (Karahüseyinoğlu ve diğ., 2005)

Sporun ve öneminin çocuklara öğretilmesi spor kültürünün oluşturulmasında kilit noktalardan biridir ve beden eğitimi öğretmeni adayları bu konuya öncülük eden topluluğu oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bilim ve sporu bir arada benimsemesi gereken başta beden eğitimi öğretmeni adaylarıdır. O halde ülkemizdeki beden eğitimi öğretmeni adaylarının bilmeye ve öğrenmeye ilişkin inançları ne düzeydedir?

1. 1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarının seviyelerini ve bu özelliklerin, öğrencilerin kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek; bu özellikler arasındaki ilişkileri tespit etmek ve epistemolojik inançların, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini ve öğrenme yaklaşımlarını yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırma sürecini irdelenecek sorular aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

- 1- a- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ne boyuttadır?
b- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları cinsiyet, yaş, sınıf, aile gelir durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
c- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
d- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının bilginin ne olduğu ve öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- a- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri ne boyuttadır?
b- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri cinsiyet, yaş, sınıf, aile gelir durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
c- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
d- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- a- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımı tercihleri nedir?
b- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımı cinsiyet, yaş, sınıf, aile gelir durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- c- Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- d- Beden eğitimi öğretmeni adayları ne tür bir öğrenme yaklaşımı sergiliyorlar?
- 4- Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Epistemolojik inançlar, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin ve öğrenme yaklaşımlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bedensel, zihinsel ve ruhsal yönden sağlıklı bireylerin ve dolayısıyla sağlıklı bir toplumun oluşmasında beden eğitimi ve spor göz ardı edilemez bir gerçekliktir. Üniversitelerdeki spor bilimleri ile ilgili fakülteler ya da yüksekokullar, bilimsel yönden sporun tartışılması ve tüm boyutları ile araştırılmasına hizmet eder. Bu bilimsellik sporda ileri toplumların bu durumlarını sürdürmek için başvurdukları yegâne yoldur. Üniversitelerden hizmet alan öğrencilerin de, bilme ve öğrenmeye ilişkin inançlarının yüksek olması beklenen/istenen bir durumdur. Bu nedenle çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının bilme ve öğrenmeye ilişkin inançları yanında akademik öz-yeterlik ve öğrenme yaklaşımları da bu inançlara bağlı olarak farklılaşabileceği düşünüldüğü için incelenmiştir.

Alanyazında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, öğretim elemanlarının doğru yönlendirmesi ya da öğrenci merkezli aktif metotların eğitimin tüm seviyelerinde uygulanması ile etki edilebileceği tespit edilmiştir (Brownlee, Dart, Boulton-Lewis ve McCrindle, 1998; Brownlee, Purdie ve Bulton-Lewis, 2001; Howard, McGee, Purcell ve Schwartz, 2000). Öğrenme yaklaşımlarının incelendiği birçok çalışmada ise derinlemesine öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin yüzeysel yaklaşıma oranla daha nitelikli bir öğrenme gerçekleştirdikleri öne sürülmekte (Ak, 2008; Ekinci, 2008; Ramsden, 1991; Wilson ve Fowler, 2005), bu nedenle, öğrencilerinin ders çalışma sürecinde derin ve yüzeysel yaklaşımlardan hangisini kullandıklarının belirlemesinin etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır (Abraham ve diğ., 2008; Biggs, 1999a; Entwistle, 1997; Yılmaz, 2009). Akademik öz-yeterlikle ilgili ise öğrenci başarısının tahmin edilmesinde önemli bir faktör olduğu ve pek çok çalışmada yüksek akademik öz-yeterlik inancının akademik başarıyı artırdığı ve öğrenme noktasında daha istekli bulunduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Sharp, 2002; Pajares, 2002; Kuzgun, 2000).

İlgili çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının (Brownlee, 2004; Doyle, 1997; Eick, 2000; Erdamar ve Alpan, 2011; Erdem, 2008; Gill,

Ashton ve Algina (2004; Kaleci, 2012; Öztuna Kaplan, 2006; Tezci ve Uysal; 2004), akademik öz-yeterliklerinin (Alemdağ, Öncü, Yılmaz, 2014; Eryenen, 2008; Fırat Durdukoca, 2010; Tabancalı ve Çelik, 2013) ve öğrenme yaklaşımlarının (Altun, 2013; Beşoluk ve Önder, 2010; Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, 2004; Geçer, 2012; Ozan ve Çiftçi, 2012; Özgür ve Tosun, 2012; Richardson, 1993; Zeegers, 2001) incelendiği çalışmaların olduğu; ancak, nitelikli öğrenme için araştırma konusu edilmiş bu bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin bir arada sorgulandığı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013; Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Izgar ve Dilmaç, 2008; Şahin Taşkın, 2012; Tanrıverdi, 2012). Beden eğitimi öğretmeni adayları üzerinde bu değişkenlerin bir arada incelendiği çalışmaya ise rastlanmamıştır.

Bu bilgiler ışığında beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ile birtakım tedbirlerin alınabileceği bir ortam oluşmuş olacaktır. Örneğin, bilginin kesin ve değişmez olduğuna ya da doğru veya yanlış olduğuna inanan bir öğrenci zamanla bilginin karmaşık, göreceli, değişebilir olduğuna inanabilir; yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden bir öğrenci zamanla derin öğrenme yaklaşımını tercih edebilir. Bu açıdan beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının, akademik öz-yeterliklerinin ve öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi benzer çalışmalara ışık tutması ve lisans düzeyindeki eğitim öğretim süreci için birtakım ipuçları vermesi açısından önemli görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarından, başta öğrenciler olmak üzere araştırmacılar ve eğitimciler faydalanacaktır.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- 2013-2014 eğitim öğretim dönemi (araştırmanın nicel verilerinin toplandığı ilk kısım) ve 2015 güz yarıyılı (nitel verilerin toplandığı ikinci kısım),
- 2- Karadeniz Teknik Ün., Marmara Ün., Ege Ün., Gazi Ün., Akdeniz Ün., Atatürk Ün., Dicle Ün., Gaziosmanpaşa Ün., Balıkesir Ün., Dumlupınar Ün., Mustafa Kemal Ün., Karamanoğlu Mehmetbey Ün., Gaziantep Ün. ve Fırat Üniversitesinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 1723 öğretmen adayı,
- 3- Öğretmen adaylarının araştırmaya ilgisi, açıklık ve samimiyetleri,
- 4- Kişisel bilgi formu, epistemolojik inanç ölçeği, akademik öz-yeterlik ölçeği, öğrenme yaklaşımları ölçeği ve görüşme sorularından elde edilen veriler,
- 5- Araştırmacının nitel ve nicel verileri değerlendirme ve yorumlama yeteneği,
- 6- Konu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklar araştırmanın sınırlılıklarıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

- 1- Anketlerin uygulanması esnasında araştırma sonuçlarını etkileyecek bir etkileşimin olmadığı,
- 2- Katılımcıların anket ve görüşme sorularını doğru şekilde anladıkları,
- 3- Anket ve görüşme sorularına verilen yanıtların katılımcıların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı,
- 4- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin, araştırmadaki tüm öğretmen adaylarını eşit düzeyde etkiledikleri araştırmanın varsayımlarıdır.

1. 5. Tanımlar

Epistemoloji: Felsefenin, bilimsel süreçlerin oluşumlarından ziyade bilgiyi genel olarak ele alan, bilgiyle ilgili problemleri araştıran, bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen dalı (Cevizci, 2010).

Epistemolojik inanç: Bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, kesinliğinin derecesi, sınırları, organizasyonu ve kriterleri üzerindeki görüşleri ile ilgili öznel inançları (Schommer, 1990; 1994).

Öz-yeterlik: Kişinin belirli bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine ilişkin yeteneği hakkındaki inancı (Bandura, 1977).

Akademik öz-yeterlik: “Bir öğrencinin akademik bir görevi başarıyla tamamlayabilmek için sahip olduğu yeteneklerine olan inancı” (Zimmerman, 1995).

Öğrenme: Tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler (Bacanlı, 2002).

Öğrenme yaklaşımı: Öğrenenin öğrenme nesnesi üzerinde çalışırkenki amacı, izlediği esas yol ve öğrenme işini nasıl örgütlediği (Spencer, 2003).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Epistemoloji

Epistemoloji (bilgi felsefesi), bilgiyi araştıran bir daldır ve temel olarak doğru bilgi ile yanlış ya da yetersiz bilgiyi birbirinden ayırır. Bu yaklaşım temel olarak bilimsel yöntem konusu çerçevesinde irdelenir. Tarihsel olarak bilgi teorisi, insanoğlunu bilme merakı veya gereksinimi çerçevesinde ortaya çıkmış bir etkinliktir. Ancak, ilk ortaya çıkışı, bilen özne yerine nesne üzerine odaklanmıştır. Daha sonra ise yönelim tersine dönmüş ve odak noktasını bilen özne üzerine çevirmiştir (Arslan, 1996).

2. 1. 1. 1. Epistemolojinin Tanımı, Temel Konuları / Sorunları

Felsefenin temel alanlarından biri olan epistemoloji, esas olarak insan bilgisinin doğasını, kaynaklarını, sınırlarını, kavramsal bileşenlerini ve hatta bilginin olanaklı olup olmadığını irdeler. Yunanca 'epistémé' ve 'logos' kelimelerinin birleşiminden meydana gelen 'epistemoloji' deyimini Türkçeye *bilgibilim* veya *bilgi kuramı* olarak çevrilmektedir (Cevizci, 2007). Tokatlı (1973), "Bilim alanında uygulanan bilgi metotlarının incelenmesi", Cevizci (2000-2011), "Felsefenin, bilimsel süreçlerin oluşumlarından ziyade bilgiyi genel olarak ele alan, bilgiyle ilgili problemleri araştıran, bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen dalı", "Felsefenin bilgiyi konu alan, bilgiyle meşgul olan temel dalı" ve Hançerlioğlu (2006) ise epistemolojiyi "Doğrudan doğruya bilgi olgusuyla bilme olayını inceleyen genel bilim dalını adlandıran bilgi kuramı deyimini" olarak tanımlamaktadır.

'*İnsan bilgisinin kaynakları*' epistemolojinin temel konuları arasındadır ve bilginin hangi kapasitelerden kaynaklandığı üzerine "Algısalığımız bize bilgi sağlayan tek kaynak türü müdür?, Gördüklerimiz, duyduklarımız, dokunduklarımız, kokladıklarımız ve tattıklarımız dışında bilgilenmenin başka bir yolu var mıdır?" şeklinde birçok sorunsalı barındırır. '*Bilginin tanımı ve kavramsal unsurları*' da epistemolojinin sorunları arasındadır. Bilginin tanımlanması, Eski Yunan'dan itibaren felsefecileri çok meşgul eden konulardan biridir. Her ne kadar "bilgi" son derece yalın ve anlaşılması kolay bir kavram gibi görünse de irdelenmenin derinliklerine inildikçe bu kavramın önemli incelikler içerdiği ve tanımlanmasına ilişkin ciddi zorluklar bulunduğu görülür. '*Bilginin olanaklılığı*', '*Bilginin*

‘Ölçütü’ ve ‘Bilginin toplumsal boyutu ve epistemolojinin yeni kimliği’ konuları da epistemoloji kapsamında incelenen diğer sorunlardır (Taşdelen, 2011).

Eğitim penceresinden bakıldığında psikologlar ve eğitimciler arasında bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik gittikçe artan bir ilgi söz konusudur (Deryakulu, 2006). Epistemoloji üzerine çalışanların önemli bir kısmının bireylerin bilgiye, bilmeye dair kavrayışlarını nasıl geliştirdiklerine ve dünyayı algılama biçimlerinin gelişimi içinde söz konusu kavrayışlarını ne şekilde hayata geçirdiklerine odaklandığı dolayısıyla bilginin tanımı, nasıl yapılandırıldığı, nasıl değerlendirildiği ve bilmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Hofer, 2002’den aktaran: Şengül Turgut, 2007).

2. 1. 1. 2. Farklı Akım, Öncül ve Ayrımlar Açısından Epistemoloji

Epistemoloji yoluyla incelenen birçok soruya cevaplar aranmaktadır. Nitekim bu tür soruların sorulması ve onlara cevap aranması yolunda; farklı bir söyleyişle, bilme edimini derinliğiyle kavrama yolunda ortaya tarihsel gelişim süreci içerisinde birbirinden farklı epistemolojik tartışmalar, akımlar ve öncüller çıkmıştır (Demirel, 2007). Bu akımlar içerisinde, genel olarak salt düşünceden (idea) kalkıp gerçeğin bilinebileceğini savunan idealistler ile gerçekten kalkıp düşünceye ulaşılabileceğini savunan realistler olduğu gibi gerçeğin hiçbir zaman bilinemeyeceğini ileri süren septikler de vardır (Sönmez, 2012).

İdealizm, gerçeğin zihin ve deneyimden bağımsız biçimde var olmadığını öne süren görüştür. Bu görüşe göre bildiğimiz her şey “ide” adını verdiğimiz kendi zihinsel içeriklerimizdir. Bilgi, insanın zihninden bağımsız olarak bir gerçeğin değil de insanın kendi zihin durumları, içerikleri ve zihinsel süreçlerinden ibarettir. İdealizmin en önemli savunucularından biri George Berkeley (1685-1753) de dış dünyanın var oluşunun bireyden bağımsız olamayacağını, tüm maddi varlıkların, öznenin zihin ideleri olduğu görüşünü savunmaktadır (Çüçen, 2012; Demirel, 2007; Mengüşoğlu, 2000).

Gerçekçilikte (*realizm*) maddi nesnelere, insanın dışında ve duyu deneyiminden bağımsız olarak vardır. Bilen özne, kendisinden bağımsız olarak var olan nesnelere gerçek bilgisine sahip olabilir. Realizm özneyi edilgen ve alıcı olarak kabul etmeyip, özneyi etkin bilen yaparak, kendi zihin içeriklerinin dışındaki nesnelere de bilinebileceğini savunarak bilginin sınırlarını daha geniş kapsamlı olarak görür. Bilgi, yalnızca öznenin zihin içeriklerini değil, aynı zamanda zihinden bağımsız nesnelere bilgisini de kapsamaktadır. Bilme olayı, bu kendi başına var olan gerçeğe göre ikincildir (Çüçen, 2012; Doğan, 1990).

Akılcılık (*rasyonalizm*), doğruları ve gerçekleri somut olgulara ve gözlemlere dayandırmak yerine onların akılda önceden var olan bazı ilke ve bilgilerin yardımıyla bilinebileceğini öne süren öğretiyi anlamına gelir (Çüçen, 2012). Akıl, gerçeklik hakkındaki temel bilgilerin birincil kaynağıdır. Bütün temel ve evrensel ilkeler insanların zihinlerinde önceden vardır. Duyu deneyimi en çok belleği uyarır ve zihinlerde var olan bilgiyi bilince çıkarır (Honer, Hunt ve Okholm, 2003).

Deneycilik (*empirizm*), tüm bilgilerin deneyime, duyu algısına dayandığını iddia eden görüştür (Demirel, 2007). Deneyimlerimiz dışındaki bilgilerin, gerçek varlığın bilgisi olmadığını ileri süren bu görüş, metafiziğe karşı çıktığı gibi önsel bilgileri de reddeder. Akılcılığın tersine deneycilik, bilginin kaynağı ve elde edilişi konusunda duyu ve deneyi temel alır. Bilginin kaynağının duyu ve deney olduğunu savunanların ortak görüşü, insan zihninin doğuştan boş levha olduğudur (*tabula rasa*) (Çüçen, 2012).

Şüphencilik (*septisizm*) epistemolojik açıdan bilginin imkânsızlığını, hiçbir şeyin haklılandırılmayacağını ve temellendirilemeyeceğini savunan öğretidir. Epistemolojik kuşkuculuk ile bilen özne olarak insanın bilgiye sahip olamayacağı iddia edilmektedir. Bilginin duyularla sağlandığı duyuların ise insandan insana değişebildiği ve dolayısıyla yanıltıcı olduğu savunulmaktadır. Akıl, tereddütten asla kurtulamayacağı için gerçeklik bilinemez (Demirel, 2007).

2. 1. 2. Epistemolojik İnançlar

Epistemoloji terimi, bilindiği gibi felsefenin bilgi sorununu ele alan ve bu yönde birçok soruya yanıt arayan çalışma alanını nitelemektedir. Epistemolojik inançlar ise en genel biçimde, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili özel inançları olarak tanımlanmaktadır (Deryakulu, 2006). Benzer şekilde eğitim araştırmalarında epistemolojik inanç teriminin, insanın bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançları ile ilgili olduğu görülmektedir (Schommer Aikins, Mau, Brookhart ve Hutter, 2000). Epistemolojik inanç teorileri, bilginin kesinliği (bilginin kesin veya değişebilir oluşuna ilişkin inanç), bilginin kaynağı (bilginin nereden edinildiği: uzman, bilirkişi veya kişinin kendisinin bilgi üreten olarak görülmesi), bilginin birey tarafından oluşturulması, bilginin edinimi (öğrenme) ve bilginin yapısı (bilginin basit veya karmaşık olduğu) ile ilgili inançlardan söz etmektedirler (Karhan, 2007). Epistemoloji alanında yapılan araştırmalar epistemolojik inançların öğrenme ve öğretim süreçleri ile yakından ilintili olduğunu ortaya koymuştur (Belet ve Güven, 2011; Dweck ve Leggett, 1988; Hammer ve Elby, 2000; Harteis, Gruber ve Hertrampf, 2010; Hofer ve Pintrich, 1997; Schommer, 1994; Schommer ve Walker, 1997; Schommer Aikins ve Duell, 2013).

Amerika'da 1960'lı yılların sonunda Perry ile başlayan çalışmalar, kişinin bilgiye bakışı (bilginin kaynağı, bilginin yapısı) ve bilginin nasıl oluşturulduğu (öğrenme) hakkındaki görüş ve inançları ve bu inançların zamanla değişip değişmediği üzerine odaklanmıştır. İnanç araştırmalarının "görüşme" tekniği ile yürütülmesi ve bu yüzden araştırmalar için fazla zamana ihtiyaç duyulması eğitimde "inanç" araştırmalarının yaygınlaşmasını önlemiştir. Ancak 1990'lı yıllarda Schommer'in öncülüğünde geliştirilen ölçekler daha kısa zamanda daha çok kişiye ulaşılması yolunu açmıştır. Daha kolay uygulanabilir yöntemlerin oluşturulması ve bir bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inançların öğrenme ve öğretim süreçleri üzerindeki etkileri sonucunda son yıllarda bu konudaki araştırmaların sayıca çokluğu dikkat çekicidir (Deryakulu, 2006; Karhan, 2007).

"İnançların davranışlarımızı yönlendiren bir etmen olarak düşünülmesi eğitimde inanç konusundaki eğilimi artırmıştır. İnançların değiştirilebileceği varsayımından yola çıkarsak öğrencilerin daha etkin "öğrenenler" olmaları, daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmeleri sağlanabilir, akademik başarıları olumlu yönde etkilenebilir ve daha da önemlisi yaşam boyu öğrenme konusunda daha yetkin olmaları, yaşamlarının değişik evrelerinde başarılı olmaları sağlanabilir. Öğretmenler açısından bakıldığında ise öğretmenlerin sofistike epistemolojik inançlara sahip olmaları sağlanarak meslek gelişimlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri, öğrencileri için daha etkin öğretim ortamları düzenleyebilmeleri sağlanabilir" (Karhan, 2007).

Schommer (1990, 1994) gelişimsel modeller aracılığıyla kişisel epistemolojiyi açıklamaya çalışan diğer araştırmacılar gibi Perry'nin çalışmalarından hareket etmesine rağmen, kişisel epistemolojiyi birbirlerinden az ya da çok bağımsız boyutları içeren '*bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançlar sistemi*' olarak ele almıştır (Eren, 2006). Schommer (1990, 1994), sistem kavramıyla kişisel epistemolojinin bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin birden çok inançtan oluştuğunu, az ya da çok bağımsız boyutlar ifadesiyle de kişisel epistemolojiyi oluşturan inançların birbirlerinden bağımsız bir şekilde gelişebileceğini belirtmektedir. Buna göre, sistem yaklaşımları bireylerin bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin olarak farklılıklar içerebilen inançlarını farklı derecelerle yansıtması bakımından gelişimsel yaklaşımlardaki belli bir düzeyde bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmakta ve kişisel epistemolojinin gelişimsel doğasını reddetmemekle birlikte, sistemli yapısını ön plana almaktadır (Eren, 2006).

Schommer (1994) üniversite ve orta öğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalar aracılığıyla belirlediği epistemolojik inanç boyutlarının, bir süreklilik olmaktan çok bir dağılım olarak tanımlanmasının daha doğru bir yaklaşım

olacağını öne sürmüştür. Buna göre her boyut, gelişmemiş ya da naif epistemolojik inançla gelişmiş ya da kompleks epistemolojik inanç arasında yer alan belirgin dağılımlarla tanımlanmaktadır (Schommer Aikins ve Hutter, 2002). Bu boyutlar “Öğrenmenin kontrolü, Bilginin organizasyonu, Öğrenmenin hızı, Bilginin kesinliği, Bilginin kaynağı” şeklindedir (Schommer, 1990, 1994). Bu boyutlardan öğrenmenin hızı, öğrenmenin kontrolü ve bilginin kaynağı boyutları öğrenmenin doğasına, bilginin kesinliği ve bilginin organizasyonu boyutları ise bilginin doğasına ilişkin olarak belirlenmiş boyutlardır. Schommer (1990, 1994)'e göre öğrencilerin sahip olduğu epistemolojik inançlar farklı gelişmişlik düzeylerinde bir arada bulunabilirler. Örneğin, naif epistemolojik inançlara sahip olan bir öğrenci, bilginin % 70 oranında kesin olduğuna, % 20 oranında henüz keşfedilememiş yönlerinin bulunduğu ve % 10 oranında da evrildiğine inanmakta olabilir (Schommer Aikins ve Hutter, 2002); ya da bir öğrenci bilginin değişmediğine ve öğrenmenin çaba gerektirmeksizin hemen gerçekleşeceğine inanmaktayken (naif inançlar), aynı anda bilginin karmaşık bir biçimde organize edildiğine de inanabilir (Muis, 2004).

Özetle, Schommer (1990)'in yaklaşımının altında yatan temel varsayım bireylerin bilginin ne olduğuna ve nasıl elde edildiğine ilişkin birbirinden farklı gelişmişlik düzeylerinde ve bir arada bulunabilen inançlara sahip olduğu ve bu inançların öğrencilerin davranışlarını etkilediğidir. Diğer taraftan, Schommer (1990) büyük oranda nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen kişisel epistemoloji alanındaki çalışmalara nicel bir boyut kazandırmış ve birçok araştırmacının kişisel epistemoloji ve öğrenme arasındaki ilişkiyi daha açık bir biçimde tanımlamasına olanak sağlamıştır (Cano, 2005; Kardash ve Howell, 2000; Qian ve Alverman, 1995).

2. 1. 2. 1. Epistemolojik İnançların Yapısı

“Epistemolojik inançların yapısal olarak tanımlanmasına, yani hangi temel boyutlardan (bileşenlerden) oluştuğunun belirlenmesine öncülük eden çalışmalar bireylerin epistemolojik gelişimlerini inceleyen çalışmalar olmuştur. Epistemolojik gelişimden kast edilen, bireylerin bilginin ne olduğu ve insanların nasıl bildiğiyle ilgili birbirinden net bir biçimde ayrılabilen anlayış veya inanış farklılıkları gösterip göstermedikleri ve eğer böyle bir farklılık gösteriyorlarsa bunun herhangi bir değişkene (örneğin; yaş, olgunlaşma ya da eğitim düzeyi vb. gibi) bağlı olup olmadığının saptanmasıdır. Bu amaçla yürütülen ilk araştırmalar, öncelikle ergen ve yetişkinlerin bilgiyi ve bilme sürecini nasıl tanımladıkları, bilginin kaynağı olarak kimi ya da neyi kabul ettikleri, bir bilginin doğruluğu ve geçerliliğinden kesin olarak nasıl emin oldukları gibi konulardaki

inanç ve yaklaşımlarını belirlemekle işe başlamışlardır. Bu çalışmaların daha çok ergen ve yetişkinler üzerinde yürütülmesinin nedeni, epistemolojik inançların göreceli olarak daha geç gelişen bir yapı olmasından ve zihinsel gelişimle yakından ilişkili kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, küçük yaştaki çocukların bile yaşadıkları sınırlı eğitim-öğretim deneyimleri sonrasında bilgi ve öğrenmeyle ilgili, kendilerine özgü anlayışlar geliştirmeye başladıkları bilinmektedir.” (Deryakulu, 2006).

2. 1. 2. 2. Başlıca Epistemolojik Modeller

Epistemolojiyi, bilgiyi ve öğrenmeyi konu alan araştırmaların 1950’lerden beri süregelen gelişim çizgisi incelendiğinde ilk dönemlerden bugüne kadar üç farklı yaklaşımla altı genel konu başlığının ele alındığı ve birçok araştırmacının bir ölçüde yapısal, ardışık gelişim basamakları içeren modeller oluşturma yoluna gitmeyi tercih ettiği görülmektedir. Bu araştırma yaklaşımlarından birini temsil eden grupta yer alan araştırmacılar daha çok bireylerin eğitim deneyimlerini nasıl yorumladıkları üzerinde durmuştur. Bu grubun öncüsü konumundaki Perry (1968; 1970’den aktaran: Hofer ve Pintrich, 1997) tamamı erkek olan bir örnekleme çalışırken, Belenky ve arkadaşları (1986’dan aktaran: Brownlee, Boulton Lewis ve Purdie, 2002) bayanlar üzerine odaklanmış, Magolda (1987;1992’den aktaran: Hofer ve Pintrich, 1997) ise örnekleminde hem bayanlara hem de erkeklere yer vermiştir. Bir diğer araştırma yaklaşımını temsil eden grup ise yansıtıcı karar verme (reflective judgment) üzerinde odaklanarak, epistemolojik kabullerin düşünme ve akıl yürütme süreçlerini nasıl etkilediği ve tartışma becerileri üzerinde durmuştur (Kitchener ve King, 1981). Bu grup içinde, araştırmaların odağı ve birlikte çalışılan gruplara göre teoriler ve modeller farklılaşsa da bireylerin bilginin ne olduğu ve nasıl bildikleri noktasındaki inanışları bağlamında bir dizi ortak noktanın ön plana çıktığı söylenebilir. Üçüncü ve son araştırma yaklaşımında ise epistemolojik fikirler uyumlu bir gelişimsel yapı yansıtmaktan ziyade çok veya az bağımlı bir inançlar sistemi şeklinde ele alınmıştır. Bu inanışlar akademik çalışmalarda anlayışı ve bilişi etkileyebilecek yapılar olarak düşünülmüş ve bu anlamda en çok sınıf içi öğrenmeyle ilişkili olarak değerlendirilmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997; Şengül Turgut, 2007).

Kökene Perry’ye dayanan, daha çok öğrenci ve öğretmenlerin bilgiye ve epistemolojik konulara ilişkin inançlarını tanımlama ve ölçmeye yönelik olan araştırmalar, 1960’lı yılların sonundan 1980’li yılların sonlarına kadar tek boyutlu olarak gelişme göstermiş, 1990’lı yıllarda Schommer’in çalışmalarıyla çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır (Lochrie, 1989; Bromme, 2005’ten aktaran: Aksan ve Sözer, 2007). Epistemolojik inanış modellerini daha

iyi irdeleyebilmek adına; bu modelleri gelişimsel yaklaşımlar, sistem yaklaşımları ve örnek olay yaklaşımları başlıkları altında toplamak mümkündür (Demir ve Akınoğlu, 2010).

2. 1. 2. 2. 1. Gelişimsel Yaklaşımlar

Gelişimsel yaklaşımlar başlığı altında incelenebilecek yaklaşımlar, bireylerin bilgi ve bilmeye dair inançlarında gelişimsel bir ardışıklık olduğu varsayımını temel almaktadırlar. Buna göre, çocukluktan yetişkinliğe uzanan bir süreklilikte bireylerin bilgi ve bilmeye ilişkin inançlarında bilişsel gelişimin düzeylerine göre basitten karmaşığa doğru epistemolojik bir gelişim söz konusudur (Hofer, 2001).

2. 1. 2. 2. 1. 1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim

William Perry, bireylerin epistemolojik gelişimlerini inceleyen ilk araştırmacılardan biridir. İlk olarak 1960'ların sonunda Perry (1968; 1970'den aktaran: Hofer ve Pintrich, 1997) genç yetişkinlerin epistemolojik inanışlarının gelişimi hakkındaki araştırması (*Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*) ile oldukça tanınır hale gelmiştir (Öztuna Kaplan, 2006). Bu araştırmada Perry, Harvard Üniversitesi'nde büyük çoğunluğu erkek olan bir grup öğrencinin üniversiteye başladıklarında ve son sınıfa geldiklerinde (4 yıl boyunca) bilgi ile ilgili inançlarındaki değişimi incelemiştir. Bu değişimi, doğrudan görüşmeler ve görüşmeleri takiben CLEV (Checklist of Educational Values) olarak adlandırılan envanteri uygulayarak tespit etmiş; öğrencilerin üniversiteye bilginin mutlak ve kesin (ya doğru, ya yanlış), basit, kolay anlaşılır, birbiriyle ilişkisiz parçalardan oluşan bir yapıya sahip ve bir uzman (otorite) tarafından oluşturulup öğrencilere aktarılan bir şey olduğuna inanarak geldiklerini; son sınıfa doğru ise, bilginin mutlak ve kesin olmayacağına, yani duruma göre yanlış ya da doğru olabileceğine, birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna ve akıl yoluyla ya da deneysel kanıtlara dayanılarak birey tarafından üretildiğine inandıklarını saptamıştır (Deryakulu, 2006; Hofer ve Pintrich, 1997; McLeod, 2002; Schommer, 1998).

Perry, elde ettiği bulgulara dayanarak bireylerin epistemolojik gelişimlerini açıklayan, 9 farklı zihinsel aşama içeren ilerlemeli (gelişimsel) bir model tasarlamıştır. Bu aşamalar, bilimsel otoritenin mutlak doğru ve yanlışlarını içeren "temel ikilik, ilk mantıklı çeşitlilik ve ikincil çeşitlilik", içerik ve olasılığa bağlı doğru cevapların çokluğunu içeren "ilişkili çokluluk veya alt görelilik, ilişkili görelilik, önceden kestirme sorumluluğu" ve kişisel deneyim ve değerleri kullanmayı içeren "ilk sorumluluk, akıl yürütmeye yönlendirme, sorumluluğu geliştirme" aşamalarıdır (McLeod, 2002). Birbiriyle ilişkili bu aşamaların gruplandırılıp dört basamaklı bir model haline getirilen Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli; *ikilik, çoğulluk,*

görelilik ve adanmışlık gelişim düzeylerini içerir (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001). Epistemolojik gelişim düzeyleri bakımından bireyler, (1) bilginin ya doğru ya da yanlış olarak kabul edildiği ve doğru bilgiye ancak uzmanların sahip oldukları inancının benimsendiği *ikilik/ikici* (dualist) konumdan, (2) bilginin kesin ve mutlak olmadığının anlaşılmasına başlandığı, ancak dış dünyada bilinebilecek değişmez bir gerçekliğin var olduğuna kısmen inanıldığı, daha sonra uzmanların bilgisinin bile kesin olamayacağının kavrandığı ve her bireyin kendi görüşünü oluşturma hakkının olduğunun düşünülmesi *çoğulcu/çoğulcu* (multiplicity) konuma, oradan (3) bir bilginin ya da bir görüşün ancak eldeki bağlama göre doğru ya da yanlış olabileceğinin kabul edildiği, bireyin kendini etkin bir anlam oluşturucu olarak görmeye başladığı *görelilik/görececi* (relativist) konuma ve bu konumdan da (4) bilginin göreceliliğinin kabul edilmesiyle birlikte bireyin esnek bir biçimde belirli bir görüşe ya da bakış açısına güçlü biçimde inancının söz konusu olduğu *adanmışlık/bağlılık* (commitment) konumuna doğru gelişimsel bir seyir izlemektedirler (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001; Deryakulu, 2006; Whitmire, 2003).

2. 1. 2. 2. 1. 2. Kadınların Bilme Yolları

1970'lerin sonlarına gelindiğinde Perry, erkek ağırlıklı bir grupta çalışması ve elde ettiği sonuçları üniversite öğrencilerinin tümüne genellemesi bağlamında açıkça ve ciddi biçimde eleştiriler duruma gelmiştir. Bu bağlamda Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986'dan aktaran: Brownlee, Boulton Lewis ve Purdie, 2002) bilenler ve öğrenenler konumundaki bayanlara eğilmişler, Perry'nin oluşturduğu çatı doğrultusunda bayanlara özgü bilmenin esaslarını anlamaya çalışmışlardır. Görüşmeye dayalı çalışmaları onları kadınların gerçeğe bakışlarına ve doğruya, bilgiye, otoriteye dair yorumlarına kaynaklık eden beş farklı perspektifin yer aldığı "kadınların bilme biçimi (women's ways of knowing)" adlı gelişim modeline götürmüştür (Şengül Turgut, 2007; Whitmire, 2003).

Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986)'nin araştırmalarında, Gilligan (1982)'in kadınların ahlaki gelişimine dair çalışmasında olduğu gibi sadece kadınlara yer verme kararı almışlardır. Perry (1968; 1970'den aktaran: Hofer ve Pintrich, 1997) erkekleri esas alarak oluşturduğu gelişim yapısı üzerinde kadınların da ele alınabileceğini varsaysa da Belenky ve arkadaşları doğrudan kaynak kadınlar olduğunda ortaya çıkacak temaların ne olabileceğiyle ilgilenmişlerdir. Bu düşünceyle yürüttükleri görüşmeye dayalı vaka çalışması modelindeki araştırmalarında 135 kadına yer vermişlerdir. Her bir görüşme 2 ila 5 saat arasında sürmüş ve yarı yapılandırılmış formda yürütülmüştür. Belenky ve arkadaşlarının (1986) önerdiği söz konusu model kadınların dünyaya bakışlarını ve bilme biçimlerini şekillendiren bir dizi epistemolojik perspektif sunmaktadır. Bu perspektifler

basamaklı bir yapı şeklinde sunulmasa da araştırmacılar bir gelişim sürecine işaret eden bazı söylemlerde bulunmuşlardır (Şengül Turgut, 2007). Buna göre, *sessizlik* (silence) konumundaki kadınlar edilgin bir biçimde uzmanların her söylediğini doğru olarak kabul etmekte, bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanmaktadırlar. *Bilgi alma* (received knowledge) konumundakiler bilginin kaynağının kendileri dışında olduğuna inanmakta ve her sorunun yalnızca tek bir doğru yanıtının bulunduğu, bu nedenle bir bilginin ya doğru ya da yanlış olduğuna inanmaktadırlar. *Öznel bilgi* (subjective knowledge) konumundakiler bilginin kaynağı olarak artık kendilerini, kendi sezgi ve kişisel deneyimlerini görmeye başlamaktadırlar. *İşlemsel bilgi* (procedural knowledge) konumundakiler amaçları doğrultusunda usamlama, mantık yürütme, sistematik çözümlenme ve eleştirel düşünme gibi çeşitli işlemleri kullanarak yaşadıkları deneyimleri yorumlamaktadırlar. *Yapılandırılmış bilgi* (constructed knowledge) konumundakiler ise, tüm bilgilerin bilen kişi tarafından eldeki bağlama göre oluşturulduğuna inanmaktadırlar (Deryakulu, 2006; Hofer, 2001).

2. 1. 2. 2. 1. 3. Epistemolojik Yansıtma

Bexter Mogolda (1992'den aktaran: Duell ve Schommer Aikins, 2001), kadın ve erkek denekler üzerinde yaptığı araştırmasını daha çok cinsiyet değişkenine odaklı yürütmüştür. Deneklerinin yarısını erkeklerden, yarısını kadınlardan seçen Magolda 101 deneği üniversite öğrenimleri boyunca 4 yıl incelemiş, 70 denekle ise 5. yıl da görüşme yapmıştır. Magolda'nın ölçme aracı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Epistemolojik yansıtma (epistemological reflection) modeli, her biri belirli epistemik kabuller içeren, dört farklı epistemolojik yaklaşımı işaret eder. Bu yaklaşımlar mutlak (absolute), geçiş (transitional), bağımsız (independent) ve bağlamsal (contextual) olarak tanımlanmıştır. Magolda her bir yaklaşımın, öğrenme ortamlarındaki öğrenenin, akranların ve öğretmenin belirli beklentilerine öncülük ettiğini ve öğrenmenin nasıl değerlendirilebileceğinin, eğitsel kararların nasıl alınabileceğinin anlaşılmasında önemli katkılar sağlayacağını ileri sürmüştür. Bu kategorilerden hareketle oluşturulacak bir epistemoloji tanımının bilgiye dair kabullerden ziyade öğrenmenin doğası üzerine odaklanacağı ifade edilebilir (Şengül Turgut, 2007). Epistemolojik yansıtma modelindeki 4 farklı yaklaşımı incelediğimizde, epistemolojik konum olarak *mutlak* (absolute) kategorisindekiler, bilginin kesin olduğuna ve uzmanların tüm yanıtları bildiğine inanmaktadırlar. *Geçiş* (transitional) kategorisindekiler, uzmanların her şeyi bilemeyeceklerini keşfetmiş ve bilginin kesin olmayacağını kabul etmeye başlamışlardır. *Bağımsız* (independent) kategorisindekiler, bilginin tek kaynağı olarak uzmanların görülmesini sorgulamakta ve kendi görüşlerinin de eşdeğer düzeyde geçerli olabileceğini düşünmektedirler. *Bağlamsal* (contextual)

kategorisindekiler ise, var olan duruma dayalı olarak eldeki verileri değerlendirmekte ve kendi bireysel bakış açılarını yapılandırmaktadırlar (Hofer ve Pintrich, 1997).

2. 1. 2. 2. 1. 4. Yansıtıcı Yargı

King ve Kitchener (1994'ten aktaran: Hofer ve Pintrich, 1997; King, 2000), yaklaşık 15 yıllık bir süreçte lise öğrencilerinden orta yaşlı yetişkinlere kadar uzanan yaş aralığındaki bireylerin sorun çözme sırasında düşünme biçimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmaları sonrasında bireylerin epistemolojik gelişimlerini yedi evreden oluşan bir modelle (reflective judgment) açıklamışlardır. Bu modelin ilk üç evresi yansıtma öncesi düşünmeyi (prereflective), dördüncü ve beşinci evreleri yarı-yansıtıcı düşünmeyi (quasi-reflective), altıncı ve yedinci evreler ise tam yansıtıcı düşünmeyi (reflective) kapsamaktadır. Buna göre, epistemolojik gelişim düzeyi bakımından *Birinci* evredeki bireyler bilginin mutlak ve kesin olduğuna ve bu bilgilerin ancak birey tarafından doğrudan gözlem yoluyla (duyu organlarıyla) edinilebileceğine, *İkinci* evredeki bireyler de bilginin mutlak ve kesin olduğuna, ancak bilginin yalnızca doğrudan gözlem yoluyla değil, uzmanlardan da edinilebileceğine, *Üçüncü*, evredeki bireyler uzmanlardan edinilen bilgilerin mutlak ve kesin olduğuna, kişisel inançların ya da düşüncelerin ise kesin doğrular olamayacağına, *Dördüncü* evredeki bireyler bilginin asla mutlak ve kesin olamayacağına, *Beşinci* evredeki bireyler bilginin bireysel algılama ve değerlendirme ölçütlerine bağımlılığı nedeniyle bağlama özgü ve öznel olduğuna, *Altıncı* evredeki bireyler bilginin farklı kaynaklardan edinilen verilerin değerlendirilmesine dayalı biçimde bireysel olarak yapılandırıldığına, *Yedinci* evredeki bireyler ise, bilginin etkin biçimde bireysel olarak eldeki konuya veya soruna ilişkin veri ya da kanıtların araştırılması ve bunların değerlendirilmesi sürecinin bir ürünü olduğuna inanmaktadırlar (Duell ve Schommer Aikins, 2001; Schommer, 1994).

2. 1. 2. 2. 1. 5. Tartışmacı Uslamlama

Kuhn (1991'den aktaran: Hofer ve Pintrich, 1997)'in yaptığı görüşmelerde ortaya çıkan epistemolojik yapılar büyük ölçüde Perry (1968; 1970'den aktaran: Hofer ve Pintrich, 1997), Belenky ve arkadaşları (1986'dan aktaran: Brownlee, Boulton Lewis ve Purdie, 2002) ve Mogolda (1992'den aktaran: Duell ve Schommer Aikins, 2001) gibi araştırmacıların çalışmalarında belirlenen yapılarla benzerlik göstermektedir denilebilir. Gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerindeki bireylerin bilgi ile ilgili inançlarını ve epistemolojik yaklaşımlarını inceleyen Kuhn, oluşturduğu modelde bireylerin epistemolojik

yaklaşımlarını *mutlakçılar* (absolutists), *çoğulcular* (multiplists) ve *değerlendiriciler* (evaluatists) olmak üzere üç kategori altında toplamıştır. Buna göre mutlakçılar bilgiyi mutlak ve kesin olarak görmekte, uzmanların bilgisinin kesin doğru olduğunu düşünmektedirler. Çoğulcular uzmanlığa genelde kuşku ile yaklaşmakta, uzmanların bilgisinin kesinliği veya mutlaklığını zaman zaman aralarında görüş ayrılığı ya da tutarsızlıklar olması nedeniyle kabul etmemekte, uzman bilgisi yerine olgulara ilişkin kendi duygu ve düşüncelerinin gücüne inanmakta ve kendi görüşlerinin de uzmanlarınkı kadar mantıklı ya da geçerli olabileceğini düşünmektedirler. Değerlendiriciler de kesin ya da mutlak bilgi diye bir şeyin olabildiğini kabul etmemekte, fakat uzmanlığın değerine, yani uzman görüşlerinin kendi görüşlerinden göreceli olarak daha doğru olabileceğine inanmakta, bununla birlikte her görüşün doğruluğunun ve geçerliliğinin diğer görüşlerle karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

Yukarıda kısaca tanımlanan epistemolojik gelişim modellerinin ortak noktası, büyük ölçüde öğrenciler üzerinde yürütülen araştırma sonuçlarına dayalı olmaları ve bireylerin epistemolojik gelişimlerini birbirine oldukça benzer aşamalara ayırmalarıdır. Modellerin betimlediği temel gelişim aşamaları incelendiğinde, bireylerin ilk önce kendilerinden bağımsız bir biçimde var olan mutlak ve kesin bilgiler olduğuna ve bu bilgilerin ancak uzmanlarca bilinip diğer bireylere aktarıldığına inandıkları, daha sonra bilginin mutlaklığı ve kesinliği ile doğru bilgiye yalnızca uzmanların sahip olabileceklerine ilişkin inançlarından kuşku duymaya ve çeşitli konularda kendi düşüncelerinin de bir değeri olabileceğine inanmaya başladıkları bir geçiş aşaması yaşadıkları ve bu aşamadan sonra ise, bilginin mutlak ve kesin olamayacağına, bağlama göre doğru ya da yanlış olabileceğine ve aslında bilginin dış dünyada var olup uzmanlarca bireylere aktarılan bir şey olmadığına, aksine birey tarafından eldeki çeşitli verilerin değerlendirilmesiyle oluşturulduğuna inandıkları görülmektedir (Deryakulu, 2006).

Ancak, bu modellerin hepsinde epistemolojik inançlar tek boyutlu; yalnızca bilgi ile ilgili inançları kapsayacak biçimde ele alınmıştır. Oysa Schommer (1990) epistemolojik inançların yalnızca 'bilgi' ile ilgili inançları kapsayacak biçimde ele alınmasının sınırlı bir yaklaşım olduğuna dikkat çekmiş ve bu inançların tek boyutlu değil, çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu, yalnızca bilgi ile ilgili inançları kapsamadığını, bilginin edinilmesi ve kullanılması süreçlerine ilişkin öğrenme ve öğrenme yeteneği (zeka) ile ilgili inançları da kapsadığını, bu nedenle de bir inanç sistemi olarak kabul edilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Deryakulu, 2006).

2. 1. 2. 2. 2. Sistem Yaklaşımları

Kişisel epistemolojiyi anlamaya yönelik diğer yaklaşımlar, Schoenfeld (1983, 1985) ve Schommer (1990)'in öncülüğünde başlayan sistem yaklaşımları başlığı altında incelenebilir. Sistem yaklaşımları gelişimsel yaklaşımlardan farklı olarak, kişisel epistemolojinin çok boyutlu bir biçimde ele alındığı ve bu boyutların birbirlerinden az ya da çok bağımsız olduklarının kabul edildiği yaklaşımlardan oluşmaktadır (Hofer, 2001). Esasen, inançların bir sistem olarak ele alınması düşüncesi yeni bir düşünce değildir. Ancak, sistem düşüncesinin kişisel epistemoloji alanına yansımalarının Schoenfeld (1983, 1985)'in matematik öğretimi alanında gerçekleştirdiği çalışmalardan elde ettiği sonuçlar doğrultusunda öğrenmeye ilişkin inançlar ve bağımsız inançlar fikrini ortaya atması ve Schommer (1990)'in de bu fikri geliştirerek kapsamlı bir model haline getirmesiyle birlikte gerçekleştiği söylenebilir. Dolayısıyla, bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançlar (epistemolojik inançlar) yaklaşımıyla Schommer (1990), sosyal bilişsel motivasyon teorisiyle Dweck ve Leggett (1988), Schommer (1990)'in yaklaşımlarından hareketle geliştirilen ve farklı epistemolojik inanç boyutlarının yer aldığı Qian ve Alvermann (1995) ile Kardash ve Howell (2000) tarafından getirilen farklı bakış açıları sistem yaklaşımlarına örnek olarak verilebilir (Eren, 2006). Aşağıda bu yaklaşımlara yer verilerek özetlenmiştir.

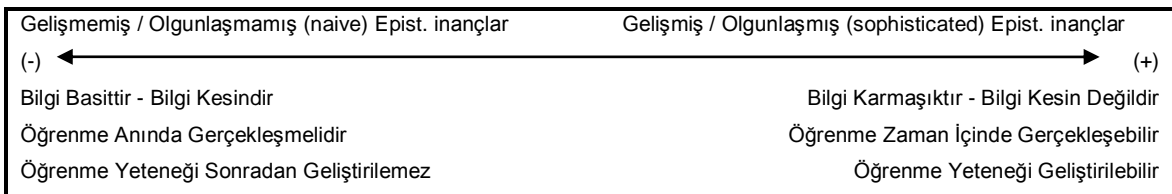
2. 1. 2. 2. 2. 1. Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi

İnsanın bilişsel gelişimi ilgili olarak 1950'lerde Perry ile başlayan epistemolojik inanç araştırmaları (Moore, 2002), öncelikle epistemolojik inançların yaşla geliştiğini ortaya koymuştur. Perry ve onu izleyen diğer araştırmacılar benzer şekilde bunu doğrulamış ve geliştirdikleri epistemolojik inanç kuramları doğrusal bir gelişimi gösteren evrelerden oluşmuştur. Örneğin Perry, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerde, bilginin kesin ve değişmez olduğu ve bu bilgilerin uzmanlardan öğrenilebileceğine olan inancın kuvvetli olduğu (dualist-iki kutuplu) evrelerden üniversite eğitimin son yılında, bilginin kesin olmadığı, özellikle sosyal bilimlerde farklı görüş ve tercihlerin olabileceğine dair (multiplist-çoklu) inancın geliştiğini gözlemlemiştir (Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992). Bu ve buna benzer bulgular, araştırmacıları eş-boyutlu (unidimensional) epistemolojik inanç kuramları oluşturmaya itmiştir. Bu kuramlara göre epistemolojinin bir boyutunda gelişim gözleniyorsa (örneğin bilginin kesinliği), diğer boyutlarda da (örneğin bilginin kaynağı) gelişim olmaktadır; ancak 1990'da Schommer (daha sonra Schommer Aikins) epistemolojik inanç gelişiminin her boyutta eş zamanlı olmayabileceğini ileri sürdü (Duell ve Schommer Aikins, 2001) ve kuramını bu düşünce üzerine kurdu. Schommer (1990),

epistemolojik inançların nasıl bir yapıya sahip olduğunu ve bu inançların öğrenme üzerindeki olası etkilerini belirlemeye çalışırken kuramını oluşturan bileşenlerden bilginin "yapısı", "kesinliği" ve "kaynağı"ı Perry'nin (1968'den aktaran: Hofer ve Pintrich, 1997) araştırma ve kuramından, "bilgi edinmede (öğrenmede) denetim" bileşenini Dweck ve Legget'in (1988) öğrencilerin zekaya ilişkin inançları konusundaki araştırmasından, "bilgi edinme (öğrenme) hızı" bileşenini ise Schoenfeld'in öğrencilerin matematiği öğrenme inançları ile ilgili araştırmasından (Schoenfeld 1983'ten aktaran: Schommer, 1990) yola çıkarak geliştirmiştir.

Schoenfeld (1983'ten aktaran: Schommer, 1990), lise öğrencilerinin çoğunun, matematikte başarılı olan öğrencilerin matematik yeteneği ile doğduklarına ve bir öğrencinin bir matematik problemini en çok 10-12 dakikada çözmesi gerektiğine, eğer çözemiyorsa bunun o öğrencinin, o problemi asla çözemeyeceği anlamına geldiğine inandıklarını saptamıştır. Dweck ve Legget (1988) ise zekanın değişmez bir şey olduğuna ve öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine inanan öğrencilerin, zor bir akademik görevle karşı karşıya kaldıklarında çaresizlik davranışları sergilediklerini ve görevi yerine getirebilmek için gerekli çabayı göstermediklerini tespit etmiştir. Ayrıca, zekanın gelişebileceğine inanan öğrencilerin zor bir akademik görevle karşılaştıklarında çabalarını sürdürdüklerini, gerektiğinde ders çalışma stratejilerini değiştirdiklerini ve zekanın değişmezliğine inanan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirlemiştir.

Bu öncü çalışmaların sonuçlarını değerlendiren Schommer (1990, 1998), öncelikle epistemolojik inançların yapısını kuramsal olarak bilginin yapısı, kesinliği ve kaynağı ile öğrenme sürecinin hızı ve denetimi ile ilgili inançları kapsayan beş boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmış, ardından bu boyutlarla ilgili 63 maddeden oluşan bir "Epistemolojik İnanç Ölçeği" geliştirmiştir. Daha sonra bu beş boyutlu yapının geçerliğini sınamak ve öğrenme süreciyle ilişkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çeşitli araştırmaları sonrasında epistemolojik inançların; (1) *Bilgi Basittir* (Simple Knowledge), (2) *Bilgi Kesindir* (Certain Knowledge), (3) *Öğrenme Hemen Gerçekleşir* (Quick Learning) ve (4) *Öğrenme yeteneği Doğuştandır* (Innate Ability) adını verdiği dört bağımsız boyuttan oluştuğunu ve her bir boyutun öğrenme üzerinde farklı etkileri bulunduğunu ortaya koymuştur.



Şekil 1. Schommer'in dört boyutlu epistemolojik inançlar modeli (Deryakulu, 2006)

Buna göre, “*Bilgi Basittir*” boyutu, bilginin yapısına ilişkin inançları içermekte ve bireyin bilginin birbiriyle ilişkisiz tek tek parçaların birikiminden oluşan basit bir yapıya mı, yoksa parçaların birbiriyle ilişkilendirilmesiyle oluşan karmaşık bir yapıya mı sahip olduğuna inandığını göstermektedir. “*Bilgi Kesindir*” boyutu, adından da anlaşılacağı gibi bilginin kesinliğine ilişkin inançları içermekte ve bireyin bilginin değişmez bir kesinlikte ya doğru, ya yanlış olduğuna mı, yoksa bağlama göre değişebilen geçici doğrular ya da yanlışlar biçiminde kabul edilmesi gerektiğine mi inandığını göstermektedir. “*Öğrenme Hemen Gerçekleşir*” boyutu, öğrenme sürecinin hızına ilişkin inançları içermekte ve bireyin öğrenmenin ya hemen gerçekleşmesi gerektiğine ya da asla gerçekleşmeyeceğine mi, yoksa zaman içinde gerçekleşebileceğine mi inandığını göstermektedir. “*Öğrenme Yeteneği Doğustandır*” boyutu ise, öğrenme sürecinin denetimine ilişkin inançları içermekte ve bireyin öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen, sonradan değiştirilemez/geliştirilemez bir yetenek olduğuna mı, yoksa bu yeteneğin eğitim ya da deneyime bağlı olarak geliştirilebilen bir şey olduğuna mı inandığını göstermektedir (Howard, McGee, Purcell ve Schwartz, 2000).

Bireyler bu dört boyutun her birine ilişkin diğer boyutlardan bağımsız olarak gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) ya da gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) inançlara sahip olabilmektedirler (Şekil 1). Yani bir birey hem bilginin kesin olduğuna güçlü bir biçimde inanırken, hem de aynı zamanda karmaşık bir yapıya sahip olduğuna da inanabilmektedir. Başka bir ifadeyle, herhangi bir boyutla ilgili gelişmiş inanca sahip olmak, diğer boyutlarda da gelişmiş inançlara sahip olunacağı anlamına gelmemekte, boyutlar birbirinden bağımsız yapılar olarak işlev görmektedirler (Deryakulu, 2006).

Daha önceleri uzun süreli görüşmeler ve görüşme kayıtlarının çözümlenmesi şeklinde yürütülen inanç araştırmaları hem araştırma teknikleri ve epistemoloji konusunda güçlü bir birikim gerektirdiği, hem de çok fazla zamana gereksinim duyulduğu için araştırmacıları zorlamaktaydı. Dolayısı ile Epistemolojik İnanç Ölçeği, kalabalık denek guruplarına yapılan araştırmaları kolaylaştırmıştır. Ölçek ile kalabalık gruplara ulaşılabilmesi yanında, uygulamanın kolay ve hızlı olarak gerçekleştirilebilmesi farklı araştırmaların yürütülmesine de olanak sağlamıştır. Bireylerin bilişsel gelişimlerinin irdelenmesi, eleştirel düşüncenin geliştirilmesini amaçlayan öğretim programlarının etkinliğinin belirlenmesi ve öğrenme stratejileri, güdülenme, akademik başarı gibi öğrenme ile ilintili alanlar ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkilerin irdelenmesi anlamında Schommer'in ölçeği bu alanda hem ilk hem de en yaygın kullanılan ölçek olmuştur (Hofer, 2002'den aktaran: Şengül Turgut, 2007).

2. 1. 2. 2. 2. 2. Diğer Sistem Yaklaşımları

Dweck ve Leggett (1988) tarafından geliştirilen '*Sosyal-Bilişsel Motivasyon Teorisi*' nin "inançlar" ve "öğrenenlerin amaç odaklılıkları" şeklinde iki temel ögesi bulunmaktadır (Dupeyrat ve Matine, 2005). Dweck ve Leggett (1988)'in sosyal-bilişsel motivasyon modelinin temelinde yatan önerme, öğrenenlerin zekanın doğasına ilişkin inançlarının, öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarını, başarılarını, ısrarlılıklarını belirlediği şeklindedir. Dolayısıyla model, zekanın geliştirilebilir olduğuna inanan öğrenenlerle, zekanın geliştirilemeyen sabit bir yapı olduğuna inanan öğrenenlerin farklı öğrenme ve motivasyon yaklaşımlarına sahip olacakları düşüncesi ekseninde belirlenmektedir. Bu ekseninde ise kişisel epistemoloji, motivasyon ve zekanın doğasına ilişkin inançlar olarak betimlenmektedir.

Qian ve Alvermann (1995), Schommer (1990)'in yaklaşımından hareket etmişlerdir. Ancak, araştırmacılar ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirdikleri ve epistemolojik inançlarla kavramsal değişim ve öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda, epistemolojik inanç boyutlarını "öğrenme yeteneği", "bilginin basitliği/kesinliği" ve "öğrenmenin hızı" şeklinde belirlemişlerdir. Qian ve Alvermann (1995) tarafından belirlenen öğrenme yeteneği ve öğrenmenin hızı boyutları, Schommer (1990)'in öğrenmenin hızı ve öğrenmenin kontrolü boyutlarına, bilginin basitliği/kesinliği boyutu ise, bilginin kesinliği ve organizasyonu boyutlarına karşılık gelmektedir. Bununla birlikte öğrenmeye ilişkin inançlar bilginin kaynağı dışında gerek Qian ve Alvermann (1995)'in yaklaşımında gerekse Schommer (1990)'in yaklaşımında aynı boyutları ifade ederken, bilginin doğasına ilişkin inançlar Qian ve Alvermann (1995)'in yaklaşımında Schommer (1990)'in yaklaşımından farklı olarak tek faktör (basitlik/kesinlik) altında birleşmektedir. Nitekim bilginin basitliği ve bilginin kesinliği boyutlarının tek faktör altında toplanmasına ilişkin bu bulgu, Hofer (2000) tarafından da elde edilmiştir (Eren, 2006).

Qian ve Alvermann (1995) tarafından epistemolojik inançlar yaklaşımına ilişkin olarak getirilen farklı bakış açısı, sistem yaklaşımlarının temelini oluşturan "boyutların birbirlerinden az ya da çok bağımsız olması" şeklindeki önermenin sorgulamaya açık olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu bakış açısı epistemolojik inanç boyutlarının farklı bağlamlarda (kültürel bağlam vb.) farklı faktörler altında toplanabileceğini göstermesi bakımından da anlamlıdır (Eren, 2006).

Kardash ve Howell (2000), öğrenenlerin epistemolojik inançlarını Qian ve Alvermann (1995) gibi Schommer (1990)'in yaklaşımından hareket ederek ele almıştır. Ancak, Kardash ve Howell (2000) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bilişsel ve

stratejik işleme süreçlerine olan etkilerinin incelendiği araştırmaları sonucunda, epistemolojik inanç boyutlarını “öğrenmenin doğası”, “öğrenmenin hızı”, “bilginin kesinliği” ve “bütünleştirmeden kaçınma” şeklinde belirlemiştir. Kardash ve Howell (2000)'ın yaklaşımında, öğrenmenin doğası boyutu Schommer (1990) tarafından belirlenen epistemolojik inanç boyutlarından bilginin kaynağı ve öğrenmenin kontrolü boyutlarını kapsamaktadır. Bununla birlikte, öğrenmenin doğası içerisinde ele alınabilecek öğrenmenin hızı boyutu, ayrı bir boyut olarak belirlenmiştir. Kardash ve Howell (2000)'ın yaklaşımında dikkati çeken bir diğer nokta ise, bütünleştirmeden kaçınma boyutudur. Kardash ve Howell (2000)'ın yaklaşımında bu boyut, bilginin organizasyonuna ilişkin özellikleri içermekle birlikte diğer yaklaşımlardan farklı olarak öğrenmenin doğasına ilişkin inançlar kapsamında ele alınmıştır.

Gerek gelişimsel yaklaşımlar gerekse sistem yaklaşımlarına ilişkin olarak yapılan açıklamalar ışığında, gelişimsel yaklaşımlarla sistem yaklaşımları arasındaki en belirgin farklılığın çok boyutluluğa karşı tek boyutluluk ve boyutlar arası ilişkilerin doğası konularından kaynaklandığı söylenebilir (Duell ve Schommer Aikins, 2001). Sistem yaklaşımlarında, kişisel epistemolojiyi oluşturan boyutların gelişimsel açıdan birbirleriyle eşgüdümlü bir biçimde gelişmelerinin her zaman bir ön koşul olarak ortaya çıkmadığı varsayılırken, gelişimsel yaklaşımlarda ise bir boyutun gelişiminin diğer boyut ya da boyutların gelişimini de etkileyeceği, başka bir deyişle diğer boyutlarında gelişen boyuta paralel olarak gelişmeleri gerektiği kabul edilmektedir. Bununla birlikte, sistem yaklaşımlarında kişisel epistemoloji konusu birbirlerinden az ya da çok bağımsız boyutlardan oluşan epistemolojik inançlar biçiminde ele alınırken, gelişimsel yaklaşımlarda ise kişisel epistemoloji konusu, daha çok düşünme süreçlerinin ve kavrayışın ya da anlayışın gelişimine ilişkin birinin diğerini gerektirdiği basamaklar şeklinde incelenmektedir (Eren, 2006).

2. 1. 2. 2. 3. Örnek Olay İncelemesine İlişkin Yaklaşımlar

Örnek olay incelemesi (Phenomenographic) yaklaşımları, öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin kavramsallaştırmalarının ya da yaklaşımlarının incelendiği araştırmalardan oluşmaktadır. Marton ve Saljö (1976'dan aktaran: Cano, 2005) ve Saljö (1979'dan aktaran: Cano, 2005) araştırmaları sonucunda öğrenmeye ilişkin olarak öğrencilerin kavramsallaştırmalarının birbirlerine göre farklı içeriklere sahip, "öğrenmeye ilişkin nitel kavramsallaştırmalar" ya da "yüzeysel fikirler" ve "öğrenmeye ilişkin nicel kavramsallaştırmalar" ya da "derinlemesine fikirler" şeklinde iki farklı boyut altında toplanabileceği bulgusunu elde etmişlerdir. Buna göre, öğrenmeye ilişkin nitel

kavramsallaştırmalara sahip olan öğrenciler öğrenme süreçlerinde anlama ve ana temaya odaklanmakta, nicel kavramsallaştırmalara sahip olan öğrenciler ise daha çok detaylara odaklanmaktadır.

Örnek olay incelemesinin temel alındığı araştırmalarda, yukarıda bahsedilen iki boyut (nitel kavramsallaştırmalar ve nicel kavramsallaştırmalar) geleneksel ve oluşturmacı (constructivist) kavramsallaştırmalar (Chan ve Elliott, 2004), yeniden üretim odaklı kavramsallaştırmalar ve oluşturmacı kavramsallaştırmalar gibi farklı isimler altında ele alınmaktadır (Cano ve Cardelle Elawar, 2004). Diğer taraftan, örnek olay incelemesi kapsamında yükseköğretim alanında görev yapan akademisyenlere yönelik olarak gerçekleştirilen bazı çalışmalarda, "öğretmeye ilişkin kavramsallaştırmalar" boyutuyla "bilgiye dair inançlar" boyutu da yer almaktadır (Kember, 1997, 2001).

2. 1. 2. 3. Epistemolojik İnançların Oluşumunu Etkileyen Etmenler

Epistemolojik inançlar, doğumla getirilen değişmez bir kişilik özelliği değil, zamanla değişebilen ve gelişebilen psikolojik bir yapıdır. Bireylerde epistemolojik inançların gelişimi üzerinde etkili olan temel etmenleri zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan kültür olarak saymak olanaklıdır. Henüz güçlü biçimde kanıtlanmamış olmasına karşın, cinsiyetin ve öğrenim görülen alanın da epistemolojik inançların biçimlenmesinde etkili olduğu söylenebilir (Deryakulu, 2006).

Epistemolojik inançların oluşumunu etkileyen faktörlerden biri olan '*zihinsel gelişim*' ile ilgili araştırmalar incelendiğinde Schommer'ın çalışmaları dikkat çekmektedir. 1993b yılındaki çalışmasında lise öğrencilerinin zekâ ve sınıf düzeylerinin epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu saptamıştır. Buna göre zekâ düzeyi yüksek olanlar, zeka düzeyi görece daha düşük öğrencilere göre, lise son sınıftakiler liseye yeni başlamış öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptirler. Schommer ve Dunnell (1994)'in, normal ve üstün zekâlı lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarını inceledikleri çalışmada, normal zekâlı öğrencilerin epistemolojik inançlarında herhangi bir değişiklik olmazken, lisenin son iki yılında üstün zekâlı öğrencilerin epistemolojik inançlarında değişme olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Neber ve Schommer Aikins (2002), üstün zekâlı ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını, diğer bir deyişle üstün zekâlı öğrencilerin epistemolojik inançlarının daha erken yaşlarda geliştiğini/olgunlaştığını belirlemişlerdir.

Schommer, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları üzerinde '*aile yapısının*' etkisini araştırmış, aile içinde kendi düşüncesini oluşturma yönünde desteklenen bireylerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını saptamıştır (Schommer, 1990).

Yine Schommer, yetişkinler üzerinde yaptığı başka bir araştırmasında 'yaşın' öğrenme ile ilgili inançlar üzerinde, 'eğitim düzeyinin' ise bilgi ile ilgili inançlar üzerinde etkili olduğunu saptayarak yaş ve eğitim düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır (Schommer, 1998).

Epistemolojik inançların oluşumunu etkileyen 'kültürel etmenler' incelendiğinde daha çok bireyci (individualist) yapıya sahip kültürler (Kuzey Amerika ve Batı Avrupa) ile daha çok ortaklaşacı (collectivist) toplumsal yapıya sahip kültürler (Uzak Doğu, Güney-Doğu Asya, Afrika ve Güney Amerika) arasındaki fark incelenmiş ve bireyci kültürlerde daha çok görülen bağımsız benlik yapısına sahip bireylerin, ortaklaşacı kültürlerde daha çok rastlanan diğerlerine bağımlı benlik yapısına sahip bireylere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür (Dahlin ve Regmi 2000; Hofer ve Pintrich, 1997; Youn, Yang ve Choi, 2001).

Neber ve Schommer Aikins (2002)'in ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler, Schommer (1993)'in lise düzeyindeki öğrenciler ve Lupart (2000'den aktaran: Deryakulu, 2006)'in ise üniversite düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin bilgi ile ilgili inançları arsında anlamlı farklılaşmaların bulunmadığı, buna karşılık her üç düzeyde de kız öğrencilerin öğrenmeyle ilgili inançlarının erkeklere göre daha gelişmiş nitelikte olduğu saptanmıştır. Çalışmalarda bu durum, toplumsal doku içinde kızların başarılarının daha çok çalışmalarına, erkeklerin başarılarının ise yeteneklerine bağlanmasından kaynaklanabileceği görüşüyle açıklanmıştır. Buna göre kızlar, öğrenmenin gösterilen çabaya bağlı olarak zaman içinde gerçekleştirebileceğine ve öğrenme yeteneğinin geliştirilebilir bir şey olduğuna daha güçlü bir şekilde inanıyor olabilirler.

Jehng, Johnson ve Anderson (1993) yaptıkları araştırmalarda, lisansüstü öğrencilerin epistemolojik inançlarının lisans öğrencilerinininkinden daha gelişmiş olduğunu, ayrıca sosyal bilimler ve sanat alanlarında öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının fen bilimleri ve mühendislik alanlarında öğrenim görenlerinkinden daha gelişmiş olduğunu bulgulararak eğitim düzeyi ve 'öğrenim görülen alanın' epistemolojik inançlar üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir. Bu araştırma sonuçları öğrenim görülen alanın epistemolojik inançların oluşumu ve gelişimi üzerindeki etkisini göstermektedir.

2. 1. 2. 4. Epistemolojik İnançlar ve Öğrenme-Öğretim Süreci

"Araştırmalar, epistemolojik inançların öğrenme süreci üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu göstermektedir. Buna göre, epistemolojik inançlar öğrenme sürecinde öğrencilerin seçip-kullandıkları bilişsel ve metabilşsel öğrenme stratejilerinin tür ve düzeyi,

bilgiyi eleştirel yorumlayışları ve düşünme biçimleri üzerinde doğrudan belirleyici bir özelliğe sahiptir ve bu da akademik başarı üzerinde dolaylı yoldan belirleyici bir etki oluşturmaktadır. Epistemolojik inançların başarı üzerindeki etkisi, bilgilerin sunulduğu biçimiyle edinilmesini gerektiren basit öğrenme görevlerinden çok, özellikle bilgilerin kendi içinde ve daha önceden öğrenilmiş olan bilgilerle ilişkilendirilmesini, bütünleştirilmesini, bireysel olarak yorumlanmasını ve yeni durumlarda kullanılmasını gerektiren zor ve karmaşık öğrenme görevlerinde daha belirgin olmaktadır” (Deryakulu, 2006).

- *Akademik Başarı;*

Ryan (1984), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini incelediği araştırması sonucunda, öğrencilerin epistemolojik düzeyleri ile bilgiyi işleme stratejileri arasında ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buna göre gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrenciler okudukları materyali ne düzeyde kavradıklarını denetlemede metindeki hazırlık sorularını, italik ya da koyu renkle yazılmış bilgileri, başlıkları ya da bölüm sonlarında verilmiş bilgileri ölçüt olarak benimserlerken; gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrenciler metindeki her bir cümlenin anlamını belirleme, metni yeniden ifadelendirme, farklı bölümleri ilişkilendirme, yazarın amacını belirleme, kavramlara farklı örnekler bulma gibi kavrama ve uygulama düzeyinde ölçütler kullanmışlar ve daha yüksek düzeyde akademik başarı göstermişlerdir.

Bir başka araştırmada Schommer (1990) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının, okudukları yazılı bir metindeki bilgileri bilişsel olarak işleme ve bu bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemeleri süreci üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Buna göre öğrencilerden yazılı metni okuduktan sonra bir sonuç paragrafı yazmaları istendiğinde, bilginin kesin olduğuna inanan öğrencilerin uygun olmayan biçimde kesin ve mutlak sonuçlar verme yoluna gittikleri, öğrenmenin hemen/çabasıız gerçekleştiğine inanan öğrencilerin de aşırı basit sonuç paragrafları yazdıkları ve uygulanan başarı testinden çok düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Benzer şekilde Schommer, Crouse ve Rhodes (1992) bilginin basit ve birbiriyle ilişkisiz parçalardan oluştuğuna inanan üniversite öğrencilerinin; istatistikle ilgili metni kavramada zorlandıklarını, başarı testinden düşük puanlar aldıklarını, ezberleme gibi basit çalışma stratejilerini kullandıklarını ve kavrama düzeylerine ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapamadıklarını ortaya koymuştur. Oysa, bilginin basit değil karmaşık bir yapıda olduğuna inanan öğrenciler, karmaşık öğrenme stratejilerini kullanmışlar ve materyali daha kolay kavramışlar, materyali ne düzeyde kavradıklarına ilişkin daha gerçekçi değerlendirmelerde bulunmuşlar ve başarı testinden daha yüksek puanlar almışlardır. Lise öğrencileri üzerindeki bir diğer çalışmasında Schommer (1993b), epistemolojik inançların genel akademik not ortalamalarını belirleyici olduğunu bulmuştur.

Çalışma, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının anlamlı olarak daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretimin türü ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada Windschitl ve Andre (1998), gelişmiş epistemolojik inançlara sahip üniversite öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşımla düzenlenmiş bir öğretim sürecinde daha iyi öğrendiklerini, buna karşılık gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin ise geleneksel yaklaşımla düzenlenmiş öğretim süreçlerinde daha iyi öğrenebildiklerini ortaya koymuşlardır.

Son olarak öğrenme yaklaşımları ile ilişkili olması açısından Chan (2002; 2003)'ün çalışmalarını incelediğimizde, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip üniversite öğrencilerinin öğrenmeyle ilgili daha derin, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin ise ezberleme gibi daha yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına sahip oldukları görülmüştür.

Yukarıda bahsedilen araştırmalara benzer şekilde epistemolojik inanç ve akademik başarının incelendiği çalışmalar artırılabilir (Kardash ve Howell, 2000; Schommer ve Walker, 1997; Schommer ve Dannel, 1997; Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj, 1997).

- *Okula yönelik tutum;*

Epistemolojik inançların öğrenme sürecindeki etkilerinin incelendiği araştırmalardan bir diğeri de okula yönelik tutum üzerinedir. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla okula yönelik tutumlarını inceleyen Schommer ve Walker (1997), özellikle öğrenme yeteneğinin doğumla belirlenmiş, değiştirilemez/geliştirilemez bir yetenek olduğuna güçlü bir biçimde inananların okuldan daha az hoşlandıklarını, eğitimin yararına ve değerine daha az inandıklarını saptamışlardır.

- *Düşünme biçimi;*

Schommer ve Hutter (1995'ten aktaran: Deryakulu, 2006) yetişkinlerin epistemolojik inançlarının düşünme biçimleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Bilginin karmaşık ve duruma göre değişebilen bir yapı olduğuna güçlü biçimde inanan yetişkinlerin karmaşık konularla ilgili daha derin, çok yönlü ve nitelikli düşünceler geliştirdikleri, farklı görüşlere daha açık oldukları, eldeki tüm bilgileri değerlendirmeden herhangi bir sonuca varmadıkları ve gerektiğinde düşüncelerini değiştirmekten çekinmedikleri görülmüştür. Bir diğer çalışmalarında Schommer Aikins ve Hutter (2002) benzer biçimde yetişkinlerin epistemolojik inançları ile günlük yaşamda karşılaşılan bazı tartışmalı konulara ilişkin düşünme biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçta, bilginin karmaşık bir yapıda olduğuna inananların farklı bakış açılarını daha çok benimsedikleri, daha esnek düşündükleri ve konu üzerinde derinlemesine düşünmek için

daha çok zaman harcadıkları; bilginin bağlama göre değişebilir olduğuna inananların ise, tartışmalı konularla ilgili çok kesin yargılar oluşturmaktan kaçındıkları, konuya tek bir açıdan yaklaşmaktan kaçındıkları, bu günkü düşüncelerinin yarın değişebileceğinin farkında oldukları görülmüştür.

Epistemolojik inançların öğrenme sürecindeki etkilerini inceleyen araştırmalar özetlenecek olursa “epistemolojik inançları gelişmiş öğrenciler bilişsel ve metabilşsel öğrenme stratejilerini daha etkili ve verimli bir biçimde kullanmakta, zorlayıcı öğrenme görevleriyle uğraşırken çabalarını sürdürme eğilimi göstermekte ve bunun doğal bir sonucu olarak da daha yüksek düzeyde akademik başarıya ulaşmakta; okula ve eğitime yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmekte; karmaşık konularla ilgili daha derin, nitelikli ve çok yönlü düşünceler oluşturabilmektedirler. Buna karşın, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrenciler, olgusal bilgileri ezberleme gibi oldukça basit ve yüzeysel bilişsel ve metabilşsel öğrenme stratejilerini kullanmakta, zor bir öğrenme göreviyle karşılaşınca kolaylıkla pes etmekte ve akademik açıdan daha başarısız olmaktadır. Ayrıca karmaşık bilgileri aşırı basitleştirme eğilimi göstermekte, kesin olmayan ve yetersiz kanıtlara dayalı bilgileri sanki kesinmiş gibi yorumlamakta, okula ve eğitime yönelik görece olumsuz tutumlar geliştirmekte, karmaşık konularla ilgili tek yönlü ve sınırlı bir bakış açısını yansıtan düşünceler üretmektedirler. Bu haliyle, epistemolojik inançların hem öğrenme süreci, hem de bu süreç sonunda öğrencilerde oluşan öğrenme ürünleri üzerinde önemli etkileri olduğu açıktır” (Deryakulu, 2006).

Öğretmen inançlarının öğretmen davranışlarını belirleyen önemli bir etmen olduğunu savunulmaktadır (Pajares, 1992). Epistemolojik inançlar bir öğretmenin öğretim yöntemi, sınıf yönetimi gibi boyutlarda vereceği kararları ve seçimleri etkiler (Meral ve Çolak, 2009). Daha ayrıntılı olarak, epistemolojik inançlar öğretmenlerin nasıl ders işlediklerini, öğretim stratejilerini, öğretme ortamlarını nasıl tasarladıklarını ve proje tabanlı öğretime geçiş gibi ders programındaki değişiklikleri nasıl algıladıklarını, bu değişiklikleri nasıl ve ne kadar uyguladıklarını, etkinliklere daha ağırlık verir şekilde değişen ders kitaplarını nasıl değerlendirdiklerini ve bu tür eğitim malzemelerini nasıl kullandıklarını önemli derecede etkilemektedir (Karhan, 2007). Bu da doğal olarak öğrencilerin öğrenmelerine etki etmektedir.

Brody ve Hill (1991) gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin sınıflarında bir öğretim stratejisi olarak işbirliğine dayalı öğrenmeyi daha etkili bir biçimde uyguladıklarını saptamışlardır. Maor ve Taylor (1995'ten aktaran: Deryakulu, 2006), fen bilgisi dersinde öğretmenlerin epistemolojik yönelimlerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğretmenlerin öğrencileri daha üst düzey ve karmaşık

araştırma soruları oluşturmuşlar, eleştirel düşünme, yaratıcı sorular oluşturma ve sorun çözmeyi içeren üst düzey düşünme becerileri geliştirmişlerdir. Bir diğer araştırmada Hashweh (1996), gelişmiş epistemolojik inançlara sahip fen öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında daha çok sayıda ve türde öğretim stratejisini daha etkili biçimde kullandıklarını saptamıştır.

2. 1. 2. 5. Epistemolojik İnançların Geliştirilmesi

Epistemolojik inançların nasıl geliştirilebileceği ya da değiştirilebileceği özellikle öğretme-öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli kılınması ile öğretmen eğitimi açısından tartışılan bir konudur. Bu konuda yürütülen birkaç çalışmanın sonuçları şöyledir (Deryakulu, 2006).

Howard, McGee, Schwartz ve Purcell (2000) Schommer'ın modelindeki gelişmiş epistemolojik inançların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla paralel olduğu, gelişmemiş epistemolojik inançların ise nesnelci öğretim yaklaşımıyla paralel olduğu, bu nedenle yapıcı öğrenme modellerinin daha etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin epistemolojik inançlarının daha gelişmiş/olgunlaşmış hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu amaçla, öğretmenlerde epistemolojik inanç değişimi sağlamayı hedefleyen, yapıcı öğrenme yaklaşımına dayalı, dört hafta süreli bir yetiştirme programı uygulamışlardır. Programın sonunda öğretmenlerin "Bilgi Basittir", "Öğrenme Hemen Gerçekleşir" ve "Bilgi Kesindir" boyutlarındaki inançlarının daha gelişmiş hale geldiği görülmüştür.

Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis (2001), Avustralya'da öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını geliştirmek üzere konuyla ilgili alanyazındaki çalışmaların tanıtıldığı bir yıl süren bir bilgilendirme programı uygulamışlardır. Sonuçta, bilgilendirme programının uygulandığı grup ile kontrol grubunun epistemolojik inançları karşılaştırıldığında, bilgilendirme programı uygulanan gruptaki öğretmen adaylarının "Öğrenme Hemen Gerçekleşir" ve "Bilgi Kesindir" boyutlarındaki inançlarının anlamlı olarak daha gelişmiş/olgunlaşmış hale geldiği saptanmıştır.

Bu çalışmalar, önceden varsayıldığı gibi epistemolojik inançların değişmez bir yapı olmadığını, özellikle öğrenciyi etkin kılan, tek bir nesnel gerçekliğin/doğrunun var olmadığı, tersine bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı görüşünü benimseyen, öğrenmenin öğrencinin çabasına ve katılımına bağlı olduğunu vurgulayan yapıcı öğrenme yaklaşımına dayalı uzun süreli ve tutarlı öğretim uygulamalarıyla değişebileceğini göstermektedir (Deryakulu, 2006).

2. 1. 3. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik (self-efficacy) kavramı alanyazına Bandura'nın *Sosyal Öğrenme Kuramı* (sosyal bilişsel kuram) aracılığıyla kazandırılmış bir kendilik inancıdır (Bandura, 1997). Sosyal öğrenme ile ilgili ilk çalışmalarını 1960'ların başlarında yapmaya başlayan Bandura, sosyal öğrenme kuramını bilişsel kavramlar üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Yaptığı çalışmalarla kuramını davranışçı yaklaşımdan farklılaştırmış, 1986 yılında 'Sosyal Bilişsel Kuram' olarak yeniden adlandırmıştır (Bandura, 1997). Bandura, öz-yeterlik kavramından ilk kez 1977 yılında "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" isimli eserinde söz etmiştir. Genel anlamda, "kişinin belirli bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine ilişkin yeteneği hakkındaki inancı" (Bandura, 1977) olarak tanımlanan "self-efficacy belief", Türkçe'ye "yetkinlik beklentisi" ve yaygın olarak da "öz-yeterlilik inancı" olmak üzere iki farklı şekilde çevrilmiştir (Özyürek, 1995; Kuzgun, 2000; Hazır Bıkmaz, 2006; Ünal Keskin ve Orgun, 2006). Bandura'nın 1977 yılındaki çalışmasından sonra giderek önem kazanan sosyal öğrenme kuramı ve özellikle de onun "yeterlik inancı" kavramı çeşitli disiplinlerde yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Öz-yeterlik alanında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, ilk çalışmaların daha çok psikoloji (fobi, kaygı, depresyon, stres vb.), tıp (sağlık, ağrı kontrolü, aşırı yeme problemleri vb.) ve spor gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çizgiye paralel olarak eğitim alanında da öğretmen ve öğrencilerin belirli durumlarına ilişkin öz-yeterlik inançları, bu inançların davranışa etkileri ve ilişkili diğer değişkenler konusunda önemli bir bilgi birikiminin oluştuğu gözlenmektedir (Hazır Bıkmaz, 2006).

Sosyal öğrenme kuramına tekrar dönecek olursak, insanların edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirdiklerini görmekteyiz. Öz-yeterlik inançları burada, bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almada aracı olmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2006). Sharp (2002), öz-yeterlik inancının, bireyin güdülenme düzeyi ve kişisel başarılarının temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çünkü birey, ancak eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanırsa yaşamındaki güçlüklerle karşı durma ve tepki gösterme konusunda harekete geçebilir. Benzer şekilde Pajares (2002)'e göre öz-yeterlik inancını yaratma ve kullanma süreci sezgiseldir. Bireyin yaptığı bir eylemin sonucuna ilişkin yorumu, daha sonra benzer bir görevi yerine getirebilme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve gelişiminde kullanılmaktadır. Örnek verecek olursak, sporcuların sporculuk yeteneklerine ilişkin geliştirmiş oldukları inançlar, onların öğrendikleri becerilerle

neler yapabileceklerini belirlemede yardımcı olacaktır. Böylece sportif başarı, daha önceden başarılmış ve ilerde başarılacaklarla ilgili inançların bir sonucu olacaktır. Bu, aynı yetenekteki sporcuların neden farklı sportif performans gösterdiklerinin açıklanmasına da yardımcı olur. Kuzgun (2000)'un da belirttiği gibi öz-yeterlik inancı, bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan diğer öğelerin bir bileşkesi olup; her türlü davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan bir davranışın ise devam edip etmeyeceğini belirleyici güce sahiptir.

Özetle, bireylerin kendi kapasitelerine olan inançları, onların sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerine göre şekillenmektedir. Örneğin akademik olarak yeteneklerine çok güvenen bir öğrenci gireceği sınavdan yüksek not almayı bekler ya da yaptığı bir işle ilgili daha yüksek beklentileri olur (Hazır Bıkmaz, 2006). Bandura (1984'ten aktaran: Hazır Bıkmaz, 2006) bu noktada insanların bekledikleri sonuçların büyük ölçüde onların neleri başarabilecekleri konusundaki yargılarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Bandura (1986)'ya göre, insanların sahip oldukları bilgi ve beceriler ya da önceki başarıları, onların ilerde neleri başarabileceklerini tahmin etmelerinde her zaman yeterli olmayabilmektedir. Öz-yeterlik inançları ile sonuç beklentileri her zaman birbiriyle tutarlı olmayabilmektedir. Örneğin, bir öğrenci kimya konularında kendine çok güvense bile, bu dersi veren hocanın not konusundaki olumsuz tutumundan dolayı cesareti kırılıp bu dersi seçmeyebilir (Bandura 1984'ten aktaran: Hazır Bıkmaz, 2006) veya bir öğrenci üniversitede okumak istediği bölüme girmek için matematiğin gerekli olduğunu ve o bölümde okursa daha iyi bir yaşamı olacağını düşünebilir. Ancak bu öğrencinin matematik konusunda kendine güveni düşük ise, sonuçta elde edeceği kazançlar çok değerli ve anlamlı olsa bile bu bölümü seçmeyebilir.

2. 1. 3. 1. Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları

Öz-yeterlik algısı, çocukluktan başlayarak çeşitli faktörlerin etkisiyle gelişir (Bandura, 1986). Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda bireyin belli bir hedefe ulaşma konusundaki yeterliğiyle ilgili inanışları olarak tanımladığı öz-yeterlik algısı, dört kaynaktan gelen bilgiler doğrultusunda oluşmaktadır (Bandura, 1995; Klassen ve Lynch, 2007; Siegle ve McCoach, 2007).

Bu kaynaklardan ilki ve etkisi en büyük olanı *doğrudan deneyim/kişisel deneyimdir* (mastery experience) (Schunk, 1984a). Tamamlanmış deneyimler, kişisel deneyim ve yaşantıya bağlı olduğu için öz-yeterlilik inancında önemli bir yere sahiptir. Burada, çeşitli eylemler gerçekleştiren bireyler bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirir, değerlendirme

sonuçlarını benzer eylemleri gerçekleştirme kapasiteleri konusunda bir yeterlik algısı geliştirmekte kullanır ve daha sonraki eylemlerinde de, geliştirdikleri bu inançlara uygun hareket ederler (Bandura, 1986; Pajares, 2003). Geçmişte yaşanan başarılı performanslar, öz-yeterlik inancını arttırıp bireyi gelecekte benzer davranışlara yönlendirirken, üst üste yaşanan başarısızlıklar ise kişinin öz-yeterlik inancını azaltabilmekte ve bireyi benzer davranışlardan uzaklaştırabilmektedirler (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik inancının oluşumu ve gelişimini sağlayan bir diğer kaynak *dolaylı yaşantılar/model alma*dır (vicarious experience). Model alma ile elde edilen öz-yeterlik algısı, kişisel deneyimler yoluyla elde edilene göre daha zayıftır ve olumsuz yaşantıdan daha kolay etkilenmektedir (Schunk, 1984a). Model alınan kişinin bireye ne derece benzediği, hem model olarak seçilmesini hem de modelin kişi üzerindeki etki derecesini etkilemektedir (Bandura, 1997). Birey, model aldığı kişinin kendisine oldukça çok benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olacaktır (Hazır Bıkmaz, 2006). Konu ile ilgili araştırmalarında Schunk (1983), bireylerin kendilerine verilen görevi başarıyla yapıp yapamayacakları konusunda henüz bir yargıları yoksa ya da bu konudaki deneyimleri sınırlı ise, bu durumda dolaylı yaşantılara daha duyarlı ve bağımlı olacaklarını belirtmektedir.

Sözel ikna (verbal persuasion), öz-yeterlik inancının bir başka kaynağıdır. Bu kaynaktan edinilen bilgiler, genellikle diğer bireyler tarafından bireyin belli becerilere sahip olduğu yönünde yaptıkları sözlü değerlendirmeleri içermektedir (Schunk, 1991). İnsanlar başarmaları için gereken yeteneğe sahip olduklarına ikna edildiklerinde veya başaracağına inandırıldıklarında daha fazla çaba göstermekte ve herhangi bir problem ortaya çıksa bile kendi yeterliliklerinden şüphe duymadan çabalarını sürdürmektedirler. Ancak bu çabanın etkisi, ikna eden kişinin birey tarafından ne derecede değerli ve güvenilir olarak algılandığına bağlı olarak değişir (Bandura, 1997).

Bireyin *fizyolojik ve duygusal durumu* da (physiological emotional reactions) yeteneklerine ilişkin yargılarının oluşumunda kısmen etkili olmaktadır. Davranış sergilerken bireyin yaşadığı terleme, kalbin hızlı atması vb. fizyolojik ve heyecan, korku, kaygı vb. gibi duygusal durumlar sonucun başarılı ya da başarısız olacağı konusunda ipuçları sağlar. Bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen davranışı yerine getirme olasılığını ve öz-yeterlik inancını arttırırken olumsuz duygular öz-yeterlik algısını zayıflatacaktır (Bandura, 1997).

2. 1. 3. 2. Öz-Yeterlik İnancının Etkileri

Öz-yeterlik inançlarının kaynakları kadar performans üzerine etkilerini de ele almak gerekmektedir (Hazır Bıkmaz, 2006). Öz-yeterlik inançları, akademik performansı birçok şekilde etkilemektedir. Bandura (1995) bu etkileri genel olarak dört kategoride ele almaktadır. Bunlar *bilişsel*, *duyuşsal*, *güdüsel* ve *seçim* süreçleridir.

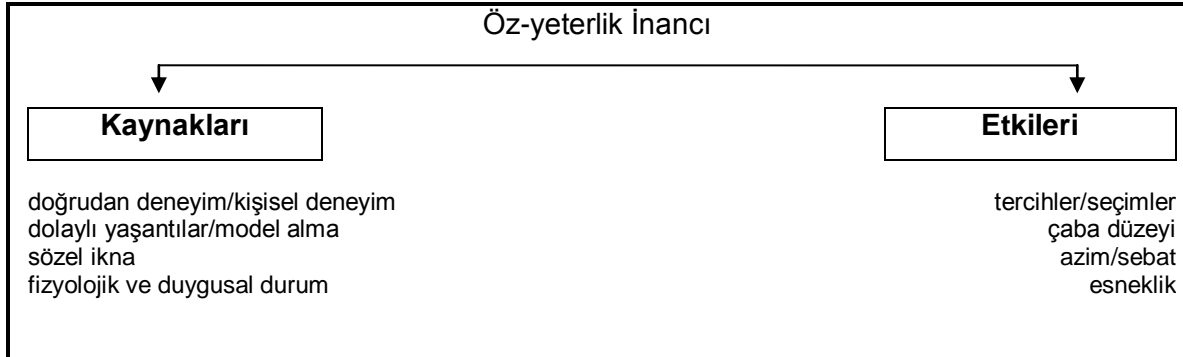
Bireysel hedeflerimiz yeteneklerimize attığımız değerlerden etkilenmektedir. Güçlü bir öz-yeterlik inancı olan birey kendisine koyduğu büyük hedefleri için zihninde, performansını destekleyecek olumlu başarı senaryoları oluşturur (Bandura, 1995). Örneğin, matematik konusunda öz-yeterlik inancı düşük olan bir öğrenci ne kadar çalışırsa çalışsın düşük not alacağını, sınıfta kalacağını düşünebilir ve böyle bir yaşantı geçirmeden yenilgiyi kabul edebilir.

İnsanların karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilme konusundaki inançları, onların güdülenmelerini olduğu kadar, kaygı ve stres durumlarını, bunları nasıl algıladıklarını ve bilişsel olarak nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusundaki düşüncelerini de biçimlendirmektedir. Bir etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında bireylerin yaşayacakları stres ya da kaygı miktarları öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Bandura, 1995; Pajares, 1996;1997; Pajares ve Schunk, 2001). Öz-yeterlik inancı yüksek olan birey, zor bir akademik görev karşısında daha soğukkanlı ve sakin olabilirken, öz-yeterlik inancı düşük olan birey bu görevi gerçekte olduğundan daha zor olarak algılayabilmekte ve bu inancı onun hem stres ve kaygılarını arttırmakta, hem de probleme uygun çözüm yollarını bulma konusundaki bakış açısını sınırlandırmaktadır (Pajares, 1997).

Öz-yeterlik inançları insanların kendileri için koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için harcayacakları çabanın düzeyini ve başarısızlığı kabullenebilme durumlarını etkilemektedir. Yeteneklerine güveni az olan birey, güçlük ya da başarısızlık durumunda bunu aşmak için çabasının düzeyini azaltacak ya da bu işten tamamen vazgeçecektir. Yeteneklerine inancı yüksek olan birey ise bu güçlüğü aşmak için daha fazla çaba harcayacak ve sorunla daha uzun süre yüz yüze kalabilecektir (Bandura, 1995; Schunk, Hanson ve Cox, 1987; Schunk, 1990).

Seçim süreçleri de öz-yeterlik inancından etkilenmektedir. İnsanlar kendi yeteneklerini aşacağına inandıkları işlerden kaçınırken, bunun tersi durumlarda, görevleri üstlenme ve uygun çevre koşullarını hazırlama konusunda daha kararlı olmaktadır. Yeteneklerine güveni tam olan birey güç bir görev karşısında ondan kaçmayıp onu başarmak için uğraşır. Öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler ise başarısızlığın kendi yeteneklerindeki eksiklikten kaynaklandığını düşünürler.

Öz-yeterlik inancının kaynakları ve performans üzerindeki etkileri özet niteliğinde, Şekil 2'de şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 2. Öz-yeterlik inançlarının kaynakları ve etkileri (Hazır Bıkmaz, 2006)

2. 1. 3. 3. Öğretme-Öğrenme Süreci ve Öz-Yeterlik İnancı

Pajares (1997), öz-yeterlik inançları ile ilgili olarak eğitim alanında yapılan araştırmaların üç kategoride ele alınabileceğini belirtmektedir. Birinci kategoride öz-yeterlik inançlarının akademik başarı ve performans üzerine etkileri; ikinci kategoride, öz-yeterlik inançlarının öğrenim görülen alanın seçimi ve meslek tercihinin etkileri ve üçüncü kategoride ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar yer almaktadır.

Araştırmalar, öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin akademik başarılarını birçok şekilde etkilediğini göstermektedir. Wood ve Locke (1987) çalışmalarında akademik öz-yeterlik inançlarının başarıyı doğrudan, öğrencilerin yüksek not beklentisini de dolaylı olarak etkilediğini bulmuştur. Ayrıca Bery (1987'den aktaran: Hazır Bıkmaz, 2006) araştırmasında öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin çalışma azmini güçlendirerek bellek performanslarını da arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Schunk (1984b), yeteneğe ilişkin olarak verilen geri bildirimlerin (bu konuda çok iyisin vb. gibi) hem öz-yeterlik hem de performans üzerinde daha güçlü etkileri olduğunu tespit etmiştir. Yine Schunk ve Hanson (1985)'un yaptığı bir çalışmada, akran modelinin öz-yeterlik ve başarı üzerindeki etkileri incelenmiş, aynı cinsiyetten olan akran modellerinin daha yüksek öz-yeterlik inancının oluşmasını sağladığı bulunmuştur. Alfassi (1998), öğretim uygulamalarının öz-yeterlik inançları ve başarı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrenci-merkezli öğretim yaklaşımının uygulandığı iyileştirme programına katılanların, geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı iyileştirme programına katılan öğrencilere göre akademik başarılarının ve öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Özetle, buraya kadarki

araştırmalarda, model alma, geribildirim ve kendisi için hedefler oluşturma gibi değişkenlerin, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını etkilediği ve bu inançların da akademik performansı etkilediği görülmektedir.

Eğitim alanında öz-yeterlik inançlarıyla ilgili araştırmaların yoğunlaştığı bir başka alan da öğrenim görülecek alanın seçimi ve meslek tercihidir. Araştırmalar, öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin öğrenim görecekleri alanın seçimlerini ve meslek tercihlerini/ilgilerini etkilediğini göstermektedir (Hackett ve Betz, 1989; Lent, Brown ve Larkin, 1984; O'Brien, Martinez-Pons ve Kopala, 1999). İnsanlar kendilerini yeterli hissettikleri alanlarda çalışma yapmak ya da yeteneklerine uygun mesleklerde çalışmak isterken, yeteneklerini aşacağını düşündükleri alanları ya da meslekleri tercih etmemektedirler (Hazır Bıkmaz, 2006).

Öz-yeterlik inançlarıyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda üçüncü odak noktasını öğretmenler ve öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Pajares ve Miller, 1994; Ross, 1994). Araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimle ilgili görevlerini yerine getirme konusundaki öz-yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve çocukların başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

2. 1. 3. 4. Beden Eğitimi Öğretmeni Sorumluluk ve Yeterlikleri

Beden eğitimi öğretmeni açısından yeterlik kavramı, "beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için gerekli olan bilgi, anlayış, beceri ve tutumlara sahip olmak" olarak ifade edilebilir. Burada, beden eğitimi öğretmenliğini gerçekleştirebilmek için gerekli olan kapasite vurgulanır (Ünlü, Sünbül, Aydos, 2008). Pehlivan (1998'den aktaran: Ünlü ve Aydos, 2010) ve Demirhan (2002a), beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmesiyle ilgili, konu alanının özelliklerinden dolayı bazı farklılıklar bulunabileceğini, ancak genel anlamda ifade edilen öğretmen yetiştirme biçimlerinden uzaklaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Beden eğitimi öğretmeni, diğer alan öğretmenleri gibi günlük ders programlarını, haftalık-aylık ders planları ve ünite ve aktivitelerle ilgili gerekli hazırlıkları yaparken diğer alanlardan farklı olarak okul içi ve okullar arası spor faaliyetleri ile de ilgilenmek durumundadır. Bunların yanında okul ile ilgili toplantılara katılmak, özel günler için haftalar veya aylar öncesinden hazırlık yapmak, törenlere katılmak ve törenler için okul dışında yapılan toplantı ve çalışmalara katılmak beden eğitimi öğretmenin yapmış olduğu diğer çalışmalardır. Mesleki yönden gelişmek

ve sporun gelişmesine katkı sağlamak amacı ile yapılan antrenörlük ve hakemlikler de beden eğitimi öğretmenine ayrı bir yük ve sorumluluk getirmektedir. Beden eğitimi öğretmenliği, eğitim öğretim sürecindeki görevlerin yanı sıra birçok görev ve sorumluluğu beraberinde getirmesi nedeniyle zorluklar içeren bir meslek olarak algılanabilir. Beden eğitimi öğretmenleri, eğitim bütünlüğü içerisinde üstlenmiş oldukları rolü planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çok fazla çalışmaya istekli olmalıdırlar (Tamer ve Pulur, 2001).

Millî Eğitim Bakanlığı beden eğitimi öğretmenlerinin görevlerini ve mesleki faaliyetlerini 6 ana bölümde toplanmaktadır (MEB, 2000' den aktaran: Ünlü ve Aydos, 2010);

1. Beden eğitimi dersiyle ilgili hususlar (ders uygulamaları),
2. Spor kolu çalışmaları (okul içi ve okul dışı),
3. İzcilik faaliyetleri,
4. Halk oyunu faaliyetleri,
5. Okul dışı faaliyetlerle ilgili diğer hususlar,
6. Beden eğitimi dersinde ders alanı olarak kullanılan yerlerin bakımı.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği görev ve mesleki faaliyetleri dışında beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikleri ile ilgili Demirhan (2002a; 2002b)'in çalışmaları incelendiğinde bu nitelikler; mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma, kendini kontrol etme, ders işlerken sportmen olma, iyi bir görüntüye sahip olma, öğrencileri her konuda anlama, insan ilişkilerinde iyi olma, eleştiriye açık olma, sabırlı olma, espri anlayışına sahip olma, kendine güveni olma, iyi görgü ve alışkanlığa sahip olma, spor yapmaya istek uyandırma, ders işlerken bütün öğrencilerle ilgilenme, özgür düşünce geliştirme ve bunu destekleme, öğrenci performansını değerlendirirken nesnel davranma, dersi ilginç hale getirme, iyi bir disiplin anlayışına sahip olma, öğrenci görüşlerine açık olma, doğaçlama yeteneğine sahip olma, geniş bakış açısına sahip olma, ders işlerken öğrenci ilgi ve isteklerine de yer verme, becerileri iyi yapanları ödüllendirme, öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama, öğrenci düzeyine uygun ders işleme olarak belirtilmektedir.

Beden eğitimi öğretmeni olmak için yüksek öğretim kurumlarında öğrenimine başlayan bireyler öğrenim süreçleri boyunca alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri yanında yukarıda belirtilen niteliklerle birlikte öğretmenlik yapmak üzere hazırlanmış olacaktırlar. Bu kurumlarda, öğretmen adaylarının eğitim süreçleri içerisinde

beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek yeterliklere sahip olarak yetiştirilmesi ön görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı “*İlköğretim Okulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Yeterlik Taslağı*’nda” Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile ilgili yeterlikleri yedi özel alan yeterliliği altında toplamıştır (MEB, 2004);

1. Spor mevzuatını, yarışma ve oyun kurallarını bilir,
2. Sporcu sağlığı ve spor güvenliğini bilir,
3. Temel motorik özellikleri geliştirir,
4. Psiko-sosyal becerileri geliştirir,
5. Spor yapma bilincini ve spor kültürünü geliştirir,
6. Millî duyguları geliştirir,
7. Bilinçli tesis ve malzeme kullanımını geliştirir.

Beden eğitimi dersine ilişkin özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde; belirlenen yeterliklerin sadece beden eğitimi ve spor branşını içermesine dikkat edildiysede bazı yeterlik alanlarının diğer branşlarla örtüşebileceği, belirlenen yeterliklerin beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerden beklenen davranışları içerdiği, yeterliklerin sınıf seviyesine göre belirlenmediği, çünkü beden eğitimi programında içerik açısından sınıf seviyelerine göre büyük farklılıkların bulunmadığı, sadece öğretmenin uygulayacağı alıştırmaların çeşidi, yoğunluğu vb. öğelerin öğrenci seviyesine göre ayarlanabileceği, yeterlik alanları hazırlanırken bilgi beceri ve tutumlar dikkate alınması ve ayrıca, yeterliklerin belirlenmesinde branş öğretmenlerinin bilgilerinden, özellikle deneyimlerinden faydalanılması gerektiği gibi hususlara dikkat edilmiştir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve yeterlik temelli yaklaşımların Türk eğitim sistemi içerisinde uzun yıllardır üzerinde durulduğu görülmekte ve bundan sonra da üzerinde durulacak bir kavram olacağı aşikârdır. Bu nedenle yeterlik kavramının, bu alanla ilgili herkes tarafından kavranmasının son derece önemli olacağı düşünülmektedir. Yeterlik duygusunun gelişiminde, kişinin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Öğretmenlerin yeterliklerinin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte

bireyleri yetiştirme görevleri bulunan öğretmenlerin de yeterli eğitim öğretim anlayışına, bilgisine ve tutumuna sahip olması gerekmektedir (Sünbül ve Arslan, 2006). Beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği yeterlikleri taşıyan beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve sistem içerisine sokulması beden eğitimi derslerinin kalitesini ve bununla birlikte genel eğitimden beklenen nitelikli, üretken ve topluma faydalı insan profilinin oluşmasını yardımcı olacaktır (Ünlü ve Aydos, 2010).

2. 1. 4. Akademik Öz-Yeterlik

Bandura (1995; 1977)'ya göre, bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz-yeterlik inançlarının dört kaynağı (*doğrudan deneyim, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum*) bulunmaktadır. Anılan bu dört kaynağa bağlı ortaya çıkan birçok davranışa ilişkin öz-yeterlik algısı vardır. Bunların en önemlilerinden biri, akademik öz-yeterliktir (Aslan, 2010). "Özellikle öğrenme etkinlikleri düşünüldüğünde akademik öz-yeterlik algısı daha çok dikkat çekmektedir" (Tabancalı ve Çelik, 2013). Bu doğrultuda akademik öz-yeterlik; "bir öğrencinin akademik bir görevi başarıyla tamamlayabilmek için sahip olduğu yeteneklerine olan inancı" şeklinde tanımlanabilmektedir (Zimmerman, 1995).

Zimmerman (1995)'in akademik öz-yeterlik inançlarının temel özelliklerine ilişkin görüşleri;

1- bireylerin fiziksel ya da psikolojik özelliklerini değil, belirli bir işi gerçekleştirme yetenekleri konusundaki yargılarını içermektedir.

2- çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Örneğin, matematik öz-yeterlik inancı İngilizce öz-yeterlik inancından farklıdır.

3- duruma bağımlı bir özellik sergilemektedir. Buna göre, bir öğrencinin öğrenme konusundaki yeterliliğine inancı, yarışmacılığın ya da işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıflarda farklılık gösterebilir.

4- normlar ya da diğer ölçütlerden çok beklenen performans için belirlenen ölçütler temel alınarak ölçülür. Örneğin; öğrenciler farklı güçlük düzeyindeki problemleri çözme konusunda kendilerini değerlendirirken, o problemleri arkadaşlarının ne kadar başarılı biçimde çözdüklerine göre değil, performans için önceden belirlenmiş ölçütlere dayalı olarak kendilerinin ne kadar iyi yaptıklarını dikkate alırlar.

5- etkinlik ya da göreve başlamadan önce ölçülmelidir.

Sonuç olarak öz-yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir. Yeteneklerine çok fazla güvenmeyen bireyler, başarısızlık ya da bir güçlük durumunda, çabalarını azaltabilir ya da o işi yapmaktan vazgeçebilirler. Yeteneklerine güvenen bireyler ise, bir olumsuzluk durumunda daha fazla çaba harcayıp, güçlkle daha uzun süre başa çıkmaya çalışırlar ve başarısızlık karşısında farklı stratejiler denemeye daha istekli olabilirler (Hazır Bıkmaz, 2006).

2. 1. 5. Öğrenme Yaklaşımları

Aynı öğretim ortamındaki bireylerde neden farklı öğrenmelerin gerçekleştiği eğitim bilimi alanında her zaman yanıtı aranan ve cevabı üzerinde tam bir uzlaşmaya varılamamış bir durumdur. Öğrenmenin yaş, olgunluk, zekâ, çevre, derse ilgi, dersten beklenti, öğretimin niteliği, öğretmen ve diğer öğrenenlerle etkileşimin niteliği, öğretimden, öğretmenden, dersten hoşlanma/hoşlanmama gibi çok sayıda bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fizyolojik boyuta sahip olması, herkes için geçerli ve öğretimi planlarken kullanılacak tek bir öğrenme formülünü imkânsız kılmaktadır (Yılmaz, 2009). Bireylerin bu farklılıklarını değiş(tiril)ebilir ve değiş(tiril)emez özellikler şeklinde kategorize eden Smith ve Ragan (1999), cinsiyet, zekâ, bilişsel stil ve öğrenme stillerini değişemez özellikler; öğrenme stratejileri, ön bilgi düzeyi, güdülenme düzeyi ve öz yeterlik inancı gibi özellikleri de değişebilir özellikler şeklinde gruplandırmıştır. Öğrencilerin değişebilir özelliklerindeki 'istendik yönde değişimler' öğrenmelerine olumlu yönde yansıyacaktır.

Öğrenme yaklaşımları (learning approaches); öğrencilerin hangi amaçla öğrenme eylemine giriştiklerinin karşılığı olarak belirlenir. Spencer (2003)'e göre öğrenme yaklaşımı 'öğrenenin öğrenme nesnesi üzerinde çalışırkenki amacı, izlediği esas yolu ve öğrenme işini nasıl örgütlediğini' ifade eder. Burada söz konusu olan bireyin bir öğrenme işini gerçekleştirirken nasıl bir yol izlediği ve kendisini nasıl organize ettiğidir (Ramsden, 1991). Bu anlamda, öğrenme eylemi sırasında bireyin derinliğine öğrenme ya da ezberleme çabası içinde olması öğrenme yaklaşımının belirlenmesi açısından temel bir ayırım noktasıdır. Entwistle (1997) ve Biggs (1999a), bireylerin öğrenme yaklaşımları arasında farklar olduğunun ve bu farklılıkların bilinmesinin öğretimi gerçekleştiren bireylerin daha etkili ve yaratıcı yollar bulmalarına yardımcı olacağına altını çizmektedirler. Ayrıca, daha uygun bir şekilde öğrenmeleri için öğrencileri destekleme, kendi öğretiminin etkinliğini izlemek ve geliştirmek isteyen eğitimcilere yardımcı olma, kullanılan eğitim stratejilerinin etkin olmaması nedeni ile risk alan öğrencileri belirleme ve öğrenme sonuç ve

deneyimlerini gözlemlene açısından da öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi önem taşımaktadır (Abraham ve diğ., 2008).

Öğrenmeyi 'ezber öğrenme' ve 'anlamli öğrenme' şeklinde iki kategoriye ayıran Ausubel (1968'den aktaran: Açıkğöz, 2003), anlamli öğrenmeyi bireyin yeni bilgileri, kendisinde var olan bilgi birikimi yapısının ilgili cephesi ile ilişkilendirerek işleme süreci olarak; aksi bir durumu ise ezber ya da kelimesi kelimesine tekrar şeklinde açıklamıştır. Biggs (1999a)'e göre ise bireyler belirli bir öğrenme işini gerçekleştirirken iki farklı şekilde davranabilmektedirler; öğrenenlerin bir kısmı, üzerinde çalıştığı konuyu tüm boyutları ile anlamaya ve zihninde anlamlandırmaya çalışırken diğere bir kısmı ise konunun farklı noktaları arasında ilişkilendirme yapmadan sadece ezberlemeye odaklanmaktadır. Başka bir deyişle bazı öğrenenler konuyu tam olarak anlamayı amaçlarken bazılarının amacı sadece ders geçmektir.

Öğrenme yaklaşımı bireyin kişisel özellikleri arasında yer alsa da değiştirilemez bir özellik değildir. Bireyler erken çocukluk dönemlerinden itibaren, iki öğrenme yaklaşımını da sergileyebilirler. Öğrenenin sergilediği yaklaşımı, kendisi ve o sırada öğrendiği konu arasındaki ilişki belirler (Ramsden, 1991). Her ne kadar öğrenme yaklaşımının bireyin niyetine bağlı olarak benimsediği öğrenmeyi ele alış biçimi olduğu ve ortamsal etkilere göre değişime uğradığı sonucuna varsak da, bireyler geçmişten bugüne getirdikleri mevcut öğrenme deneyimlerinden, kendi güdülenmelerinden ve yatkınlıklarından yola çıkarak edindikleri belirli bir yaklaşımı sürekli kullanma eğilimindedirler (Biggs, 1999a).

2. 1. 5. 1. Öğrenme Yaklaşımı Kavramının Ortaya Çıkışı

Günümüz öğrenme yaklaşımlarının temelini oluşturan çalışmalara 1970'li yılların ortalarında Gothenburg Okulu (İsveç) öncülük etmiştir. Gothenberg Okulu grubu, öğrenci bakış açısından yükseköğretimdeki öğrenmeye odaklanan ilk grup olmuştur (Kember ve Harper, 1987). Grubun öncülerinden Marton ve Säljö, bu konudaki temel çalışmalardan bazılarını yürütmüştür. Bu araştırmacılar tarafından akademik bir makalenin okunması işini öğrencilerin nasıl ele aldıklarını araştıran birbirini tamamlayıcı deneysel nitelikli çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin makaleyi okuduktan sonra neler öğrenmiş olduklarını, makaleyi okuma işine nasıl yaklaştıklarını, akademik makaleyi okumaları sırasındaki davranışlarını belirlemek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaların sonucunda öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimlerinin altında yatan iki temel yapının olduğu ortaya konmuştur. Yapılan çalışmalar öğrencilerin bir bölümünün okumalarının temelinde anlam aramaya ve oluşturmaya yönelik derinlemesine bir sürecin işe koşulduğunu, öğrencilerin diğere bölümünün okumalarında ise olgular arasında ilişki

kurulmayıp, bilginin olduğu gibi kabul edilerek istenildiğinde aktarılması biçiminde kavramlaştırdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenmenin bu iki farklı şekilde ele alınması, *derinlemesine* ve *yüzeysel* öğrenme olarak nitelendirilmiştir. (Marton ve Säljö 1976a-b'den aktaran: Ekinci, 2008). Ayrıca, araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımları ve sonuçtaki anlama düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuş, derinlemesine öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin derinlemesine anlamamanın yanında, hem çalışma sonrasında hem de haftalar sonra daha fazla olgusal ayrıntıyı hatırlayabildikleri görülmüştür.

Aynı araştırmacılar tarafından yapılan bir başka çalışmada da soru tipleri ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler ele alınmış ve soru tipleri değişikçe tercih edilen öğrenme yaklaşımının farklılaştığı görülmüştür. Anlam aramaya yönelik sorular sorulduğunda öğrencilerin derinlemesine öğrenmeye yöneldikleri, bilginin sadece olduğu gibi aktarılmasına dayalı sorular sorulduğunda yüzeysel yaklaşıma yöneldikleri saptanmıştır (Marton ve Säljö 1976b'den aktaran: Ekinci, 2008).

İngiltere'de, Lancaster Üniversitesi'nde Entwistle ve Ramsten (1983) ve Avustralya'da Biggs (1978, 1979)'in çalışmalarının öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine önemli katkıları olmuştur. Gothenburg Okulu grubu, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemede daha çok nitel yöntemi işe koşarken, İngiltere ve Avustralya'daki çalışmalar hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılarak yapılmıştır (Kember ve Harper, 1987). İngiltere'de Ramsden (1983) ya da Avustralya'da Biggs (1979)'in nicel boyuta ilişkin ölçme araçları geliştirdikleri görülmektedir. Lancaster araştırma grubu tarafından geliştirilen ve yine aynı çalışmalarla geliştirilen ölçekte kullanılan kavramların, Biggs'in çalışmaları ve kullandığı kavramlarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür (Newble ve Entwistle, 1986; Gijbels, Watering, Dochy ve Bossche, 2005). Araştırmalar sonucunda üniversite öğrencilerinin verilen bir öğrenme görevini ele almada konuyu anlama (derinlemesine), ayrıntıları ezberleme (yüzeysel), değerlendirmeye odaklanma (stratejik) olarak açılımlarını yaptığı üç yaklaşımdan birini izledikleri sonucuna varılmıştır (Reid, Duvall ve Evans, 2007).

2. 1. 5. 2. Öğrenme Yaklaşımı Kavramında Alt Boyutlar

Öğrenme yaklaşımları kavramı öğrencilerin neden ders yaptıkları (amaç) ve çalışırken ne yaptıkları (strateji) ile ilgilidir (Case ve Marshall, 2004). Öğrencilerin, “neden ders çalışıyorum?” ve “çalışırken ne yapmalıyım?” sorularını farklı şekillerde cevaplamaları mümkündür (Tang ve diğ., 2000). Bu sebeple bireylerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçeklerde, hangi güdülenmelerle ders

çalıştıkları/çalışmadıkları ve kullandıkları stratejilerin neler olduğu maddelerin oluşturulmasında yol gösterici olmuştur (Yılmaz, 2009). Nitekim Biggs (1978'den aktaran: Beattie, Collins ve McInnes, 1997) de ders çalışma süreçlerinde iki temel etkenin varlığından (güdülenme-strateji) söz etmektedir. Öğrencinin hangi noktalara erişmek amacıyla öğrendiği 'güdüsunü', ders çalışmak için nasıl bir yöntem takip ettiği ise 'stratejisini' oluşturmaktadır.

Her ne kadar daha alt boyutlarından bahsedilse de bireylerin öğrenme yaklaşımlarındaki net iki boyut derin öğrenme ve yüzeysel öğrenmedir (Yılmaz, 2009). Bu iki boyutun özelliklerinin açıklanması öğrenme yaklaşımları kavramının daha iyi anlaşılabilmesi açısından uygun olacaktır.

2. 1. 5. 2. 1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrencinin niyeti, öğrenme görevinin gerekliliklerini yerine getirirken en az sorun çıkaracak yolla işi tamamlamaya çalışmaktır. Bunu yaparken ağırlıklı olarak üst düzey biliş süreçleri yerine düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanır, bağlamları yansız olarak ilişkilendirir (Biggs 1999b; Boekaerts, 1996). "Bu yaklaşım 'evi süpürüp çöpleri halının altına saklamaya' benzetilebilir. İş doğru dürüst yapılmadığı halde yapılmış gibi gösterilmeye çalışılır. Konu içeriğinin anlaşılmadan ezberlenmesi, tartışmayı anlamak yerine belirli noktaların listelenmesi, birincil kaynaklar gibi ikincil kaynaklardan alıntı yapılması gibi..."(Ekinci, 2008). Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemiş bir öğrenci;

- metin içerisindeki 'işaretler'e odaklanır (terimler, cümleler ya da formüller gibi.),
- bilgileri ezberler, olguları ve kavramları üzerinde düşünmeden ilişkilendirir,
- verilen örneklerden öğrenmeye rehberlik edebilecek ilkeleri çıkarsayamaz,
- öğrenme ile ilgili ödev/görevleri dışsal bir dayatma olarak algılar,
- değerlendirmede/derste ne istenecekse ona odaklanır (Ramsden, 1991; Beattie, Collins ve McInnes, 1997; Minbashian, Huon ve Bird, 2004; The Oxford Learning Institute, 2006).

Metin içerisindeki işaretlere odaklanıp bilgileri ezberlemeye çalışan öğrenci okuduklarının anlamını ve yapısını göremez. Bu öğrencilerin öğrenmeleri duygusal olarak bir mecburiyete dönüşür. Öğrenme işi kurtulmak istenilen bir özellik haline gelir. Öğrenmeye ilişkin olumsuz durumların varlığı, kaygı ve sıkılmaya yol açabilir. Dolayısıyla da yapılan işten zevk alınmaz (Biggs, 1999a).

2. 1. 5. 2. 2. Derin Öğrenme Yaklaşımı

Derin öğrenme yaklaşımı öğrencilerin anlayarak öğrenmeleri, öğrenme işinden keyif almaları ve edindikleri bilgileri gerçek dünyaya uyarlayabilmeleri için en uygun yaklaşım olarak görülmektedir (Ak, 2008). İçsel güdülenme ya da merakla dayanan derin öğrenme yaklaşımı öğreneni anlam aramaya götürmektedir. Bu yaklaşımın benimsenmesi öğrenmeye karşı kişisel bir adanmışlık oluşturur (Ekinci, 2008).

Görüldüğü gibi derinlemesine öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenme işini ele almadaki anlam arama ve oluşturma niyetine dayanmaktadır (Ekinci, 2008). Bu, ezber öğrenmeden daha yüksek bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirmektedir (URL-1, 2014). Derin öğrenme yaklaşımını benimsemiş bir öğrencinin;

- temel amacı anlamaktır, konunun bütünlüğünü kaybetmez,
- her bir kavramı diğerleri ile ve önceki bilgi birikimleriyle ilişkilendirir,
- kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantı kurar,
- ele aldığı içeriği yapılandırır, var olan bilgi tabanı ile bütünleştirir (Minbashian, Huon ve Bird, 2004; Marton ve Säljö 1976'dan aktaran: Yılmaz, 2009; Prosser ve Trigwell, 1999).

Marton ve Säljö'ye (1984'den aktaran: Ramsden, 1991) göre derin öğrenme yaklaşımı, bir öğrenme materyalinin anlaşılmasının en iyi yoludur. Bu yaklaşım genellikle katılım, meydan okuma, başarı gibi özelliklerle ve kişilik olarak kendini gerçekleştirme ve hoşnutluk gibi duygularla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, bir konu ele alınırken derin öğrenme yaklaşımı benimsendiğinde ilgi duyma, önem verme, öğrenmeden zevk alma gibi olumlu tutumlara da sahip olunabilmektedir (Ekinci, 2008).

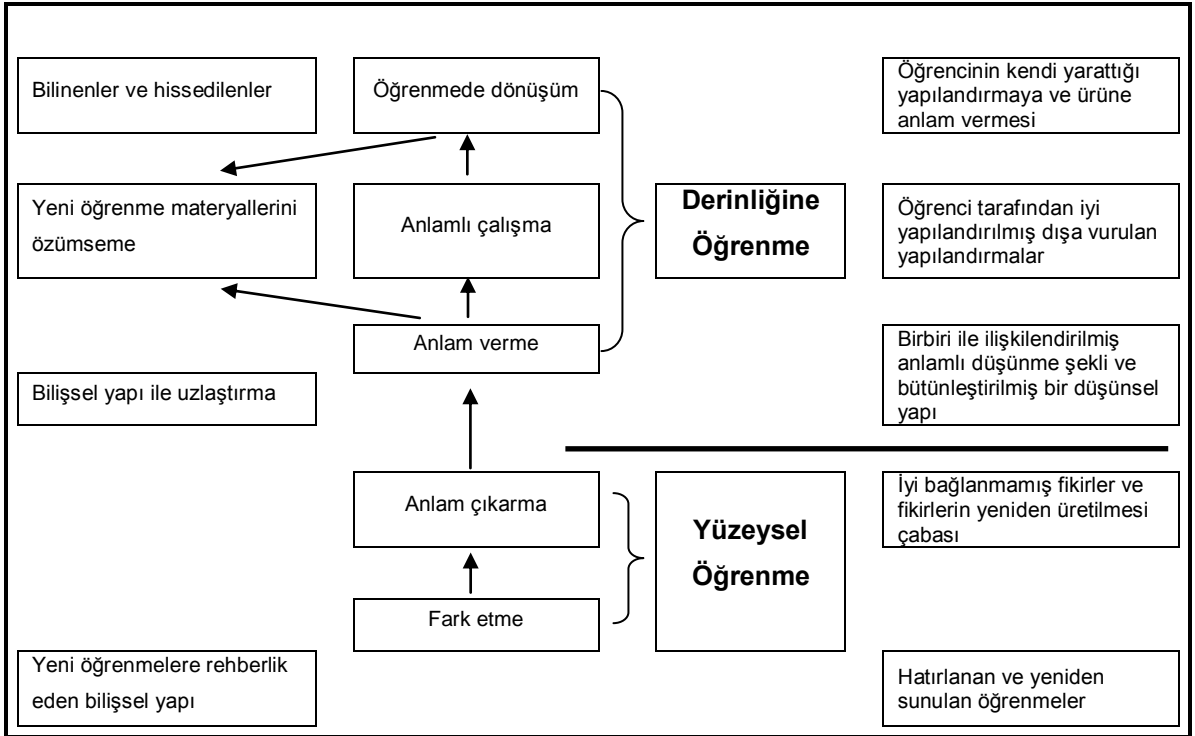
Ramsden (1991)'e göre bireylerin derin öğrenme yaklaşımını benimsemelerini sağlamak için alınabilecek bazı tedbirlerden bahsetmek mümkündür:

- Öğrencilere ders çalışırken sunulacak farklı seçenekler yoluyla, uzun süreli ve aktif etkileşimi besleyen öğretim ve ölçme yöntemlerini kullanmak önemlidir.
- Öğrenenin dikkatini çekecek ve bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğretim uygulamak gerekir. Bu noktada öğretmenin konu ile ilgili kişisel görüşlerini ortaya koyması kadar, anlamını ve öğrencileri özellikle ilgilendiren kısımları vurgulaması da önem arz eder.
- Akademik beklentiler açıkça ifade edilmelidir.

- Öğrencilere kullanılan yöntem ve ders içeriği ile ilgili seçim yapma fırsatları tanınmalıdır
- Konu alanı ile ilgili arka plan bilgiler göz önünde tutulmalıdır.

2. 1. 5. 3. Bilişsel Yapıda Yüzeysel ve Derin Öğrenmenin Aşamaları

Şekil 3'te öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stratejisine göre öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri davranışlardaki farklılıklara yer verilmiştir.



Şekil 3. Bilişsel yapıda, fark etme düzeyinden yapılandırmacı öğrenmeye ulaşıncaya kadar geçen aşamalar ve yansımaları (Richardson, 2000'den aktaran: Beydoğan, 2007)

Ramsden (1991), yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğrencilerin öğrenme materyalinde sunulan uyarımlarla sınırlı kaldıkları için bu durumun öğrencilerin derinlemesine düşüncelerini ve öğrenme derecelerini engellediğini belirtmektedir. Derinliğine öğrenme yaklaşımı ise, öğrencinin öğrenme çıktılarını arttırmakta, onu derinliğine analiz yapma becerisine ulaştırmakta, yaratıcılığını arttırmakta, bilgilerini etkili bir şekilde düzenleme fırsatı vermekte ve edindiği bilgiyi temaya uygun hale getirmesine yardım etmektedir (Morgan, Dinsdag ve Saenger, 1998). Bir konunun derinliğine anlaşılması için anlamın farklı boyutları ile ele alınması, bu bağlamdaki düşüncelerin sorgulanması, bilinenler ile öğrenilenler arasında bağ kurulması, öğrenilenlere farklı açılardan bakılması

ve onları farklı durumlarda kullanma çabası içerisinde olunması gerekir. Bilişsel yapı kavramı içinde ileri sürülen varsayım, derinliğine öğrenme yaklaşımı içinde olan öğrencilerin yeni öğrenme materyalleri ile sunulan uyarıları daha kolay algıladıkları şeklindedir. Derin öğrenme yaklaşımının daha yüksek nitelikli öğrenme çıktıları ortaya koyduğu bilinmekle birlikte yüzeysel öğrenme yaklaşımı içinde olanların 'belli zaman diliminde' muhtevayı daha iyi hatırladıkları sonucuna varılmıştır (Ramsden, 1991).

Genellikle yüzeysel öğrenmeye dayalı yaklaşımlarda öğrencinin hatırlayabilecekleri sadece küçük bilgi parçacıkları olduğu için öğrenen, mevcut bilgi alanı ile başka bilgi alanları arasında bağ kuramamaktadır. Konunun yapay özellikleri üzerine odaklanıldığı için öğrenme, hatırlamaktan öteye gidememektedir. Böyle bir durumda öğrenme, öğrenmenin niteliğinden çok başka öğelerce sınırlandırılmaktadır. Derinliğine öğrenmeye dayalı edinilen bilgiler ise, birbirleriyle tutarlılık göstermekte aynı zamanda fikirler kendi arasında anlamlı bir ilişkiler ağı oluşturmaktadır. Sunulan materyaldeki mesajlar bilişsel yapının fikirler ağı içinde anlamlıca birbirine bağlanmaktadır (Beydoğan, 2007).

“Derinliğine öğrenmenin teşvik edilmesinde, konuya ilginin sağlanması, coşkulu öğretimin gerçekleştirilmesi, öğrenilen öğrenin gerekliliğinin algılanması, içinde bulunulan çevrenin teşvik ediciliğinin önemli olduğu noktada araştırmacılar hem fikirdir. Bir konuya ilgi duyma derinliğine öğrenmeyi teşvik etmektedir. Öğrenme materyaline ilgi duyma, içinde bulunulan öğrenme çevresinin düzenlenmesiyle ilgili olduğu kadar, çalışılan konunun öğrenciyi tatmin etme düzeyi ile de ilişkilidir. Dolayısıyla ilgi, derinliğine öğrenmede bir teşviktir, tatmin ise öğrenilmiş davranışın olumlu yönde pekiştirilmesiyle gerçekleşmektedir. Yüzeysel öğrenmede öğrencinin konuya ilgisi azalmakta, azalan ilgi tatminsizliğe yol açmaktadır” (Beydoğan, 2007).

2. 1. 5. 4. Öğrenme Yaklaşımı Tercihini Etkileyen Etmenler

Öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde ya da üniversite ortamında öğrenenin bir öğrenme işini gerçekleştirirken işe koştığı öğrenme yaklaşımını tercih etmesinde bazı etkenler rol oynamaktadır ve hangi yaklaşım tercih edilirse edilsin sonuçta öğrenme süreçlerine ve sonunda da öğrenme ürünlerine yansımaları olmaktadır (Ekinci, 2008).

Öğrenme yaklaşımları tercihlerini etkileyen özellikler farklı biçimlerde gruplandırılabilir. Genel olarak aşağıdaki gibi beş grupta ele almak yeterince kapsayıcı görünmektedir:

- Kişisel özellikler (cinsiyet, sınıf, yaş vb.)
- Kişilik özellikleri (içe dönük olma, dışa dönük olma, akademik özgüven vb.)
- Konu alanı
- Geçmiş eğitim yaşantıları ve
- Öğretme-öğrenme ortamının özellikleri (Ekinci, 2008).

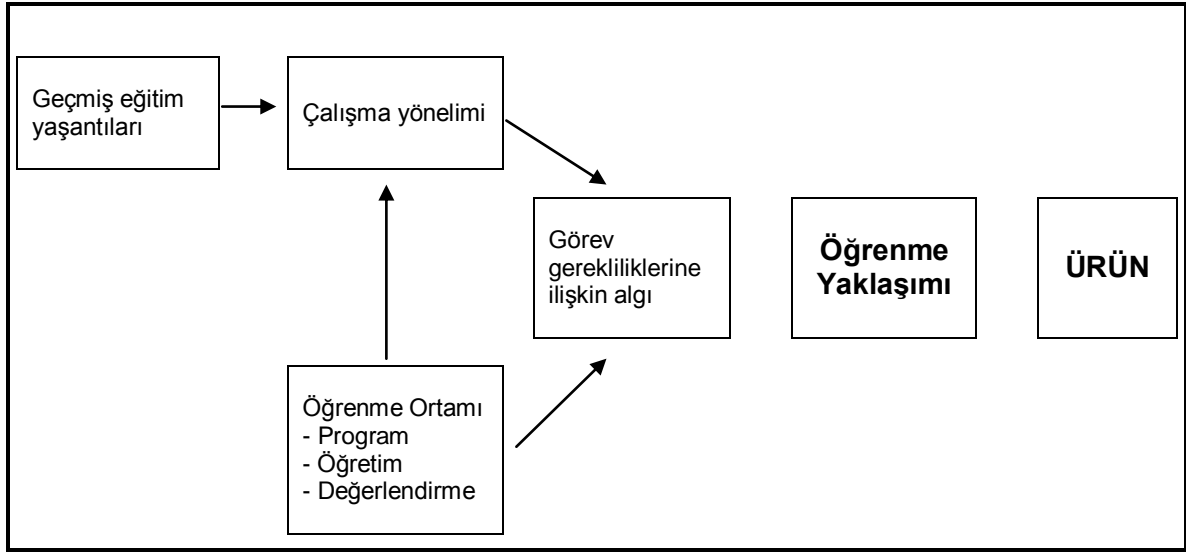
Yukarıda sıralanan özelliklerin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkisi olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur ancak etki düzeyleri birbirinden farklıdır. Cinsiyet yaş gibi demografik özellikler kişisel özellikler olarak sıralanabilir. Cinsiyet ile tercih edilen öğrenme yaklaşımları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin tespit edildiği çalışmaların yanında (Clarke, 1986'dan aktaran: Ekinci, 2008), cinsiyetle öğrenme yaklaşımları arasında farklılığın bulunmadığı çalışmalar da vardır (Richardson, 1993; Bernardo, 2003). Türkiye'de yapılan çalışmalarda da (Ellez ve Sezgin, 2002; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu ve diğ., 2007) cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yaş ve sınıf düzeyi ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda yaş ve sınıf düzeyinin artması ile birlikte derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönelimin daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar vardır (Watkins ve Hattie, 1981; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu ve diğ., 2007; Sadler-Smith, 1996). Bu çalışmalarda genç öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir.

Çalışma yaklaşımları tercihi üzerinde etkili olabilen zekâ, kişisel özelliklerden birisi olarak nitelendirilebilmektedir. Premuzic ve Furnham (2008) derinlemesine öğrenme yaklaşımı tercihi ile zekâ (IQ) arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Daha zeki öğrenciler zorluk düzeyi daha yüksek olan konularda daha fazla risk alabilmektedirler. Burada başarısızlık korkusu yönlendirici etkiye sahiptir.

Kişilik özelliklerine yönelik olarak bazı araştırmalarda kişilik özellikleri ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki bulunmuş olmasına karşın (Abouserie, 1995; Heintström, 2000), bu ilişkilerin yönü birçok araştırmada kararlılık göstermemektedir. Bu nedenle, öğrenme yaklaşımlarının daha çok ortamsal özelliklerden etkilendiği görüşü haklılık kazanmaktadır. Öğrenme yaklaşımları daha çok durumsaldır. Oysa kişilik özellikleri büyük ölçüde kararlılık gösterir ve süreklidir. Öğrenme yaklaşımlarının önde gelen isimlerinden Enwistle (2001) da öğrenme yaklaşımlarını genel olarak kişilik değişkenleriyle ilişkilendirmemektedir.

Öğrencinin güdülenme düzeyi de öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olabilmektedir. Fransson'un 1977 yılında içsel güdülenmenin ve dışsal sınav kaygısının süreç ve ürüne etkilerini araştırdığı çalışmasında belirli bir metni okurken öğrencinin sahip olduğu motivasyonun türü onun öğrenme yaklaşımı seçimini etkileyen önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Bu aynı zamanda öğrenme düzeyini belirlemede bir etken durumundadır. Bir metni okurken sınavın gerektirdikleri ile güdülenen ve metnin içeriğine ilgisi sınırlı olan bir öğrenci yüzeysel öğrenme stratejisini seçmektedir. Eğer metnin içeriği bireyin kişisel gereksinimleri ve ilgisine uygun ise öğrenci derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir (Ekinci, 2008).

Öğrenenin üniversite ortamına gelmeden önceki geçirdiği eğitim yaşantıları ve sınav deneyimleri de onun öğrenme yaklaşımlarına ilişkin tercihlerinde etkili olabilmektedir. Ramsden (1991) öğrencilerin yaklaşımlarının kısmen önceki deneyimlerine ve mevcut işe ilişkin ilgilerine bağlı olduğunu, öğrenmeyi açıklarken önceki yaşantıları ve öğrenme ortamını birbirinden ayırmanın zor olduğuna değinmektedir. Bireyin geçmiş yaşantıları özellikle konuya ilişkin anlayışları ve öğrenme yaşantıları belirli bir öğrenme ortamında tercih edilen yaklaşımı etkilemektedir (Cuthbert 2005; Marton ve Saljo 1997).



Şekil 4. Öğrenme yaklaşımının oluşumu (Ramsden, 1991)

Şekil 4'te de görüldüğü gibi, öğrenenin geçmişten getirdiği öğrenme yaşantıları ve üniversitedeki öğretme-öğrenme ortamının özellikleri onun çalışma yönelimlerini etkilemekte, yeni öğrenme çevresine ilişkin bir algı geliştirmesine neden olmaktadır. Öğretme-öğrenme ortamının niteliğine ilişkin oluşan bu algı öğrenenin yeni öğrenme konularına çalışırken derinlemesine, yüzeysel ya da stratejik hareket etmesinde etkili olmaktadır. Önceki ve yeni ortam arasındaki benzerlik, yaklaşımı pekiştirmekte ya da tam tersi durumda değişmesine yol açmaktadır. Bütün bu sürecin sonunda öğrenme ürününün niteliği etkilenmektedir (Ekinci, 2008).

Son olarak öğrenme yaklaşımları tercihlerini etkileyen özelliklerden öğretme-öğrenme ortamının özellikleri incelendiğinde, öğrenme çevresinin öğrenme yaklaşımları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Rhem (1995), öğrenme yaklaşımlarının önceden var olan kişilik özelliklerinden çok belirli öğrenme ortamının gerekleri tarafından daha çok etkilenen bir olgu olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantılarında da öğrenme ortamlarına yapılan vurgu düşünüldüğünde, öğretme-öğrenme ortamının, yaklaşımları yönlendiren etkili değişkenlerden biri olduğu

görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bunlara dayalı olarak birçok araştırmacı öğrenme çevresini düzenleyerek öğrenme ürünlerinin niteliğini değiştirmenin olanaklı olduğunu ileri sürmektedir (Entwistle ve Tait, 1990; Franson, 1977; Fry, Ketteridge ve Marshall, 2003; Laurillard, 1997).

2. 2. Literatür Taraması Sonucu

Eğitim-öğretim programı içerisinde, özellikle öğretmen adaylarının, bilgi ve öğrenmeye yönelik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları üzerine hem yurt içinde hem yurt dışında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu bölümde, epistemolojik inanç, akademik öz-yeterlik ve öğrenme yaklaşımı boyutunu konu alan ve kapsamında araştırmancının bir boyutuna veya bir alt kesitine yer vererek bu çalışmayı destekleyen bazı araştırmalar ve kaynaklar tanıtılmıştır. Ayrıca, bağımlı değişkenlerin her biri için sırasıyla tezler, makale/bildiriler ve beden eğitimi ve spor alanındaki çalışmalar şeklinde bir sistematik izlenmiş; bu değişkenlerin bir arada incelendiği çalışmalar da ayrıca değerlendirilmiştir.

2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

- *Epistemolojik İnanç;*

Bireylerin epistemolojik inançlarının belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalar hem ülkemizde hem de yurtdışında son yıllarda hızla artmaktadır. Kaleci ve Yazıcı (2012), “Epistemolojik inançlar üzerine bir derleme” isimli araştırmasında 1970-2011 yılları arasında epistemolojik inançlarla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan toplam 274 (83 yurtiçi, 191 yurtdışı) çalışmayı incelemiş, bu çalışmaları yıllara, çalışma türüne, araştırma yöntemine ve türüne, çalışma amacına, kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre analiz etmiştir. Bu çalışmaların 2000’li yıllardan itibaren önem kazandığı, çoğunluğunun makale türünde (%84) olduğu, genelde betimsel türde ve nicel yaklaşımın tercih edildiği sonucuna varmıştır. Çalışmalarda temel etken olarak cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkeninin incelendiğini tespit etmiştir. Ayrıca epistemolojik inanç üzerine yapılan yurt içindeki çalışmalarda epistemolojik inanç ile bir etkinin yordanmasını amaçlayan çalışmaların sayıca fazla olmasına dikkat çekmiştir. Bu amaca yönelik çalışmalarda, epistemolojik inancı bağımlı değişken kabul eden çalışmaların oranı %92 olarak tespit edilmiştir.

Kaleci ve Yazıcı (2012) derlemesinde ayrıca, yurtdışında yapılan 83 çalışmanın %84’ünün (70 çalışma) nicel yaklaşımla, %11’inin (9 çalışma) nitel yaklaşımla ve %5’inin

(4 çalışma) ise karma metotla yürütüldüğünü belirtmiştir. Çalışmaların çoğunun nicel yaklaşım benimsenerek yürütülmüş olması, ülkemizde epistemolojik inancı ölçen, uyarlaması yapılmış ölçme araçlarının çokluğuyla örtüşmektedir.

Epistemolojik inanç ölçeği uyarlama çalışmaları incelendiğinde, Önen (2007), Schraw, Dunkle, ve Bendixen (1995)'in ölçeğini; Kaynar, Tekkaya ve Çakıroğlu (2009), Conley, Pintrich, Vekiri, ve Harrison (2004)'un ölçeğini; Aypay (2011), Chan ve Elliott (2002, 2004)'un ölçeğini ve Velipaşaoğlu ve Musal (2012), Schraw, Bendixen ve Dunkle (2002)'in ölçeğini Türk kültürüne uyarladığı görülmektedir. Schommer (1990)'in ölçeği ise Deryakulu ve Büyüköztürk (2002-2005), Topçu ve Yılmaz Tüzün (2006'dan aktaran: Yılmaz Tüzün ve Topçu, 2008) ve Karhan (2007) gibi araştırmacılar tarafından birbirlerine yakın zamanlarda Türk kültürüne uyarlanmıştır. Uyarlaması yapılan yabancı dildeki ölçekler çoğunlukla Schommer'in (1990) ölçeği temel alınarak geliştirilmiştir. Bireylerin epistemolojik inançlarını belirlemek üzere yurt içinde yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda Schommer (1990)'in geliştirdiği ve Türkçe uyarlamasını Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002-2005) yaptığı "Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemological Beliefs Questionnaire)" tercih edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin genel ve alan odaklı epistemolojik inançlarını incelediği doktora tez çalışmasında Eren (2006), uyarlamasını Deryakulu ve Büyüköztürk (2002)'ün yaptığı epistemolojik inanç ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen alan-odaklı (fizik, kimya, kamu yönetimi, iktisat, zihin engelliler eğitimi ve Türkçe eğitimi) epistemolojik inanç ölçeklerini kullanılmıştır. Araştırmanın genel epistemolojik inançlara yönelik sonuçları doğrultusunda fen, sosyal ve eğitim bilim alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenmenin doğasına ilişkin gelişmiş; bilginin doğasına ilişkin olarak da geçiş aşamasında bulunan genel epistemolojik inançlara sahip oldukları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeyi ve bu inançların birtakım demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında Karhan (2007), uyarlamasını kendisinin yaptığı Schommer (1990)'in ölçeğini kullanmıştır. 608 ilköğretim öğretmeni üzerinde yürüttüğü çalışmasında öğretmenler bireylerin bilgiyi oluşturabileceklerine, öğrenme yeteneklerinin gelişebileceğine, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine inanırken, bilginin kesin ve mutlak olduğuna da inanmaktadırlar. Farklı değişkenler açısından bakıldığında ise üniversite öğrenimi almış öğretmenlerin, üniversite mezunu olmayan öğretmenlerden, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden daha 'sofistike' inançlara sahip oldukları görülmüştür. Teknoloji kullanımı açısından ise internet kullanıcısı olan öğretmenlerin internet kullanıcısı olmayan öğretmenlerden daha sofistike

epistemolojik inançlar taşıdıkları, derste bilgisayar kullanan öğretmenlerin ise çabanın sonuç getireceğine daha çok inandıkları saptanmıştır.

Öztuna Kaplan (2006), fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının öğretmenlik uygulamaları üzerindeki etkisini araştırdığı doktora tez çalışmasında, nitel araştırma yaklaşımını benimsemiştir. Araştırma “Özel Öğretim Yöntemleri I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması” dersleri kapsamında üç eğitim-öğretim dönemi boyunca sürdürülmüştür. 49 kişilik öğretmen adayı grubuyla başlayan araştırmada derinlemesine inceleme yapılabilmesi için 5 kişilik çalışma grubuyla sürdürülmüştür. Araştırmanın birinci dönem çalışmaları nicel olarak değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inanışları bakımından geleneksel bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Devam eden dönemde gözlem, görüşme ve dokümanlar notları nitel veri analizi ile değerlendirilmiş, sonuçta epistemolojik olarak beş öğretmen adayından dördünün geleneksel, birinin yapılandırmacı bir anlayışa sahip olduğu bulunmuştur. Durum çalışmasını oluşturan bu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ile epistemolojik inanışları arasında paralel yönde bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının sahip oldukları epistemolojik inanışlara uygun öğretim faaliyetlerinde buldukları tespit edilmiştir.

Nitel yaklaşım ile yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında Şengül Turgut (2007), yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin lise fizik öğrencilerinin genel ve fiziğe dair epistemolojik inanışlarına etkisini incelemiştir. Epistemolojik inançlarını ölçmek üzere yapılandırılmış görüşme formu kullanan araştırmacı öğrencilere ön ve son test uygulamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim sonucunda, lise fizik öğrencilerinin genel epistemolojik inanışlarının daha üst seviyelere doğru geliştiği, bilginin kesinliği, basitliği ve sağlanması boyutlarında, genel epistemolojik inanışları realist seviyede olan öğrencilerin üst seviyelere geçiş yapabildikleri ve mutlakçı seviyede inanışlara sahip öğrencilerin ise inanışlarını geliştirmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin genel epistemolojik inanışlarını, bilginin kesinliği, basitliği ve sağlanması boyutlarında en üst düzey olan değerlendirmeci seviyeye çıkartmaları sağlanamamıştır.

Hemşirelik öğrencilerin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında Yılmaz (2007), hemşirelik yüksekokulundan 350 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Epistemolojik inançların belirlenmesinde uyarlamasını Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)'ün yaptığı epistemolojik inanç ölçeğini kullanmıştır. Öğrencilerin epistemolojik inançlarına bakıldığında, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarının orta düzeyde gelişmiş olduğu, tek bir doğrunun var olduğuna inançlarının ise diğer iki boyuta kıyasla daha az gelişmiş düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin

epistemolojik inançları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunurken, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin tespitinin amaçlandığı yüksek lisans tez çalışmasında Kaleci (2012), uyarlamasını Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)'ün yaptığı Scommer (1990)'in ölçeğini kullanmıştır. 374 öğretmen adayı üzerinde yürütülen çalışmada epistemolojik inançlar ile ilgili sonuçlar incelendiğinde öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda daha gelişmiş düzeyde inanca sahipken, diğer boyutlarda az gelişmiş düzeyde inanca sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, tüm alt boyutlarda kızlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde ise öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunurken, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmasında Bacanlı Kurt (2010), Schommer (1990)'in Karhan (2007) tarafından uyarlanan ölçeğini kullanmıştır. Ankara ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarından 256 öğretmen üzerinde yürütülen çalışmada, epistemolojik inançlara dayalı sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin kısmen gelişmiş epistemolojik anlayışa uygun yanları olmakla birlikte, daha çok geleneksel bilim anlayışına uygun oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bazı boyutlarda cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, buna karşın branş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında İçen (2012), uyarlamasını Karhan (2007)'in yaptığı Schommer (1990)'in ölçeğini kullanmıştır. 310 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde yürütülen çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının hem sofistike, hem de geleneksel yönleri olmakla birlikte, sofistike yönlerinin daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Kıdem değişkeni açısından bakıldığında ise 10 yıldan az kıdeme sahip eğitim fakültesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Aksan ve Sözer (2007), Deryakulu ve Büyüköztürk (2002)'ün Scommer (1990)'dan uyarladığı ölçeği kullanmıştır. 208 üniversite

öğrencisi üzerinde yürütülmüş olan çalışmada, epistemolojik inançların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu tespit edilmiştir.

Epistemolojik inançları, cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğrenme stillerine göre inceleyen Tümkaya (2012), çalışmayı 488 üniversite öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Veriler, uyarlamasını Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)'ün yaptığı 'epistemolojik inanç ölçeği' vasıtası ile toplanmış, epistemolojik inançların öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada sınıf düzeylerine göre 'öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna' ve 'tek bir doğrunun var olduğuna' ilişkin inançlarının farklılaştığı ancak, 'öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna' ilişkin inançlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi ortak etkileşiminin, 'öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna' ve 'öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna' inanç alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın 'tek bir doğrunun var olduğuna inanç' alt boyutunda ise ikinci sınıftaki erkekler lehine farklılaştığı görülmüştür.

Erdamar ve Alpan (2011)'in öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelediği çalışmada, öğrenciler üzerinde en çok, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna olan inancın geliştiği görülmüştür. 380 öğretmen adayı üzerinde yürütülen çalışmada ayrıca çocuk gelişimi ve aile ekonomisi bölümlerindeki son sınıf öğretmen adaylarının, birinci sınıflara göre daha olgun inançlara sahip olduğu, ÖSS puanı 300 ve üzerinde olanların, ÖSS puanı 300'ün altında olanlara göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları saptanmıştır.

"Karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik ve epistemolojik inançlarına etkisi" isimli deneysel bir çalışmada (Erdem, 2008), epistemolojik inanç ölçeğinin sürecin başında ve sonunda uygulanması sonucu, karma öğretmenlik uygulaması sürecinin, epistemolojik inancın yalnızca 'öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı' ile ilgili olarak .05 düzeyinde anlamlı bir olgunlaşmanın oluştuğunu göstermiştir. Çalışmada, uyarlamasını Deryakulu ve Büyüköztürk (2005)'ün yaptığı 'epistemolojik inanç ölçeği' kullanılmıştır.

Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008), öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inançları ve epistemolojik inançlarını, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından incelemiştir. Eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanan verilere uygulanan istatistiksel işlemler sonucu epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunun öğretmen adaylarının en olgunlaşmamış inanç boyutu olduğu belirlenmiştir. Tek doğrunun var olduğu inanç boyutunda ise daha olgunlaşmış oldukları tespit edilmiştir.

Ünal Çoban, Ateş ve Kaya Şengören (2011)'in fizik öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerini belirlemek üzere yaptıkları çalışmaya 147 fizik öğretmen adayı

katılmıştır. Karma yöntem ile yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme eksenli epistemolojik görüşleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunmazken; bilgi eksenli epistemolojik görüşleri akademik başarı ile özellikle bilginin gerekçelendirilmesi ve güvenilirliği boyutlarında anlamlı bir ilişki içindedir. Ayrıca, öğrenme eksenli epistemolojik görüşler cinsiyete göre farklılaşmazken, kız öğrencilerin bilgi eksenli epistemolojik görüşleri özellikle bilginin gerekçelendirilmesi, “hipoteze bağlılığı” ve “yaratıcılık” boyutlarında daha gelişmiş olduğu sonucuna varılmıştır.

Yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmada (Izgar ve Dilmaç, 2008), veri toplama aracı olarak, Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ‘epistemolojik inanç ölçeği’ kullanılmıştır. 138 öğretmenin katıldığı çalışmada epistemolojik inançlar ile öz yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmuştur. Ayrıca yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inançlar boyutları ile cinsiyet arasında herhangi bir farklılaşma görülmemektedir.

Ortaöğretim basamağında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançları ile ders çalışmaya yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada (Önen, 2011), veri toplama aracı olarak, Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘epistemolojik inanç ölçeği’ kullanılmıştır. 440 öğrencinin katıldığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ve buldukları sınıf düzeyleri açısından hem epistemolojik inançlar hem de ders çalışmaya yönelik tutumlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiş ve öğrencilerin epistemolojik inançları arttıkça, ders çalışmaya yönelik tutumlarının da arttığı saptanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile biliş üstü stratejileri kullanma düzeyleri ve bazı değişkenlerle ilişkilerini incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmada (Belet ve Güven, 2011), Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘epistemolojik inanç ölçeği’ kullanılmıştır. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 820 sınıf öğretmeni adayının katıldığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının en çok ‘öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna’ yönelik inançlarının geliştiği/olgunlaştığı, ‘öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna’ ve ‘tek bir doğrunun var olduğuna’ yönelik inançlarının ise daha düşük düzeyde geliştiği/olgunlaştığı belirlenmiştir. Epistemolojik inançlar ile cinsiyet, sınıf düzeyi, devam edilen üniversite değişkenlerine göre aralarında anlamlı farklılıklar olduğu, akademik başarı düzeyi ve epistemolojik inançlar arasında ise ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin kimya dersine yönelik motivasyonları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada Yılmaz ve Şen (2012), uyarlaması Deryakulu ve Büyükoztürk (2002) tarafından yapılan 'epistemolojik inanç ölçeğini' kullanmıştır. 143 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin epistemolojik inançları ile kimya dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve bilişbilgilerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği araştırmada Güven ve Belet (2009), nitel araştırma yaklaşımını benimsemiştir. 20 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülen çalışmada cinsiyet, sınıf ve not ortalaması gibi bağımsız değişkenlerle ilişki kurulmuştur. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının bilginin genel olarak yaşantılarla ve çabayla elde edildiğini, bir gereksinim olduğunu ve zihinsel süreçlerle ilişkili bir kavram olarak nitelendirildiği; öğrenmeyi, sosyal çevrede yaşantılarla gerçekleşen, çaba gerektiren ve zaman alan bir süreç olarak açıkladıkları ve öğrenmede motivasyon, özgüven gibi kişisel niteliklerin de etkili olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

- *Spor Bilimleri ve Epistemolojik İnanç;*

Yurt içinde beden eğitimi ve spor alanında epistemolojik inançlar ile ilgili tez çalışmasına rastlanmamış, bilimsel makalelerin ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Özşaker, Canpolat ve Yıldız, 2011; Çağlayan ve Mehtap; 2010).

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benlik saygılarının incelendiği araştırmada Özşaker, Canpolat ve Yıldız (2011), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek üzere uyarlamasını Deryakulu ve Büyükoztürk (2002)'ün yaptığı 'epistemolojik inanç ölçeğini' kullanmıştır. 344 kişinin yer aldığı çalışmada epistemolojik inanç ölçeğine ait alt faktörlerden alınan ortalama puan değerleri incelendiğinde; 'öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç' alt boyutu hariç, diğer alt boyutlarının ortalamasının üstünde değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. 'Öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç' alt boyutunun ortalama değerinin biraz altında olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç alt boyutlarının, benlik saygısının negatif ve anlamlı belirleyicisi olduğu belirlenmiştir.

Futsal oynayan bayan öğrencilerin epistemolojik inanç düzeylerinin incelendiği çalışmada ise Çağlayan ve Mehtap (2010), üniversitelerarası bayan salon futbolu müsabakalarına katılan 109 sporcu üzerinde çalışmıştır. Çalışmada, uyarlaması Deryakulu ve Büyükoztürk (2002) tarafından yapılan 'epistemolojik inanç ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bayan futsal oyuncularının epistemolojik inanç alt

boyutlarından öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarının, diğer boyuta göre daha gelişmiş düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, epistemolojik inançların her üç boyutunun da bölüm, yaş ve sınıf düzeyine bağlı olarak gelişim göstermediği; 'eğitimde spor aktivitelerinin önemli olup olmadığını' düşünme düzeylerine göre ise 'öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç' ve 'tek bir doğrunun var olduğuna inanç' boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmalar dışında beden eğitimi öğretmeni adayları üzerinde 'bilimsel epistemolojik inancın' incelendiği iki ayrı çalışma tespit edilmiştir (Karabulut ve Ulucan, 2012; Bayrak, Çınar, Çoban ve Coşkun, 2013); ancak bilimsel epistemolojik inanç, bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl paylaşıldığı gibi konularda bireyin felsefi anlayışlarını yansıtmaktadır. Daha çok geleneksel ve geleneksel olmayan bilim anlayışı ile ilgilidir.

- *Akademik Öz-Yeterlik;*

Yurtiçinde öz-yeterlik üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen öz-yeterlik inancının incelendiği çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda çoğunlukla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers' Sense of Efficacy Scale) kullanılmıştır. Ayrıca farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen genel öz-yeterlik ölçen ölçekler de, Köseoğlu, Gerçek, Yılmaz, Soran (2007); Yıldırım, İlhan (2010); Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmalar dışında öz-yeterlik inancı fizik, matematik, biyoloji, üstün yetenekli öğrenciler, lisansüstü öğrenciler, ergenler vb. gibi birçok bilim alanı ve farklı gruplar üzerinde ölçülmüştür.

Yurtiçinde akademik öz-yeterlik üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Yılmaz, Gürçay, Ekici (2007) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin kullanıldığı görülmektedir. Bir diğer uyarlama çalışması da Owen ve Froman (1988)'in geliştirdiği ve Türkçeye farklı araştırmacılar tarafından (Kemer, 2006; Ekici, 2012) uyarlanan akademik öz-yeterlik ölçeğidir. Bu ölçekler dışında, Mısırlı Taşdemir (2003) ve Kandemir, Özbay (2012) tarafından da akademik öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkileri ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı düzeylerini nasıl etkilediğini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında Eryenen (2008), uyarlamasını Kemer (2006)'in yaptığı akademik öz-yeterlik ölçeğini kullanmıştır. 636 öğretmen adayı üzerinde yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının hedef yönelimleri ve akademik öz-yeterlikleri, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık gösterirken, bu değişkenler açısından

öğretmenlik öz-yeterliği puanlarında bir farklılık gözlemlenmediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyleri, hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler saptandığı, yapılan regresyon analizi sonrasında bu değişkenlerin akademik başarı üzerinde yordayıcı rolünün olduğu belirtilmiştir.

Akbay (2009), cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılan 'akademik öz-yeterlik ölçeği'ni kullanmıştır. 763 lisans öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada, akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan çalışmada, kız örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda, akademik güdülenme ve akademik yükleme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, ancak akademik öz-yeterlik inancının kızların akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir.

Çeşitli değişkenlerin lise birinci sınıf öğrencilerin akademik başarılarını yordama gücünün incelendiği çalışmada Keleşoğlu (2011), uyarlaması Kemer (2006) tarafından yapılan Owen ve Froman (1988)'in akademik öz-yeterlik ölçeğini kullanmıştır. Çalışmaya beş farklı okuldan toplam 320 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, akademik öz-yeterlik ölçeğinde, anne ve baba öğrenim durumuna göre sosyal öz-yeterlik alt testinden, evlerinde internet bağlantıları olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik alt testinden ve tüm testten aldıkları puanlarda manidar farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenme, öz-yeterlilik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisinin incelendiği çalışmada Aydın (2010), 856 lise öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerden biri Kemer (2006) tarafından uyarlanan akademik öz-yeterlilik ölçeğidir. Analizler sonucunda akademik öz-yeterlilik, sınav kaygısı kuruntu boyutu, cinsiyet, sayısal öz-yeterlilik, sınav kaygısı duyuşsallık boyutu, akademik yardım yeterliliği, sosyal öz-yeterlilik ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı; öte yandan akademik öz-yeterliliğin alt boyutları olan iyi bir sınıf öğrencisi özellikleri ve kavrayış değişkenlerinin akademik başarıyı yordamadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Tabancalı ve Çelik, 2013), öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin öğretmen öz-yeterliklerini pozitif olarak etkilediği görülmüştür. 250 öğretmen adayının katıldığı çalışmada uyarlamasını Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin yaptığı 'akademik öz-yeterlik ölçeği' kullanılmıştır.

Afyon Kocatepe Üniversitesi bünyesinde bulunan Fakülte/Yüksekokul/Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinin değerlendirildiği çalışmada Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011), 10910 lisans öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla da Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 'akademik öz-yeterlik ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeyleri ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliklerinin incelendiği çalışmada Fırat Durdukoca (2010), Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 'akademik öz-yeterlik ölçeği'ni kullanmıştır. 260 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yürütülen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik öz-yeterliklerini inceleyen Oğuz (2009), 148 örneklem üzerinde çalışmış, akademik öz-yeterlik inançlarının yaş, sınıf düzeyi, KPSS'ye girip öğretmen olma düşüncesi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Uyarlamasını Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin yaptığı 'akademik öz-yeterlik ölçeği'ni kullanan Oğuz, ayrıca 22 yaş ve üstündeki sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarının, 20-21 yaşlarındaki öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarına göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını inceleyen Akbay ve Gizir (2010) çalışmasını 763 lisans öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Analiz sonuçlarına göre toplam örneklem ve erkek örneklem grubu için, akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan, kız örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda, akademik güdülenme ve akademik yükleme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, ancak akademik öz-yeterlik inancının kızların akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir.

Problemlerle internet kullanımları ile akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Odacı ve Çelik (2012), problemlerle internet kullanımı ile akademik öz-yeterlik arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Çalışmada uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılan 'akademik öz-yeterlik ölçeği' kullanılmıştır.

Türkçe Eğitimi Programları'nda öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının nitel araştırma yaklaşımı ile belirlendiği çalışmada Aslan (2010), 19 lisansüstü öğrenci üzerinde çalışmıştır. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplandığı çalışmada, öğrencilerin kendilerini en çok "Araştırma Yöntem ve Teknikleri", "Ölçme ve Değerlendirme", "İstatistik", "Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri", "Test Geliştirme", "Araştırma Etiği" ve "Yabancı Dil" konularında yetersiz algıladıkları görülmüştür.

- *Spor Bilimleri ve Akademik Öz-Yeterlik;*

Yurt içinde beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin incelendiği çalışmalar olmasına karşın (Demirhan, 2003; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010; Koparan, Öztürk ve Korkmaz, 2010; Sandıkçı ve Öncü, 2013; Seçkin ve Başbay, 2013), akademik öz-yeterliklerinin incelendiği çalışmalar sınırlıdır.

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterliklerinin incelendiği bir çalışmada (Alemdağ, Öncü, Yılmaz, 2014), beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterliklerinin genelde orta seviyenin üzerinde olduğu, akademik öz-yeterlik açısından 3. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan araştırma sonuçları, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Yılmaz, Yoncalık ve Ulucan (2010) tarafından yapılan bir çalışmada veriler 198 öğretmen adayından, uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılan 'akademik öz-yeterlik ölçeği' vasıtası ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik ve öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf düzeyi arttıkça öz-yeterlik inancının düştüğü belirlenmiştir. Bu düşüşe gerekçe olarak beden eğitimi öğretmeni adaylarının atanma problemlerinin gösterilebileceği belirtilmiştir. Yazarlar, sınıf düzeyi ve akademik öz-yeterlik inançlarının daha kapsamlı araştırmalara konu olabileceğine işaret etmişlerdir.

518 beden eğitimi öğretmeni adayının katıldığı araştırmada Ünlü ve Kalemoglu (2011), Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin Türkçeye uyarladığı 'akademik öz-yeterlik ölçeğini' kullanmıştır. Araştırma sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmamasına karşın erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarının kadınlara göre ve 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının diğer sınıflardaki öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

- *Öğrenme Yaklaşımları;*

Literatürde, Türkiye'de Ellez ve Sezgin (2002)'e ait öğrenme yaklaşımları ölçeğinin üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiş ilk ölçek olduğu görülmektedir. Ardından, Çolak ve Fer (2007) tarafından, Biggs, Kember ve Leung (2004)'un ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere geliştirdiği 'Öğrenme Yaklaşımları Envanteri' uyarlanmıştır. Ayrıca, Hounsel, ve diğ. (2002)'nin ölçeği, Topkaya, Yaka, Öğretmen (2011) tarafından ve Entwistle (1997)'in ölçeği, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlaması ise farklı araştırmacılar tarafından (yakın zamanlarda) dört ayrı çalışmada yapılmıştır (Batı, Tetik ve Gürpınar, 2010; Önder ve Beşoluk, 2010; Yılmaz, 2009; Yılmaz ve Orhan, 2011).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenme yaklaşımları, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı değişkenleri üzerindeki etkisinin incelendiği doktora tez çalışmasında Çolak (2006), kontrol gruplu öntest sontest-tekrartest modelini kullanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin derin öğrenme puanları üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, yüzeysel öğrenme son uygulama puanları açısından ise deney grubu öğrencilerin puanlarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından daha düşük olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleriyle ilişkilerinin ortaya koyulduğu doktora tez çalışmasında (Ekinci, 2008), üniversite öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını yeterince yüksek düzeyde işe koşmadıkları, önemli ölçüde yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koştukları tespit edilmiştir. Ayrıca üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamının öğrencileri derinlemesine öğrenmeye yönlendirici olma düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2009) doktora tez çalışmasında karma öğrenme ortamında ders alan üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre akademik başarıları, web materyalini kullanma davranışları, derse devamları ve ortama yönelik memnuniyetlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, karma öğrenme ortamının gerek derin gerekse yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin akademik başarıları, Web tabanlı öğrenme ortamını düzenli kullanmaları, yüz yüze ve Web tabanlı öğrenme ortamına devamları üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin iki ayrı öğretim ortamına yönelik memnuniyetlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öner (2008), doktora tez çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını incelemiştir. Çalışma, dokuz liseden 801 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımları ile ailenin aylık geliri, babanın ve annenin eğitim durumları, annenin mesleği, öğrencilerin ders planı yapma durumu, ders

çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu, okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu ve ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumu arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Yine, derin öğrenme yaklaşımı ile evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumu ve evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunması durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ve bazı öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkilerinin incelendiği çalışmada (Ekinci, 2009), 3428 örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin bir öğrenme konusunu ele alırken derinlemesine öğrenme yaklaşımını kısmen daha yüksek düzeyde işe koşma eğiliminde olmalarına karşın, önemli ölçüde stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını da işe koştukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihi ile öğretme-öğrenme süreci değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koyulmuştur.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelendiği çalışmada (Ozan, Köse ve Gündoğdu, 2012) okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre de sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının incelendiği bir çalışmada (Altun, 2013), öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının, mezun oldukları üniversite, öğrenim gördükleri alan ve cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada uyarlaması Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan 'ders çalışma yaklaşımı ölçeği' kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarını ve bilgi okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerinin incelendiği bir başka çalışmada (Geçer, 2012), öğretmen adaylarının gerek derin gerekse yüzeysel yaklaşım açısından orta düzeyde ders çalışma yaklaşımına sahip oldukları, bilgi okuryazarlık öz-yeterliklerinin ise oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği çalışma (Beşoluk ve Önder, 2010) eğitim fakültesinden 528 örneklem üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, derin öğrenme yaklaşımı ile dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimi ve derin öğrenme yaklaşımı puanları karşılaştırıldığında kızlar lehine

anlamli bir fark bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve derin öğrenme yaklaşımı puanları yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri coğrafik bölge, yerleşim yeri büyüklüğü ve aylık harcama miktarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının incelendiği bir diğer çalışmada (Özgür ve Tosun, 2012), Önder ve Beşoluk (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan, 'Düzenlemiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği' (R-SPQ-2F) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre değiştiği görülürken, yaş ve sınıf değişkenlerinin öğrenme yaklaşımı üzerinde farka sebep olmadığı belirlenmiştir.

Eğitim fakültesi ilköğretim programlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının incelendiği çalışmada (Ekinci ve Ekinci, 2011) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili ortalama puanlarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde yüksek olmakla birlikte, orta puan değerinin çok üzerinde olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin puanlarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarından çok düşük olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin üniversite, akademik başarı, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- *Spor Bilimleri ve Öğrenme Yaklaşımları;*

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada (Şenel, Yenişol, Köle ve Adiloğulları, 2014) 368 beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırmaya göre, yüzeysel ve derinlemesine yaklaşımda bölümler arasında anlamlı farklılık bulunmazken, stratejik yaklaşımda anlamlı farklılık elde edilmiştir. Sınıflara göre öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, yüzeysel yaklaşım ile duyusallık, kuruntu, ve toplam sınav kaygısı, arasında pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada genel olarak yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

- *Epistemolojik İnanç, Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımlarının Bir Arada İncelendiği Çalışmalar;*

Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin uyarlandığı ve ilgili yapılarla (epistemolojik inanç, öz-yeterlik inancı, akademik başarı) ilişkisinin incelendiği çalışmada (Topkaya, Yaka ve Öğretmen, 2011), ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmek amacıyla 537,

araştırmanın diğer boyutu için ise 630 farklı öğrenciden veri toplanmıştır. Analizler sonucunda öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının epistemolojik inançlar ile akademik başarı arasındaki yapısal ilişkide aracı bir değişken olduğu, benzer biçimde, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının öz-yeterlik inançları ile akademik başarı arasındaki yapısal ilişkide aracı olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançların incelendiği çalışma (Deryakulu, 2004) 338 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Analiz sonuçları, epistemolojik inançlardan "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna inanç" faktörünün öğrenme ve ders çalışma stratejileri içinden tutum, güdülenme, konsantrasyon, bilgi işleme, ana düşünceleri seçme, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin; "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna inanç" faktörünün tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, ana düşünceleri seçme ve test stratejilerinin; "Tek Bir Doğrunun var Olduğuna inanç" faktörünün ise güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve epistemolojik inançlarının incelendiği çalışma (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010) eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Epistemolojik inançlar açısından ise öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu öğretmen adaylarının en olgunlaşmamış inançları olduğu, tek doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda ise daha olgunlaşmış inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları üzerindeki çalışma (Tanrıverdi, 2012) 632 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada uyarlaması Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılan epistemolojik inanç ölçeği ve uyarlaması Batı, Tetik ve Gürpınar (2010) tarafından yapılan öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrenciler daha derinlemesine bir çalışma stratejisini benimserken, öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğuna inanan öğrencilerin ise daha yüzeysel çalışma stratejilerini benimsedikleri tespit edilmiştir.

Yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve öğretmen öz-yeterliliklerinin incelendiği çalışmaya (Izgar ve Dilmaç, 2008) tezli/tezsiz yüksek lisans programına katılan 138 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançların her üç alt boyutu olan, çabaya bağlı olduğu inanç, yeteneğe bağlı olduğu inanç ve tek bir doğrunun olduğu inanç alt boyutlarının öz yeterlilik algılarıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Epistemolojik inançlar ile öğrenme yaklaşımlarının konu edildiği bir çalışmada (Şahin Taşkın, 2012) uyarlaması Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılan 'epistemolojik inanç ölçeği' ve uyarlaması Önder ve Beşoluk (2010) tarafından yapılan 'düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği' kullanılmıştır. 214 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin 'öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç' faktörünün derin öğrenme yaklaşımını anlamlı olarak yordadığını ve 'tek bir doğrunun var olduğuna inanç' faktörünün ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. Ayrıca, kız ve erkek öğretmen adayları benzer öğrenme yaklaşımına sahip olmalarına rağmen; kız öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının erkek öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarından daha gelişmiş olduğuna dikkat çekilmiştir.

Ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz-yeterliklerin incelendiği çalışmada (Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013) uyarlaması Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan ders çalışma yaklaşımı ölçeği ve uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılan akademik öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünden 147 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarından derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım ortalama puanlarının orta düzeyde ve akademik öz-yeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Yüzeysel ders çalışma yaklaşımının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği, sınıf düzeyi ile derin ders çalışma yaklaşımı arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerinin derin ders çalışma yaklaşımı ile akademik öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

- *Epistemolojik İnanç;*

Yurt dışındaki çalışmalarda epistemolojik inançların daha çok üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları olmak üzere eğitimin hemen her aşamasında araştırma konusu olduğu görülmüştür. Epistemolojik inançlarla ilgili ele alınan problemler incelendiğinde ise epistemolojik inançların belirlenmesi yanında, disiplinler arası farklılıklara (fen-sosyal-eğitim bilimleri), öğrenme ve öğretimi etkileyen farklı konu/kavramlarla ilişkisine (öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları, öğrenme stilleri vb.) ve epistemolojik inançların değişimi/geliştirilmesi ile ilgili çalışmalara ağırlık verildiği görülmüştür.

Maor ve Taylor (1995) çalışmalarında, aynı okulda görev yapan farklı inançlara sahip (aktarımcı-yapılandırmacı / transformist-constructivist) iki farklı öğretmeni incelemişlerdir. Yirmi haftalık dönemde öğretmenlerin veritabanı (Birds of Antarctica)

kullanımlarını gözlemleyen araştırmacılar verilerini 'sınıf gözlemi, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve öğrencilerin sesli düşüncelerinin izlenmesi' yolu ile toplamışlardır. Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip, yapıcı öğrenme anlayışını benimsemiş öğretmenin öğrencilerinin daha üst düzey ve karmaşık araştırma soruları oluşturdukları, eleştirel düşünme ve sorun çözmeyi içeren üst düzey düşünme becerileri geliştirdikleri; gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip, bilgi aktarmacı/nesnelci öğretim anlayışını benimseyen öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin ise önceden kestirilebilir yüzeysel sorular oluşturdukları ve ancak öğretmenin aktardığı olgusal bilgileri edinebildikleri gözlemlenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin aynı bilgisayarlı öğrenme ortamında ders yapmalarına rağmen, öğretmenlerinin farklı inançları dolayısıyla farklı öğrenmeler sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleştirilmesinde teknolojinin tek başına yeterli olmadığı, bunun yanında öğretmenlerin epistemolojik yönelimlerinin de öğretimi etkileyen önemli etkenlerden biri olduğu sonucuna varmıştır.

Doyle (1997), 310 öğretmen adayı üzerinde yürüttüğü çalışmada, eğitim programlarının öğretmen adaylarının öğrenme ve öğrenmeye ilişkin inançları üzerindeki etkisini incelemiştir. Veriler tümevarımsal bir analiz süreci ile analiz edilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının, öğrenme ve öğretmenin pasif bir süreç olduğu şeklindeki inançlarının, öğrenmenin aktif bir süreç olduğuna ilişkin inanca doğru değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, zaman ve deneyimin öğretmen adaylarının öğrenme ve öğrenmeye ilişkin inançlarındaki değişimi etkileyen önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme ve öğretmeye yönelik inançların değişiminin incelendiği bir başka çalışmada Brownlee, Dart, Boulton-Lewis ve McCrindle (1998), 27 öğretmen adayı üzerinde çalışmıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye ilişkin inançlarının sınıfta karar verme ve öğretme davranışlarını nasıl etkilediğini ve inanışlarının nasıl ve ne zaman değiştiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler, öğretmen adaylarının bir yıllık eğitimin başında ve sonunda olmak üzere öğrenme ve öğretme hakkındaki inanışlarını içeren yazıları vasıtası ile edinilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının günlükleri ve yazılı bildirimleri dışında ders saatinde gözlem yapılarak kamera kaydı alınmış, devamında öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler ile epistemolojik inanışlarının süreç içindeki değişimi tespit edilmiştir.

Howard, McGee, Purcell ve Schwartz (2000) çalışmalarında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının değişimini incelemiştir. Bunun için bir arada kaldıkları (bir yerleşke) ve çalışabildikleri bir ortam hazırlanmış ve 4 haftalık yoğun bir eğitim sonrasında öğretmenlerin epistemolojik inançlarında bir değişim olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışmada Schommer (1990)'in epistemolojik inanç ölçeği kullanılmış; 41 kişiden oluşan çalışma grubundan eğitim öncesinde ve sonrasında (ön-test son-test) ölçümler alınmıştır. Eğitim programı sonucunda deneklerde epistemolojik inançların dört alt boyutunun üçünde (bilgi basittir, öğrenme hemen gerçekleşir, bilgi kesindir / simple knowledge, quick learning, certain knowledge) anlamlı farklılık belirlenmiştir. Araştırmacılar öğretmen inançlarının değiştirilebileceği ve bunun zor ve zaman alıcı olmayabileceği sonucuna varmıştır.

Eick (2000) nitel yaklaşım ile yürüttüğü çalışmasında, 12 öğretmen adayının bilimin doğasına ilişkin inanışlarını ve fen öğretimindeki yaklaşımlarını incelemiştir. Çalışmada, 11 öğretmen adayının fen öğretiminde araştırmaya dayalı öğretim yönteminin kullanılması konusunda hemfikir oldukları, ancak derslerde yalnızca 5'inin bu yöneme başvurduğu gözlenmiştir. Bilimin doğasına yönelik inançları incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun "bilginin kanıtlanmış olduğu ve değişime açık olmadığı" düşüncesine sahip oldukları görülmüş; yalnızca bir öğretmen adayının bilimin doğasına ilişkin kapsamlı bir anlayışa sahip olduğu, ancak onun da öğretim yöntemleri ile bilimin doğasına ilişkin görüşleri arasında net bir bağlantı kurulamadığı görülmüştür.

Hofer (2000) 326 üniversite 1. sınıf öğrencisi üzerinde epistemolojik inançların disiplinler arasındaki farklılaşmasını incelemiştir. Qian ve Alverman (1995)'in (Schommer (1993)'in epistemolojik inanç ölçeğinin kısa versiyonu) ölçeğini kullandığı çalışmada epistemolojik inançların psikoloji ve fen bilimi alanları arasında anlamlı farklılıklar elde etmiştir. Çalışmada Psikoloji alanında bilme sürecinin kişisel yaşantılara daha fazla dayandığına, fen bilimlerinde psikoloji alanına göre bilginin daha kesin ve değişmez olduğuna, otorite ve uzmanların bilgi kaynağı olarak daha ön planda olduğuna ve yine fen bilimlerinde gerçekliğin psikoloji alanında olduğundan daha fazla ulaşılabilir olduğuna inandıklarını belirlemiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin psikoloji alanına ilişkin epistemolojik inançlarının fen bilimleri alanına ilişkin epistemolojik inançlarına göre daha gelişmiş olduğu sonucuna varılmış, ayrıca epistemolojik inançlarında alan farklılıklarının belirginleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

King, Levesque, Weckerly ve Blythe (2000) çalışmalarında eğitim psikolojisi kursunun öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarına etkisini incelemişlerdir. 50 deney ve 53 kontrol grubundan oluşan 103 öğretmen adayı üzerinde çalışılmış ve öğretmen adaylarına dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere (13 hafta) Schommer (1990)'in epistemolojik inanç ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu üzerinde en büyük değişimin epistemolojik inançların 'bilgi basittir' ve 'öğrenme hemen gerçekleşir' boyutlarında olduğu belirlenmiştir.

Nitel yaklaşım ile yürütülen bir diğer çalışmada Brownlee (2001), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelemiştir. 29 öğretmen adayının incelendiği çalışmada veriler, Belenky ve diğ. (1986)'nın görüşme cetveli ile benzer bir şekilde yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmada epistemolojik inançlara ilişkin üç ana kategori oluşturulmuştur. Bunlar: 1. Mutlak doğruları alma 2. Mutlak doğruları alma ve yapılandırma 3. Doğruların yapılandırılmasıdır. Öğretmen adaylarından dördünün ilk kategoride, 14'ünün ikinci kategoride, 11'inin ise üçüncü kategoride yer aldığı tespit edilmiştir.

Brownlee, Purdie ve Bulton-Lewis (2001), 29 deney, 25 kontrol grubu öğretmen adayı üzerindeki çalışmasında epistemolojik inançların geliştirilmesini amaçlamıştır. Bir yıllık öğretim programında epistemolojik inançların tespiti, öğretim döneminin başında ve sonunda yapılan görüşmeler ve Schommer (1990)'in epistemolojik inanç ölçeği vasıtası ile yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından konu ile ilgili düşüncelerini belirten bir yazı yazmaları istenmiştir. Çalışmada deney grubunun sofistike epistemolojik inançlarının arttığı görülmüştür.

Schommer Aikins, Duell ve Barker (2003), üniversite öğrencilerinin bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançlarını alanlar arasında Biglan (1973)'in akademik disiplin sınıflamasına göre (katı-yumuşak, saf-uygulamalı disiplinler) belirlemişlerdir. Matematik, sosyal bilimler ve işletme alanlarından 152 üniversite öğrencisinin epistemolojik inançları 3 ayrı ölçek ile belirlenmiştir. Korelasyon istatistikleri sonucu öğrencilerin epistemolojik inançlarının gerek matematik ve işletme gerekse matematik ve sosyal bilim alanları için büyük benzerlikler gösterdiği görülmüş, öğrencilerin üç alana yönelik epistemolojik inançları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin akademik deneyimleri dikkate alındığında bu ilişkilerin daha zayıf bir görünüme sahip olduğu görülmüştür. Bu da, yazarların epistemolojik inançlarda genel ve alan odaklı yaklaşımın da dikkate alınması gerektiği yönünde öneride bulunmalarına neden olmuştur.

Chan (2003), 292 eğitim fakültesi öğrencisinin epistemolojik inançları ve ders çalışma yaklaşımlarını incelemiştir. Epistemolojik inançların belirlenmesinde veri toplama aracı olarak Schommer'in epistemolojik inanç ölçeğini kullanılmıştır. Çalışmada, epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımlarının yaş, cinsiyet ve alınan derslerden bağımsız olduğu; epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Schreiber ve Shinn (2003), 115 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmalarında epistemolojik inançlar ve öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Epistemolojik inançların belirlenmesinde veri toplama aracı olarak Schommer'in

epistemolojik inanç ölçeğini kullanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin epistemolojik inançlarının onların öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Gill, Ashton ve Algina (2004), öğretmen adaylarının matematik alanındaki öğretme ve öğrenmeye ilişkin epistemolojik inançlarının değişimini, öğretimsel müdahale ve sistematik süreci içeren teorik bir model ile incelemişlerdir. Deney ve kontrol grubunun olduğu 161 öğretmen adayı üzerinde yürütülen çalışmada, adayların epistemolojik inançlarını değiştirmeye yönelik hazırlanan yazılı materyaller kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında inançların değişimine etki bakımından, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılıklar elde etmişlerdir. Araştırmacılar, öğretimsel yaklaşımların genel ve alan odaklı epistemolojik inançlardaki değişimi doğrudan etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Palmer ve Marra (2004) çalışmalarında epistemolojik inançların alanlar arasındaki farklılaşmasını konu edinmiştir. Fen ve beşeri bilimlerden 60 üniversite öğrencinin katıldığı araştırma nitel yaklaşım ile yürütülmüştür. Araştırmacılar, epistemolojik inançların öğrenim görülen alana göre farklılaşabileceğini tespit etmişler ve bu farklılaşmanın basit düzeyden karmaşık düzeye doğru olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca akademik deneyimin artması ile epistemolojik inançlarda meydana gelen değişimin (farklı görüşlerin doğru olabileceği düşüncesi) beşeri bilimlerde fen bilimlerinden daha belirgin olduğunu tespit etmişlerdir.

Dahl, Bals ve Turi (2005) 81 Norveçli üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Epistemolojik inançların belirlenmesinde veri toplama aracı olarak Schommer (1998)'in epistemolojik inanç ölçeğini kullanmışlardır. Çalışmada epistemolojik inançlarla öğrenme stratejileri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Knight ve Mattick (2006) tıp fakültesi öğrencileri üzerinde bilginin ne olduğu ve nasıl anladığımızla ilişkin inançları incelemiştir. 15 öğrencinin katıldığı çalışmada nitel yaklaşım benimsenmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmada epistemolojik inançlarda alan odaklılığı destekleyen bulgular elde edilmiştir. Buna göre öğrenciler, sosyal bilim alanlarında cevapların tartışmaya açık olduğuna; fizyoloji alanında ise kesin yanıtların bulunduğu ve bu yanıtların tartışmaya kapalı olduğuna inanmaktadırlar.

Yurt dışındaki araştırmacıların, epistemolojik inançların incelendiği çalışmalarda genellikle nitel yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Çalışmalarını nicel yaklaşım çerçevesinde yürüten araştırmacılar ise ölçüm aracı olarak daha çok Schommer'in geliştirdiği 'Epistemolojik İnanç Ölçeği'ni kullanmışlardır. Epistemolojik inançların değişimi ile ilgili çalışmalarda birtakım manipülasyonlar sonucunda epistemolojik inançlarda olumlu yönde değişimler olabileceği belirlenmiştir. Epistemolojik inançlar, disiplinler arasında da

çokça incelenmiş ve farklı akademik disiplinlerde bireylerin/öğrencilerin epistemolojik inançlarının düzeyleri arasında farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu farklılığın genellikle fen bilimlerinde daha çok naif epistemolojik inançlar yönünde iken, sosyal ve beşeri bilimlerde sofistike/olgunlaşmış epistemolojik inançlar yönünde olduğu görülmüştür. Disiplinler arası sınıflamada daha çok Biglan (1973)'ın akademik disiplin sınıflaması dikkate alınmıştır. Ayrıca, epistemolojik inançlarla bağlantılı olduğu düşünülen diğer bağımlı değişkenlerle (öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları, motivasyon, tartışmacılık eğilimleri vb.) epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiler birçok çalışmada incelenmiş ve epistemolojik inançlarla aralarında ilişkiler olduğu görülmüştür.

- *Akademik Öz-Yeterlik;*

Yurt dışındaki akademik öz-yeterlikle ilgili çalışmalar incelendiğinde daha çok öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Ayrıca, akademik öz-yeterlikle bağlantılı olduğu düşünülen diğer bağımlı değişkenlerle (akademik motivasyon, hedef yönelimleri, kaygı, benlik vb.) akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler de birçok araştırmaya konu olmuş ve akademik öz-yeterlik ile aralarında ilişkiler olduğu görülmüştür.

Multon, Brown ve Lent (1991) gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmasında niteleyen bir terim olarak öz-yeterliği araştırmışlardır. Veritabanlarında 1977 (Bandura öz-yeterlik teorisini tanımladı) ve 1988 yılları arasındaki çalışmaları incelemişlerdir. Çalışmada öz-yeterlik ve öğrenci başarısı arasında düşük ortalamaya sahip olan öğrencilerde (.56) diğerlerine göre (.33) daha yüksek bir ilişki tespit etmişlerdir. Burada, öz-yeterlik algısının düşük başarıya sahip öğrencileri daha çok etkileyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkinin lise ve üniversite örnekleminde (.41, .35) ilköğretim örneklemindeki (.21) daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgu ise, öğrencilerin deneyimleri ile birlikte akademik becerileri hakkında daha doğru değerlendirmeler yapabildikleri yönünde değerlendirilmiştir. Çalışmada özetle öz-yeterlik inancı ile akademik davranışlar Bandura'nın teorisini (1977,1986) destekler şekilde ilişkili bulunmuştur.

Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh (1992), 197 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada sosyal bilişsel değişkenlerle (mesleki ilgiler, beklenen öğrenme çıktıları, akademik yeterlikler, algılanan stres ve destek, kadın ve erkeğin akademik başarıları) akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Akademik öz-yeterliğin meslekteki bireyi daha yüksek yerlere doğru cesaretlendirdiği ve performansın belirlenmesinde akademik öz-yeterliğin güçlü bir değişken olduğunu belirlemişlerdir.

Ayrıca öz-yeterlik inancının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ve sınav performansına anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Lent, Brown ve Hackett (1994), Bandura'nın (1977,1986) sosyal bilişsel kuramını meslek davranışı alanında incelemişlerdir. Araştırmacılar meslek seçimine ilişkin yetkinlik ve sonuç beklentilerinin, meslek seçimi üzerinde doğrudan bir etkisi olduğundan bahsetmişlerdir. Bireylerin yetkinlik beklentisi düzeylerinin artırılmasının, sağlıklı meslek seçimi yapmalarında önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yetkinlik beklentisi ile mesleki/akademik performans (öğrenme, not tutma) arasında pozitif bir ilişki belirlemişlerdir.

Pajares ve Miller (1994) çalışmalarında matematik problemi çözmeye öz yeterlilik inancının rolünü incelenmiştir. 350 eğitim fakültesi öğrencisinin yer aldığı çalışmada öz yeterlilik inancının diğer birçok faktöre göre matematik problemi çözme performansı üzerinde yüksek etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin matematik kaygısı erkek öğrencilerin kaygısından daha yüksek olması yanında, erkek öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının ve benlik algılarının kız öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuçların, Bandura'nın (1977,1986) sosyal bilişsel kuramını desteklediği görülmüştür.

Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996), ortalama yaşları 12 olan 279 çocuğun akademik yükümlülükleri üzerinde öz-yeterliliğin çok yönlü etkisini araştırmışlardır. Araştırmada çocukların kendi akademik yeterliliklerine olan inançları, onların öğrenme ve akademik başarılarını düzenlediğini ve bağımsız olarak arttırdığını, akademik isteklerini arttırdığını ve olumlu sosyal davranışlarını arttırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca yüksek öz yeterliliğin, hassasiyet, kendini değersiz görme ve depresyon riskini azalttığı ve okul başarısına katkıda bulunduğu saptanmıştır. Öz-yeterlik ve psikososyal faktörlerin akademik başarının varyansını oldukça büyük bir oranda açıkladığı görülmüştür.

Lent, Brown ve Gore (1997), 205 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada öz-yeterlik ve akademik benlik kavramlarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yordama gücünü incelemişlerdir. Çalışmada, başarı ölçütü alana özel olduğunda öz-yeterliliğin, daha genel olduğunda ise akademik benlik kavramının yordayıcı olduğu bildirilmiştir. Ayrıca çalışmada, başarının yordanmasında genel öz-yeterliliğin, matematik öz-yeterliliğinden daha güçlü bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir. Bu bulguda öğrenme sürecinde çoklu öz-yeterliklerin bir araya gelmesi ile başarı üzerindeki etkinin daha fazla olacağı vurgulanmıştır.

Linnenbrink ve Pintrich (2003), akademik öz-yeterlik algısının öğrencilerin öğrenme sürecindeki davranışsal, bilişsel ve güdüsel boyutları ile ilişkisi üzerinde durmuşlardır. Öz-yeterlik algılarının daha fazla sorumluluk, öğrenme ve başarıya sebep olduğunu; öğrenci ne kadar öğrenirse akademik öz-yeterlik algılarının da o derece artacağını belirtmişlerdir.

Öz-yeterliğin çok özelleşmiş ve durumsal yetenekleri ve değerlendirmeleri içerdiğinden bahsetmişlerdir. Bu yüzden, öğrencilerin yaptıkları işler (kompozisyon yazma gibi) ile ilgili genel değerlendirmeler yerine ayrıntılı geribildirimlerin öğrencilerin öz-yeterliklerini artırmaya yardımcı olacağını vurgulamışlardır. Ayrıca bu özelliklerin zamanla birlikte geriye gidebileceğine değinmişlerdir.

Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005), 107 üniversite birinci sınıf öğrencisinin akademik başarıları üzerinde akademik öz-yeterlik ve stresi incelemişlerdir. İlk yıl, akademik öz-yeterlik inançlarının öğrencinin genel not ortalamasındaki en önemli belirleyici olduğu belirlenmiş, ancak ikinci yılda bu durumun büyük ölçüde devam etmediği görülmüştür. Araştırmada akademik öz-yeterlik ve stres arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (-.27,... -.71). Ayrıca, akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir.

Carpenter (2007), öz-yeterlik ve başarı motivasyonunun akademik başarıyı etkileyebileceğinden bahsetmektedir. Meta analiz çalışmasında, öğrencilerin öz yeterlilikleri, performans hedef yönelimleri ve üstünlük hedef yönelimlerini incelemiştir. Çalışmada öz-yeterlik, hedef yönelimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öz-yeterlik ve başarı arasındaki ilişkiyi üstünlük yöneliminin etkisini kaldırarak incelemiştir. Çalışma sonucunda akademik başarı ile öz yeterlilik arasındaki ilişkinin kuvvetli olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlik ve başarı arasındaki ilişki üstünlük yöneliminin etkisini kaldırıldığında daha düşük olmasına rağmen üstünlük yönelimi ve başarı arasındaki ilişkiden daha yüksektir. Ayrıca bu ilişkilerin farklı eğitim seviyelerinde de farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Bu çalışmalar yanında; Endler, Speer, Johson, ve Flett (2001), öz-yeterlik, kontrol algısı, kaygı ve bilişsel performans değişkenleri arasındaki ilişkileri; Brown ve Morrissey (2004), öz-yeterlik, kaygı ve sunum performansı arasındaki ilişkileri; Choi (2005), akademik öz yeterlilik ve benlik algısı değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin akademik performanslarını yordamadaki etkisini ve Wlaker, Greene ve Mansell (2006), öğrencilerin öz-yeterliklerinin, içsel ve dışsal güdülenmelerinin öğrencilerin akademik başarı ile ilgili bilişsel yükümlülüklerini yordama gücünü incelemişlerdir.

- *Öğrenme Yaklaşımları;*

Yurt dışındaki öğrenme yaklaşımları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde daha çok öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Ayrıca, öğrenme yaklaşımlarının ders ortamından, ders tasarımından ve kişilikten etkilenip etkilenmediğinin incelendiği çalışmaların da oldukça fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, öğrenme yaklaşımları ile bağlantılı olduğu düşünülen diğer bağımlı değişkenlerle

(eleştirel düşünme, sınav kaygısı, öz-yeterlik, vb.) öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler de birçok araştırmaya konu olmuş ve öğrenme yaklaşımları ile aralarında ilişkiler olduğu görülmüştür.

1970'li yıllarda yurt dışındaki araştırmalara öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimleri ile ilgili çalışmalarını öncülük eden Marton ve Säljö, öğrenmenin farklı şekillerde ele alınışını derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı şeklinde ifade etmişlerdir. Aynı araştırmacılar, soru tipleri ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri de incelemiş ve soru tipleri değiştikçe tercih edilen öğrenme yaklaşımının farklılaştığını belirlemişlerdir (Ekinci, 2008). Devam eden süreçte Entwistle (Entwistle,1990; Entwistle, Hanley ve Hounsell, 1979; Entwistle ve Ramsden, 1983; Entwistle ve Tait, 1994) ve Biggs (1978, 1979)'in çalışmaları öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine önemli katkıda bulunmuş, öğrenme yaklaşımları daha bilinir hale gelmiştir.

Kember ve Harper (1987), 1095 üniversite öğrencisi üzerinde çalışma yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, Ramsden ve Entwistle'in geliştirdiği çalışma yaklaşımları ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrenciler iki kategoriye ayrılmıştır; bunlardan ilki yüzeysel yaklaşımı alışkanlık şeklinde kullanır, öğrenme stillerini geliştirmek için çalışma becerileri eğitimine ihtiyaç duyarlar; ikinci kategorideki öğrenciler, derin yaklaşım kapasitesine sahip ancak çok çeşitli kurumsal sebeplerden dolayı yüzeysel yaklaşımı tercih eden gruptur. Araştırmada yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin başarısızlık ve terk etme eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koyulmuştur. Gerekçe olarak, bu öğrencilerin olgusal bilgileri anlamaktan çok aktarma çabası içinde olmaları gösterilmiştir.

Alanyazında genel bir fikir birliği olarak, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırmak, onlara analitik beceriler kazandırmak, yeni bilgilerle ilişkilendirme becerilerini artırma ve bağımsız sonuçlar çıkarabilmek eğitimin amaçlarını oluşturmaktadır. Gow ve Kember (1990), çalışmalarında yükseköğretimin bu özellikleri ne derece desteklediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada nicel veri için Biggs (1987)'in 'Study Process Questionnaire (SPQ)' ve nitel veri için ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çalışma yaklaşımları ölçeği için 1043, nitel veri için ise 8 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmada, öğrenciler yaş ile birlikte derin bir yaklaşım benimsemeye daha yatkındırlar. Ancak birinci sınıftan üçüncü sınıfa doğru derin öğrenme yaklaşımında bir düşüş görülmüştür. Yazarlar, bu yükseköğretim kurumunun bağımsız ve derinlemesine öğrenmeyi geliştirmedeğini belirtmişlerdir.

Entwistle ve Tait (1990)'in çalışması, çalışma yönelimleri ve tercih edilen akademik ortam ile ilgilidir. Yazarlar, önceki çalışmalarda üniversitelerde akademik ortamların bölümler tarafından sağlandığını ve buraların öğrencilerin çalışma yaklaşımlarına direkt

etkisinin olduğundan bahsetmekte; diğer çalışmalarda ise bu etkilerin öğrencilerin ortama yönelik kendi algılarını oluşturmada aracı olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmalarda öğrenme yaklaşımları veya çalışma yönelimleri ile akademik ortam algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği belirtilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde veriler, çalışma yaklaşımları ile ilgili ölçeğe (Approaches Studying Inventory/ASI) öğrencilerin ortama ilişkin algılarını ölçen bir bölüm eklenerek toplanmıştır. 431 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin yapılan etkinliklerin niteliğine ilişkin olumlu algıları ile derin öğrenme yaklaşımları arasında; ağır iş yükü ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretim etkinliklerinin öğrenme yaklaşımları tercihini etkilediği belirtilmiştir.

Richardson (1993) çalışmasında çalışma yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. 207 birinci sınıf sosyal bilimler öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada çalışma yaklaşımları ölçeği (Approaches Studying Inventory/ASI) kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırmanın devamında ölçeğin uzun formu 90 lisansüstü öğrencisine uygulanmış, yine cinsiyet değişkenine göre çalışma yaklaşımları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak hem lisans hem de lisansüstü düzeyde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Booth, Lockett ve Mladenovic (1999), 397 muhasebe öğrencisi üzerinde öğrenme yaklaşımlarının akademik performans üzerine etkilerini incelemişlerdir. Grup içerisinde 128 öğrencinin ödev ve sınavlardan aldıkları farklı oranlandırılmış puanlar akademik performanslarının belirlenmesinde nesnel bir ölçüt olmuştur. Ayrıca kendilerine performanslarını belirledikleri bir öz-değerlendirme skoru vermeleri istenmiştir. Öğrenme yaklaşımları ise Biggs (1987)'in 'Study Process Questionnaire (SPQ)' ölçeği ile belirlenmiştir. Öznel ve nesnel akademik performansları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Araştırmada kendi akademik performansını düşük gören öğrenciler ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin nesnel akademik performansları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında negatif anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, ancak derin öğrenme yaklaşımı ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Zeegers (2001), üniversiteye yeni başlamış 200 fen bilgisi öğrencisinin 3 yıllık dönemde öğrenme yaklaşımlarındaki değişimi incelemiştir. Ayrıca öğrenme yaklaşımlarını yaş, cinsiyet ve üniversiteye giriş alanları açısından da değerlendirmiştir. Öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde Biggs (1987)'in ölçeği (Study Process Questionnaire-SPQ) kullanılmıştır. Ölçek, belirli aralıklarla öğrencilere uygulanmıştır (4-8-16-30ay).

Araştırmada öğrenme yaklaşımlarının öğrenme deneyimleri sonucu değişebileceği sonucuna varılmıştır. Araştırmada yıllarla birlikte derin öğrenme yaklaşımlarında artış gözlenmiştir. Ayrıca yazarlar, öğrenme yaklaşımlarında yaşın önemli bir faktör olduğunu cinsiyetin ise öğrenme yaklaşımlarının farklılaşmasında etkisinin olmadığını belirlemişlerdir.

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004), 146 sosyal bilimler lisans öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada öğrenme yaklaşımları, kişilik ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrenme yaklaşımları, Entwistle ve Tait (1995)'in 'The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI - 44 madde)' ile belirlenmiştir. Kişilik özelliklerinin belirlenmesinde bir kişilik ölçeği (16PFiForm A) ve akademik başarılarının belirlenmesinde ise akademik ortalamaları dikkate alınmıştır. Çalışmada derin öğrenme yaklaşımı ile dışadönüklük ve yeni deneyimlere açıklık özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile nevrotik kişilik ve uyumluluk kişilik özellikleri arasında ise yine anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Burada, öğrenme yaklaşımları ve kişilik özellikleri yakından ilişkili bulunmuştur. Öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde ise derin ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile pozitif, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Genel olarak öğrenme yaklaşımlarının kişilik özelliklerinden etkilendiği ve akademik başarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Wilson ve Fowler (2005), 50 üçüncü sınıf davranış bilimi öğrencisi üzerinde deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, dersin düzenlenme biçiminden etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Deneysel gruba etkin öğrenmeye dayalı (proje, grup çalışmaları, vb.) kontrol grubu ise geleneksel yaklaşımla (düz anlatım, not alma, vb.) derslerini işlemişlerdir. Öğrenciler çalışmanın özel amacından haberdar edilmemişlerdir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacı ile araştırmanın başında ve sonunda Biggs (1987) tarafından geliştirilen 'Study Process Questionnaire (SPQ)' kullanılmıştır. Çalışmada derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarında (geleneksel ve etkin öğrenme) bu eğilimlerini sürdürdükleri; bununla birlikte yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin etkin öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı derste derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme yönünde eğilim gösterdikleri görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin derin ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını benimsemelerinde farklı öğrenme ortamlarının etkisi görülmüş, derslerin etkin öğrenmeye dayalı tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, modele ilişkin felsefi varsayımlar, araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizleri hakkında bilgiler verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelendiği bu çalışmada, ilgili araştırma problemlerinin 'en iyi şekilde' açıklanabilmesi için yöntembilim yaklaşımı olarak nicel ve nitel verilerin bütünleştirildiği *karma araştırma yaklaşımı* benimsenmiştir. Karma araştırma yaklaşımı, nicel ve nitel verilerin tek bir çalışma ya da çalışma dizisi içerisinde toplanması, çözümlenmesi ve bağdaştırılmasıdır (Creswell ve Plano Clark 2011). Genel düzeyde karma yöntem, nicel ve nitel yaklaşımları birleştirmesi ve her iki yaklaşımın sınırlılıklarını en aza indirmesi sebebiyle tercih edilir; pratik düzeyde, karmaşık bir yaklaşım sunması nedeniyle ilgi çekicidir; işlemsel düzeyde ise araştırma sorularının daha iyi anlaşılabilmesi için faydalı bir yaklaşımdır. Eğer araştırmacının nitel ve nicel verilere ulaşma olanağı var ise en ideal yaklaşımdır (Creswell, 2002).

Bu çalışmada karma araştırma yaklaşımının tercih edilme sebebi; katılımcıların eğitimle ilgili birtakım inanç, yeterlik ve yaklaşımlarının karmaşık bir yapı sergilemesi ve eğitimle ilgili bu özelliklerin tespiti yanında, altında yatan sebeplerin de belirlenmesine imkân sunmasıdır. Bu nedenle farklı yöntemler sonucu elde edilen bulguların birbiri ile yakınsanması, birbirini doğrulaması (*üçgenleme*) ya da bir yöntem sonucu elde edilen bulgularla diğer yöntemle edinilen bulguları ayrıntılandırma, genişletme ve açıklama (*tamamlayıcılık*) bu çalışmada karma yaklaşım tercih edilmesinin gerekçeleri olarak değerlendirilebilir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989).

3. 1. 1. Felsefi Dayanaklar

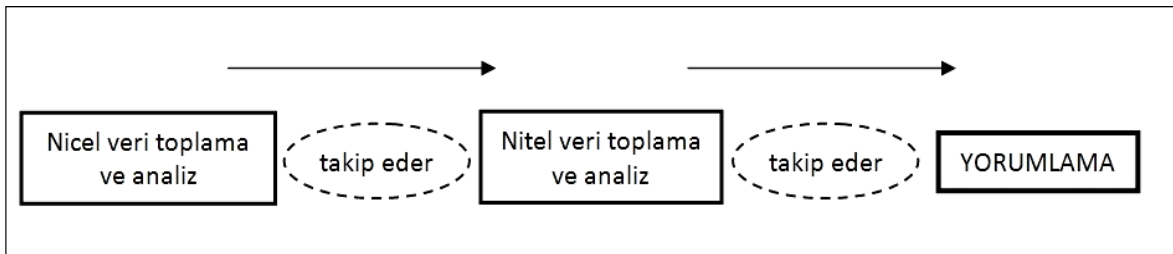
Karma yöntem araştırmalarına postpozitivist dünya görüşü, yapılandırmacı dünya görüşü, katılımcı dünya görüşü ve pragmatist dünya görüşü bilgi sağlayabilir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Tipik olarak karma yöntem araştırmaları ile ilişkilendirilen pragmatizmde, gerçeğin doğası (ontoloji) ile ilgili görüş farklılığı tekil ve çoklu gerçekliklerin bir arada olması şeklinde ortaya çıkar. Yani araştırmacılar bir taraftan hipotezleri ret veya kabul ederken bir taraftan da farklı bakış açılarını göstermek için

alıntılar yaparlar. Epistemolojik açıdan pragmatizmde, araştırma problemini ifade etmek için 'işe yarayan ne varsa' veri olarak toplanır; objektif ve subjektif verilerin her ikisine de değer verilir. Metodolojik açıdan ise yöntemsel çoğulculuk anlayışı içerisinde hem nitel hem nicel veriler toplanır ve bu veriler birleştirilir (Creswell, 2002; Lincoln ve Guba, 2000).

3. 1. 2. Araştırma Deseni

İlgili alanyazında oldukça fazla sayıda karma araştırma yaklaşımı desenine rastlanmaktadır (Teddle ve Tashakkori, 2003). Araştırmacı, karma araştırma yaklaşımı desenine karar verirken "nitel ve nicel veriler toplanırken hangi yöneme daha ağırlık verilmekte ve nasıl bir sıra izlenmektedir?, araştırma verileri nasıl analiz edilmektedir? ve araştırma verileri hangi aşamada birleştirilmektedir?" soruları doğrultusunda değerlendirme yapmalıdır (Creswell, 2012).

Creswell ve Plano Clark (2011), yukarıdaki sorulara verilebilecek cevaplar doğrultusunda dört temel karma araştırma yaklaşımı deseni belirlemiştir. Bunlar, *yakınsayan desen*, *açıklayıcı desen*, *keşfedici desen* ve *iç içe karma desendir*. Bu araştırmada ise belirtilen karma araştırma yaklaşımı desenlerinden *açıklayıcı desen* (*explanatory*) tasarımı kullanılmıştır.



Şekil 5. Açıklayıcı desen (Creswell ve Plano Clark, 2011)

Açıklayıcı desen, nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar; ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile devam eder. Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşamanın (nicel veri toplama ve analiz) sonuçlarının takip edilmesi ile gerçekleşir (Şekil 5). Ayrıca nicel ve nitel bulguların belirgin bir biçimde ilişkilendirildiği yer araştırmanın yorumlama (tartışma) aşamasıdır. Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır; bu nedenle tek bir problem üzerinde çoklu yöntemler (yöntemsel üçgenleme) kullanılmıştır (Patton, 2002). Nitel aşamada yapılan mülakatlar, nicel boyutta verilen cevapların açıklanmasına yardımcı olacaktır (Creswell, 2002; Creswell ve Plano Clark 2011).

Açıklayıcı desenin kullanıldığı bu çalışmanın nicel aşamasında *tarama yöntemi* kullanılmıştır. İlgili aşamada, beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları ile ilgili bulgular anket uygulamaları ile edinilmiştir. Nitel aşamada ise *durum çalışması yöntemi* kullanılmıştır. Bu aşamada, bulgular, öğretmen adayları ile yapılan mülakatlar yolu ile edinilmiştir.

3. 1. 2. 1. Tarama Yöntemi

Bu çalışmada da kullanılan tarama (survey) yöntemi, betimsel araştırma modeli içerisinde en yaygın olarak kullanılan (Thomas ve Nelson, 1996); geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ya da olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı bir yöntemdir (Karakaya, 2009; Karasar, 2005). Tarama araştırmalarının amacı, genellikle araştırma konusuyla ilgili var olan durumu betimlemektir. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden bilgi toplanır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Bu bilgi toplama işlemi sırasında mevcut seçeneklerin katılımcıların gerçek görüşünü yansıtmayarak ya da katılımcının görüşünü yakın olan bir görüşle belirtmesini sağlayarak katılımcıyı yönlendirme olasılığı bulunmaktadır. Bunun dışında genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok çalışma grubundaki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedirler (Fraenkel ve Wallen, 2006).

3. 1. 2. 2. Durum Çalışması

Nitel araştırma yaklaşımı desenlerinden biri olan durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984'ten Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer araştırmalardan ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da bir diğer yöntem olarak kullanılmıştır.

3. 2. Araştırma Grubu

Karma araştırma yaklaşımı ile yürütülen araştırmalar nicel ve nitel veri toplama aşamalarını içerdiğinden, ilgili araştırmalarda birden çok katılımcı grubu ve katılımcı

seçme yöntemi işe koşulmaktadır. Araştırmanın nicel aşamasındaki katılımcı grubu, üniversitelerin yüksekokul ya da fakülteleri bünyesindeki, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşturulmuştur. Bu adaylar, olasılık temelli, *tabaka ve küme örnekleme* yöntemi ile belirlenmiştir. Buna göre; yedi coğrafi bölgeden, biri büyük şehir statüsünde olan ve diğeri de büyük şehir olmayan ikişer ilden toplam 14 üniversitede uygulama yapılmış; 1086 (%63) erkek, 637 (%37) kadın olmak üzere 1723 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının 426 (%24,7)'si 1. sınıf, 415 (%24,1)'i 2. sınıf, 482 (%28,0)'si 3. sınıf ve 400 (%23,2)'ü 4. sınıfta öğrenim görmektedir (Tablo 1). Tarama araştırmalarında 5000 ve üzerindeki oldukça büyük bir grup için genellikle 350-500 örneklem yeterlidir (Salant ve Dillman, 1994). Ayrıca Cohen, Manion ve Morrison (2000) da, 5000 üzeri grupta 357; 10000 üzeri grupta 370 örneklemin yeterli olduğunu belirtmiştir. Buna göre araştırmanın nicel aşamasındaki katılımcı grubun (n=1723), araştırmanın evrenine (N~9300) göre oldukça yeterli sayıda olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Nicel Aşamada Katılımcı Grubu Oluşturan Öğrencilerin, Bölgelere, Cinsiyete ve Sınıflara Göre Dağılımı

| Bölge | Cins. | Sınıflar | | | | TOPLAM |
|-------------------|--------|------------|------------|------------|------------|-----------|
| | | 1. sınıf | 2. sınıf | 3. sınıf | 4. sınıf | |
| Karadeniz | K | 19 (18,4) | 38 (36,9) | 27 (26,2) | 19 (18,4) | 103 (100) |
| | E | 36 (22,5) | 47 (29,4) | 44 (27,5) | 33 (20,6) | 160 (100) |
| | Toplam | 55 (20,9) | 85 (32,3) | 71 (27,0) | 52 (19,8) | 263 (100) |
| Akdeniz | K | 35 (29,4) | 26 (21,8) | 27 (22,7) | 31 (26,1) | 119 (100) |
| | E | 52 (25,6) | 50 (24,6) | 51 (25,1) | 50 (24,6) | 203 (100) |
| | Toplam | 87 (27,0) | 76 (23,6) | 78 (24,2) | 81 (25,2) | 322 (100) |
| Ege | K | 8 (13,8) | 19 (32,8) | 24 (41,4) | 7 (12,1) | 58 (100) |
| | E | 26 (26,0) | 25 (25,0) | 40 (40,0) | 9 (9,0) | 100 (100) |
| | Toplam | 34 (21,5) | 44 (27,8) | 64 (40,5) | 16 (10,1) | 158 (100) |
| Marmara | K | 24 (21,1) | 25 (21,9) | 24 (21,1) | 41 (36,0) | 114 (100) |
| | E | 49 (23,2) | 49 (23,2) | 55 (26,1) | 58 (27,5) | 211 (100) |
| | Toplam | 73 (22,5) | 74 (22,8) | 79 (24,3) | 99 (30,5) | 325 (100) |
| İç Anadolu | K | 15 (16,5) | 15 (16,5) | 27 (29,7) | 34 (37,4) | 91 (100) |
| | E | 52 (34,9) | 17 (11,4) | 44 (29,5) | 36 (24,2) | 149 (100) |
| | Toplam | 67 (27,9) | 32 (13,3) | 71 (29,6) | 70 (29,2) | 240 (100) |
| Doğu Anadolu | K | 21 (31,3) | 15 (22,4) | 22 (32,8) | 9 (13,4) | 67 (100) |
| | E | 34 (24,8) | 27 (19,7) | 45 (32,8) | 31 (22,6) | 137 (100) |
| | Toplam | 55 (27,0) | 42 (20,6) | 67 (32,8) | 40 (19,6) | 204 (100) |
| Güneydoğu Anadolu | K | 26 (30,6) | 25 (29,4) | 23 (27,1) | 11 (12,9) | 85 (100) |
| | E | 29 (23,0) | 37 (29,4) | 29 (23,0) | 31 (24,6) | 126 (100) |
| | Toplam | 55 (26,1) | 62 (29,4) | 52 (24,6) | 42 (19,9) | 211 (100) |
| TOPLAM | K | 148 (23,2) | 163 (25,6) | 174 (27,3) | 152 (23,9) | 637 (100) |
| | E | 278 (25,6) | 252 (23,2) | 308 (28,4) | 248 (22,8) | 1086(100) |
| | Toplam | 426 (24,7) | 415 (24,1) | 482 (28,0) | 400 (23,2) | 1723(100) |

Araştırmanın nitel aşamasındaki katılımcı grup ise nicel aşamadaki katılımcı gruptan seçilen daha küçük bir gruptan oluşmaktadır. Grup, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Bu adaylar amaçlı olarak *maksimum çeşitlilik* (heterogeneity) gösterecek şekilde belirlenmiştir. Grubun çeşitliliği; cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeyi dikkate alınarak sağlanmıştır. Buna göre katılımcılar; 6 (%42.86)'sı kadın, 8 (%57.14)'i erkek; 4 (%28.57)'ü 1. sınıf, 2 (%14.29)'si 2. sınıf, 4 (%28.57)'ü 3. sınıf ve 4 (%28.57)'ü 4. sınıf; ayrıca 7 (%50)'si orta (2.00-2.99), 7(%50)'si yüksek (3.00-4.00) akademik ortalamaya sahip olmak üzere 14 öğretmen adayından oluşturulmuştur (Tablo 2). Araştırmanın bu boyutundaki örneklem grubunun yeterli sayıda olduğu düşünülmektedir; nitekim Patton (2002), örneklem büyüklüğünü belirlemeye dair bir kural olmadığından, "duruma göre değişebileceğinden" bahseder.

Tablo 2. Nitel Aşamada Katılımcı Grubu Oluşturan Öğrencilerin, Cinsiyete ve Sınıflara Göre Dağılımı

| Akademik Başarı | 1. sınıf | | 2. sınıf | 3. sınıf | | 4. sınıf | |
|--------------------|----------|------|----------|----------|------|----------|------|
| | K | E | E | K | E | K | E |
| Orta (2.00-2.99) | Ö12a | Ö11b | Ö21b | Ö32b | Ö31a | Ö42b | Ö41b |
| Yüksek (3.00-4.00) | Ö12b | Ö11a | Ö21a | Ö32a | Ö31b | Ö42a | Ö41a |

3. 3. Verilerin Toplanması

Karma araştırmada araştırmacı nitel ve nicel verileri sırayla veya eş zamanlı olarak toplayabilir (Gökçek, 2014). Araştırmanın nicel aşamasında veri toplama tekniği olarak *anket* kullanılmıştır. Nicel araştırma içerisinde yer alan tarama yönteminde sıklıkla yararlanılan veri toplama aracı ankettir (Frankfort-Nachmias ve Nachmias, 1996). Anket tekniği, aynı soru grubunun çok sayıdaki bireye, e-posta, telefon yoluyla ya da bizzat kendisine sorulmasını içerir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Anketlerin uygulanması aşamasından önce, ölçek sahibi yazarlara e-mail göndererek, ölçeğin kullanımına ilişkin (Ek-2) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi, Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı vasıtası ile üniversitelerden, uygulama yapmaya ilişkin (Ek-3) izinler alınmıştır. İki farklı şekilde tasarlanan anket formlarının (A3 ve A4 kâğıt formunda) hangisinin kullanılacağına ilişkin öğrencilerden ve öğretim elemanlarından görüş alınmış, çoğunluğun onayladığı A4 formunda tasarlanan anket formu tercih edilmiştir. Anket formları, uygulama için izin alınan üniversitelerin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenci sayıları dikkate alınarak çoğaltılmıştır. Öğretmen adaylarının anketleri doldurması, gerekli izinlerin alınmasının ardından kapalı zarflar içerisinde üniversitelere gönderilerek sağlamıştır. Üniversitelere gönderilen 2800 anket formununun 1752 (%62,6) adedi

uygulanmıştır. Anket formlarından bazıları, eksik doldurma, sürekli aynı seviyede kodlama yapma ve benzeri sebeplerden ötürü çalışma dışı bırakılmış; son hali ile 1723 anket formu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasında veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarda ve özellikle sosyal bilimlerde en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir (Chadwick, Bahr ve Albreth, 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” şeklinde tanımlanır (Stevart ve Cash, 1985). Araştırmada belirtilen konularla ilgili soru havuzu oluşturulmuş; üç ayrı uzmandan görüş alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme yapılması planlanan öğrenciler; “bir ortamın veya fenomenin ortak boyutlarını ve temel deneyimleri yakalamak” adına maksimum çeşitlilik ile belirlenirken gönüllülük esasına bağlı kalınmıştır (Patton, 2002). Sorular, görüşme yapılmadan önce, üç beden eğitimi öğretmeni adayı üzerinde test edilmiştir. Yapılan pilot çalışma, görüşme öncesinde soruların öğretmen adayları tarafından yeterince anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda ön bilgi sağlamıştır. Bu çalışma ile yeterince anlaşılmayan sorulara ilave sorular eklenmiştir. Görüşmeler, öğrencilerin serbest zamanlarında (ders saatlerinden en az 1 saat önce), araştırmacı tarafından, üniversitedeki araştırmacının kendisine ait odasında yapılmıştır. Görüşmelerde ses kaydı alınmış ve her bir katılımcı için ortalama yarım saat sürmüştür.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel aşamasında veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, epistemolojik inanç ölçeği, akademik öz-yeterlik ölçeği ve ders çalışma yaklaşımı ölçeği kullanılmıştır. Nitel aşamada ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtası ile araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Beden eğitimi öğretmeni adayları ile ilgili bilgi toplamak amacıyla, araştırma konusu olan bağımsız değişkenlerle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Bunlar, cinsiyet, yaş, sınıf, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu ve akademik başarı durumu ile ilgilidir.

3. 3. 1. 2. Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)

Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemological Beliefs Questionnaire), Schommer (1990) tarafından, bireylerin bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Schommer'in özgün ölçeğinde dört faktörlü bir yapı altında toplam 63

madde yer almaktadır. Ölçeğin faktörleri Öğrenme Yeteneği Doğuştandır (Innate Ability), Öğrenme Hemen Gerçekleşir (Quick Learning), Bilgi Basittir (Simple Knowledge) ve Bilgi Kesindir (Certain Knowledge) adlarını taşımaktadır. Ölçeği yanıtlayan bireyler her bir maddeye katılma düzeylerini (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Yarı Yarıya Katılıyorum, (4) Katılıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında, beşli Likert tipi bir derecelendirme cetveli üzerinde işaretlemektedirler. Özgün ölçekten alınan *yüksek puan bireyin gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) epistemolojik inançlara sahip olduğunu, düşük puan ise, gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) inançlara sahip olduğunu* göstermektedir. Özgün ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği 0.74, faktörlerin güvenirlik katsayıları ise, 0.85 ile 0.63 arasında bulunmuştur.

Schommer'in ölçeğinin Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sırasında, 63 maddeden oluşan özgün ölçek öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş, İngilizce ve Türkçe formlar arasında madde eşdeğerliği sağlanmış ve daha sonra ölçek Ankara'daki dört devlet üniversitesinin (Ankara, Gazi, Hacettepe ve ODTÜ) değişik fakültelerinden seçilmiş 595 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sınanması sırasında 28 madde ölçekten çıkarılmıştır. Üç faktörlü bir yapı altında 35 maddeden oluşan yeni bir ölçeğe ulaşılmıştır. Ancak bu ölçeğin faktör yapısının özgün ölçekten oldukça farklı olması nedeniyle faktörler yeniden isimlendirilmiştir. Buna göre, 18 maddeden oluşan birinci faktör Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, 8 maddeden oluşan ikinci faktör Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve 9 maddeden oluşan üçüncü faktör ise Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç adını almıştır. Bu haliyle, ölçeğin ilk iki faktörü öğrenmeye ilişkin inançları, üçüncü faktörü ise bilgi ile ilgili inançları ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayıları birinci faktör için 0.83, ikinci faktör için 0.62, üçüncü faktör için 0.59, ölçeğin bütünü için ise 0.71 olarak bulunmuştur.

Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin faktör yapısını yeniden incelemek amacıyla Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesinde 626 üniversite öğrencisi üzerinde yeniden bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda, ikinci faktörde yer alan 24. madde için madde-faktör korelasyonununun 0.06 gibi çok düşük bir düzeyde olduğu görülmüş ve bu maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda, ölçeğin 10. maddesinin daha önce yer aldığı birinci faktörden ikinci faktöre geçişi dışında, ölçeğin üç faktörlü yapısının korunduğu görülmüştür. Böylelikle tümü olumsuz (-) 17 maddeden oluşan birinci faktör 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÇBİ)', tümü olumlu (+) 8 maddeden oluşan ikinci faktör 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (YBİ)' ve tümü olumlu (+) 9 maddeden oluşan üçüncü faktör ise 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TDİ)'

şeklindedir. Yeniden incelenen ölçeğin Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayıları birinci faktör için 0.84, ikinci faktör için 0.69, üçüncü faktör için 0.64 ve ölçeğin bütünü için ise 0.81 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada toplanan veriler üzerinde hesaplanan iç tutarlık katsayısı birinci faktör için 0.90, ikinci faktör için 0.82, üçüncü faktör için 0.73'tür. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesi faktör bazında yapılmakta, ölçeğin bütününden alınan toplam puanlar genellikle kullanılmamaktadır.

3. 3. 1. 3. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖY)

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Academic Self-efficacy Scale), Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından, öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Tek boyut içeren orijinal ölçek akademik öz-yeterlik için anlamlı bir yapı gösteren 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin seçenekleri "4'lü Likert Tipi Ölçek" (bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor) formundadır. Orijinal ölçek 68 tıp fakültesi öğrencisine uygulanarak geliştirilmiş ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.87 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, ölçeğin geçerliğini Benlik Saygısı Ölçeği ve Performans Korkusu Ölçeği ile korelasyonuna bakarak test etmişlerdir. Bu amaçla uygulanan Benlik Saygısı Ölçeği ve Performans Korkusu Ölçeği ile Akademik Öz-yeterlik Ölçeği arasındaki korelasyonlar sırasıyla 0.37 ve -0.49 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar ölçeğin içeriğinin konuya uygunluk gösterdiğini ve test edilen diğer psikolojik özelliklerin ölçeğin geçerliği için bilgi verdiğini belirtmişlerdir.

Jerusalem ve Schwarzer'in ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz, Gürçay, Ekici (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, farklı alanlardan 672 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, orijinal ölçekte 7 olan madde sayısı, Türkçe ölçekte de korunmuş, yedinci madde ters kodlanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, Türkçe ölçeğin de orijinal ölçek gibi tek boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0.79 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada toplanan veriler üzerinde hesaplanan iç tutarlık katsayısı 0.81'dir. Daha önce yine beden eğitimi öğretmeni adayları üzerinde yapılan bir çalışmada ölçeğin güvenilirliği test edilmiş, maddelerin iç tutarlık katsayısı 0.75 olarak belirlenmiştir (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014).

3. 3. 1. 4. Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği (ÖYÖ)

Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği (Study Process Questionnaire), Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin öncülü, Biggs tarafından 1987'de geliştirilen Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği (Study Process Questionnaire - SPQ) 'dir. Ders Çalışma Yaklaşımı

Ölçeği *derin, yüzeysel ve erişiş* şeklinde üç boyut barındıran 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kullanıldığı çeşitli araştırmalar sonucunda erişiş boyutunun yeterince çalışmadığına yönelik eleştiriler ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ölçeğin öncülü üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak 20 maddelik iki faktörlü yeni ölçek (Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ- 2F) elde edilmiştir.

Özgün ölçek çalışmasında yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve elde edilen uyum indeksi değerleri (CFI=0.998, SRMR=0.002) önerilen modelin geçerli olduğunu göstermiştir. Özgün ölçeğe ait derin yaklaşım (DY) ve yüzeysel yaklaşım (YY) Cronbach Alpha değerleri sırasıyla 0.73 ve 0.64'tür. Alt boyutlar olan derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon ve yüzeysel strateji için ise bu değerler sırasıyla 0.62, 0.63, 0.72 ve 0.57'dir. Ölçekteki maddelerin cevaplanmasında beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılarak, her bir madde için "hiç geçerli değil (1)", "bazen geçerli (2)", "yarı yarıya geçerli (3)", "sıklıkla geçerli (4)", "her zaman geçerli (5)" seçenekleri sunulmuştur. Bu durumda derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşımın her biri için alınabilecek puan 10 ile 50 arasında değişmektedir. Öğrencinin öğrenme yaklaşımı hangi yaklaşımdan daha yüksek puan aldığına dayalı olarak belirlenmektedir.

Biggs, Kember ve Leung'un ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz, Orhan (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma, farklı alanlardan 400 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Bulgular 20 maddeden oluşan ölçekte derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım şeklinde iki faktörlü bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri iki ayrı boyut için 0.79 ve 0.73'tür. Elde edilen her iki değer özgün ölçeğe ait Cronbach Alpha değerlerinin (0.73 ve 0.64) üzerindedir. Bu araştırmadaki veriler üzerinde hesaplanan iç tutarlık katsayısı, derin yaklaşım için 0.81, yüzeysel yaklaşım için ise 0.76'dır.

3. 3. 1. 5. Görüşme Formu

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, akademik öz-yeterliklerinin ve öğrenme yaklaşımlarının, nicel yaklaşımla elde edilen bulguların altında yatan nedenleri belirlemek üzere, bilginin ne olduğu ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarının sorgulandığı 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları belirlenmeden önce soru havuzu oluşturulmuş, geniş bir literatür taraması ile, belirtilen konularla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Uzman (Bakınız s.77) görüşleri de alınarak öğretmen adaylarına yöneltilecek olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir. Buna göre; öğretmen adaylarına, bilginin ne olduğu ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin, *Bilgi nedir?*,

Bilginin kaynağı ve kesinliği konusunda ne düşünüyorsunuz?, Öğrenme neye bağlıdır / Öğrenme için gerekli olan nedir?, Öğrenme nasıl gerçekleşir?, Doğrunun değişebilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? şeklinde; akademik öz-yeterlik seviyelerini belirlemek üzere *Akademik sorumluluklarınızı (dersler, ders dışı çalışmalar/ödevler ve sınavlar) rahatlıkla yerine getirebiliyor musunuz, neden? Sınav esnasında nasıl bir tavır sergiliyorsunuz; sınavlarda çalışmalarınızın karşılığını alabiliyor musunuz?* şeklinde ve öğrenme yaklaşımı tercihlerini belirlemek üzere de *Ders çalışırken neye dikkat edersiniz? Sınavlara nasıl hazırlık yaparsınız?* soruları yöneltilmiştir.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

2013-2014 eğitim-öğretim dönemi güz yarı yılında literatür taraması ile başlayan bu araştırma, iki temel aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel aşaması, tarama yönteminin kullanıldığı ana bölümden; nitel aşama ise durum çalışması yönteminin kullanıldığı son bölümden oluşmaktadır. Ana bölümde 2013-2014 eğitim öğretim döneminde 14 farklı üniversiteden anket uygulamaları ile nicel veri toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması yaklaşık 6 ay sürmüştür. Devam eden süreçte nicel veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçları, araştırmanın nitel aşamasının tasarlanmasında yol gösterici olmuştur. Nitel veriler için, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları arasından araştırmanın ana bölümündeki katılımcı grubunu temsil edebilecek küçük bir grup belirlenmiştir. Veriler, 2014-2015 eğitim-öğretim dönemi güz yarıyılında görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmeler, görüşme formu hazırlandıktan sonra 2 hafta içerisinde tamamlanmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Karma araştırma yaklaşımı ile yürütülen araştırmalar nicel ve nitel verileri içerdiğinden verilerin çözümlenmesi de bu doğrultuda farklılık göstermektedir. Kullanılan araştırma desenine göre araştırma problemlerini yanıtlayabilecek veri analizi yönteminin tercih edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011).

3. 4. 1. İstatistiksel Analiz

Araştırmanın ana bölümü (nicel aşama) kapsamında yapılan istatistiksel analizler, SPSS 20 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; bağımsız gruplar için t-testi ve ANOVA, Tukey çoklu karşılaştırma, tek faktörlü

MANOVA, Pearson Korelasyon testi ve Regresyon Analizi kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Çarpıklık ve Basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Kline (2011)'e göre çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla $|3.0|$ ve $|10.0|$ 'ı aşmamalıdır; çalışmada bu değerler dikkate alınmıştır. Ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

3. 4. 2. İçerik Analizi

Nicel verilere gömülü nitel verilerin analiziyle, anket cevaplarının desteklenmesi ya da açıklanması sağlanabilir (Driscoll ve diğ., 2007). Nitel verilerin analizi sürecinde farklı yaklaşımlar kullanılmakla birlikte betimsel analiz, içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve sürekli karşılaştırılmalı veri analizi sıklıkla tercih edilen tekniklerdir (Strauss ve Corbin, 1990; Ekiz, 2009). Araştırmanın nitel aşamasında görüşme yoluyla toplanan veriler *içerik analizi* yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Araştırmada, konu ile ilgili kavramların tanımlanması ve analiz birimlerinin (öğretmen adayları, sınıflar) belirlenmesinin ardından *veri indirgeme* (reduction) yapılmıştır. Verilerin daha yakından incelenmesi ve değerlendirilmesi anlamında kod (betimsel ve yorumsal), kategori ve temalar belirlenmiştir (Ekiz, 2009). Araştırmada elde edilen bulgular, geçerliğin en önemli dayanaklarından olan *verilerden doğrudan alıntılar yapılarak* yorumlanmıştır. Verilerin sergilenmesi, analiz birimlerine uygun matrisler şeklindedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları ile ilgili istatistiksel ve tematik analizlere yer verilmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen alt amaçlara uygun şekilde öncelikle belirlenen özelliklere ait betimsel istatistikler, ardından katılımcıların kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular ve mülakatlar sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler ve epistemolojik inançların, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini ve öğrenme yaklaşımlarını yordayıp yordamadığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3'te araştırmaya konu olan öğrencilerin demografik bilgilerine ait verilere yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin 637 (%37)'sinin kadın, 1086 (%63)'sının erkek olduğu; 228 (%16.7)'inin 19 yaş ve altı, 320 (%18.6)'sinin 20 yaş, 322 (%18.7)'sinin 21 yaş ve 793 (%46.0)'ünün 22 yaş ve üzeri olduğu; 426 (%24.7)'sının 1. sınıf, 415 (%24.1)'inin 2. sınıf, 482 (%28.0)'sinin 3. sınıf ve 400 (%23.2)'ünün 4. sınıf ve üzeri olduğu; 25 (%1.5)'inin akademik başarı durumunun 1.00-1.99 aralığında, 1293 (%75.0)'ünün 2.00-2.99 aralığında ve 405 (%23.5)'inin 3.00-4.00 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca, 523 (%30.4)'ünün ailesinin gelir durumunun düşük seviyede, 1012 (%58.7)'sinin orta seviyede ve 188 (%10.9)'inin yüksek seviyede olduğu; 72 (%4.2)'sinin baba eğitim durumu okuryazar değil, 94 (%5.5)'ünün okuryazar, 503 (%29.2)'ü ilkokul, 324 (%18.8)'ü ortaokul, 434 (%25.2)'ü lise ve 296 (%17.2)'si üniversite düzeyinde; 266 (%15.4)'sının anne eğitim durumu okuryazar değil, 129 (%7.5)'unun okuryazar, 605 (%35.1)'i ilkokul, 276 (%16.0)'sı ortaokul, 336 (%19.5)'sı lise ve 111 (%6.4)'i üniversite düzeyindedir. Öğrencilere ait demografik bilgilerin analizinde en düşük yaş 17, en büyük yaş 33 ve örneklemin yaş ortalaması 21.64 (sd=2.364) şeklindedir.

Tablo 3. Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

| DEĞİŞKENLER | | n | % |
|-------------|------------|------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 637 | 37.0 |
| | Erkek | 1086 | 63.0 |
| Toplam | | 1723 | 100 |
| Yaş | 19 ve altı | 288 | 16.7 |
| | 20 | 320 | 18.6 |
| | 21 | 322 | 18.7 |
| | 22 ve üstü | 793 | 46.0 |
| Toplam | | 1723 | 100 |

Tablo 3'ün devamı;

| DEĞİŞKENLER | | n | % |
|------------------------|----------------------------|------|------|
| Sınıf | 1 | 426 | 24.7 |
| | 2 | 415 | 24.1 |
| | 3 | 482 | 28.0 |
| | 4 ve üstü | 400 | 23.2 |
| | Toplam | 1723 | 100 |
| Akademik Başarı Durumu | 0.00-0.99* | 0 | 0 |
| | 1.00-1.99 | 25 | 1.5 |
| | 2.00-2.99 | 831 | 48.2 |
| | 3.00-4.00 | 405 | 23.5 |
| | Toplam | 1261 | 73.2 |
| Aile Gelir Durumu | Düşük (1000TL'den az) | 523 | 30.4 |
| | Orta (1000TL-3300TL) | 1012 | 58.7 |
| | Yüksek (3300TL'den yüksek) | 188 | 10.9 |
| | Toplam | 1723 | 100 |
| Anne Eğitim Durumu | Okuryazar Değil | 266 | 15.4 |
| | Okuryazar | 129 | 7.5 |
| | İlkokul | 605 | 35.1 |
| | Ortaokul | 276 | 16.0 |
| | Lise | 336 | 19.5 |
| | Üniversite | 111 | 6.4 |
| | Lisansüstü** | 0 | 0 |
| | Toplam | 1723 | 100 |
| Baba Eğitim Durumu | Okuryazar Değil | 72 | 4.2 |
| | Okuryazar | 94 | 5.5 |
| | İlkokul | 503 | 29.2 |
| | Ortaokul | 324 | 18.8 |
| | Lise | 434 | 25.2 |
| | Üniversite | 296 | 17.2 |
| | Lisansüstü** | 0 | 0 |
| | Toplam | 1723 | 100 |

*0.00-0.99 genel akademik başarı aralığında hiçbir öğrenci yer almamıştır.

**Lisansüstü eğitimde hiçbir anne-baba yer almamıştır.

4. 1. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Bulgular

4. 1. 1. Epistemolojik İnanç Puanlarının Dağılımı

Tablo 4'te Epistemolojik İnanç Ölçeği - (EİÖ)'ni oluşturan faktörlerden alınan puanlarla ilgili aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerine yer verilmiştir.

Araştırmaya konu olan öğrencilerin EİÖ'nün, *Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÇBİ)* boyutundan elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması 3.84, standart sapması 0.64; *Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (YBİ)* boyutundan elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması 3.15, standart sapması 0.81 ve *Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TDİ)* boyutundan elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması 2.68, standart sapması 0.66'dır. Ayrıca, öğrencilerin EİÖ'nün boyutlarından elde edilen toplam puanlarının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 4). Bu katsayılara ilişkin değerler Tablo 4'te de

görüldüğü üzere ÇBİ boyutunda çarpıklık -0.89, basıklık 0.87; YBİ boyutunda çarpıklık -0.24, basıklık -0.45 ve TDİ boyutunda çarpıklık 0.11, basıklık -0.10 olarak hesaplanmıştır. EİÖ'nin boyutlarından elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı görülmektedir.

Tablo 4. Epistemolojik İnanç Puanları ile İlgili Betimsel İstatistikler

| | Madde sayısı | n | \bar{x} | Ss | Çarpıklık | Basıklık | Min. | Mak. |
|-----|--------------|------|-----------|------|-----------|----------|------|------|
| ÇBİ | 17 | 1723 | 3.84 | 0.64 | -0.89 | 0.87 | 1.35 | 5.00 |
| YBİ | 8 | 1723 | 3.15 | 0.81 | -0.24 | -0.45 | 1.00 | 5.00 |
| TDİ | 9 | 1723 | 2.68 | 0.66 | 0.11 | -0.10 | 1.00 | 4.78 |

4. 1. 2. Epistemolojik İnançlar ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Bulgular

Cinsiyetin EİÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyete göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, cinsiyet değişkeninin EİÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.99$, $F_{(3, 1719)}=6.44$, $p<0.01$]. Bu bulgu, ÇBİ, YBİ ve TDİ puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların cinsiyete bağlı olarak değiştiğini gösterir. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre ÇBİ puanları [$F_{(1, 1721)}=13.96$, $p=0.00$] cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken; YBİ puanları [$F_{(1, 1721)}=3.91$, $p=0.05$] ve TDİ puanları [$F_{(1, 1721)}=1.09$, $p>0.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği boyutta kadın katılımcıların ortalama puanları erkek katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksektir (Tablo 5).

Tablo 5. EİÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

| | Cinsiyet | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p |
|-----|----------|------|-----------|------|--------|-------|-------|
| ÇBİ | Kadın | 637 | 3.91 | 0.63 | 1-1721 | 13.97 | 0.00* |
| | Erkek | 1086 | 3.79 | 0.64 | | | |
| YBİ | Kadın | 637 | 3.19 | 0.83 | 1-1721 | 3.91 | 0.05 |
| | Erkek | 1086 | 3.11 | 0.78 | | | |
| TDİ | Kadın | 637 | 2.65 | 0.65 | 1-1721 | 1.10 | 0.30 |
| | Erkek | 1086 | 2.69 | 0.66 | | | |

* $p<0.01$

Yaşın EİÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile yaş gruplarına göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, yaş değişkeninin EİÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.98$, $F_{(9, 4178)}=4.07$, $p<0.01$]. Bu bulgu, ÇBİ, YBİ ve TDİ puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların yaşa bağlı olarak değiştiğini gösterir. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre YBİ puanları [$F_{(3, 1719)}=7.71$, $p=0.00$] ve TDİ puanları [$F_{(3, 1719)}=8.14$, $p=0.00$] yaşa göre anlamlı farklılık gösterirken; ÇBİ puanları [$F_{(3, 1719)}=1.24$, $p>0.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş grupları arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, YBİ boyutunda 19 yaş ve altı gruptaki ($\bar{x}=3.24$) ve 20 yaş grubundaki ($\bar{x}=3.27$) öğrencilerin ortalama puanlarının, 22 yaş ve üstü gruptaki ($\bar{x}=3.05$) öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. TDİ boyutunda ise 20 yaş grubundaki ($\bar{x}=2.83$) öğrencilerin ortalama puanlarının, 21 yaş grubundaki ($\bar{x}=2.66$) ve 22 yaş ve üstü gruptaki ($\bar{x}=2.62$) öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. EİÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

| | Yaş | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|-----|------------|-----|-----------|------|--------|------|-------|----------------|
| ÇBİ | 19 ve altı | 288 | 3.80 | 0.67 | 3-1719 | 1.24 | 0.29 | - |
| | 20 | 320 | 3.78 | 0.66 | | | | |
| | 21 | 322 | 3.86 | 0.61 | | | | |
| | 22 ve üstü | 793 | 3.85 | 0.63 | | | | |
| YBİ | 19 ve altı | 288 | 3.24 | 0.74 | 3-1719 | 7.71 | 0.00* | 19-22 20-22 |
| | 20 | 320 | 3.27 | 0.77 | | | | |
| | 21 | 322 | 3.16 | 0.81 | | | | |
| | 22 ve üstü | 793 | 3.05 | 0.82 | | | | |
| TDİ | 19 ve altı | 288 | 2.70 | 0.60 | 3-1719 | 8.14 | 0.00* | 20-21 20-22 |
| | 20 | 320 | 2.83 | 0.66 | | | | |
| | 21 | 322 | 2.66 | 0.66 | | | | |
| | 22 ve üstü | 793 | 2.62 | 0.67 | | | | |

* $p<0.01$

Sınıfın EİÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile sınıflara göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 7'de gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, sınıf değişkeninin EİÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.98$, $F_{(9, 4178)}=4.64$, $p<0.01$]. Bu bulgu, ÇBİ, YBİ ve TDİ puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların sınıfa bağlı olarak değiştiğini gösterir. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre ÇBİ puanları [$F_{(3, 1719)}=5.28$, $p=0.00$]; YBİ puanları [$F_{(3, 1719)}=5.78$, $p=0.00$] ve TDİ puanları [$F_{(3, 1719)}=5.07$, $p=0.00$] yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıflar arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, ÇBİ boyutunda 3. sınıftaki ($\bar{x}=3.92$) öğrencilerin ortalama puanlarının, 1. sınıf ($\bar{x}=3.76$) ve 4. sınıftaki ($\bar{x}=3.81$) öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. YBİ boyutunda, 1. sınıftaki ($\bar{x}=3.23$) ve 2. sınıftaki ($\bar{x}=3.19$) öğrencilerin ortalama puanlarının, 4. sınıftaki ($\bar{x}=3.01$) öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. TDİ boyutunda ise, 1. sınıftaki ($\bar{x}=2.73$) ve 2. sınıftaki ($\bar{x}=2.74$) öğrencilerin ortalama puanlarının, 3. sınıftaki ($\bar{x}=2.59$) öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. EİÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

| | Sınıf | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|-----|----------|-----|-----------|------|--------|------|-------|--------------|
| ÇBİ | 1. sınıf | 426 | 3.76 | 0.72 | 3-1719 | 5.28 | 0.00* | 3-1 3-4 |
| | 2. sınıf | 415 | 3.83 | 0.60 | | | | |
| | 3. sınıf | 482 | 3.92 | 0.56 | | | | |
| | 4. sınıf | 400 | 3.81 | 0.65 | | | | |
| YBİ | 1. sınıf | 426 | 3.23 | 0.80 | 3-1719 | 5.78 | 0.00* | 1-4 2-4 |
| | 2. sınıf | 415 | 3.19 | 0.74 | | | | |
| | 3. sınıf | 482 | 3.13 | 0.82 | | | | |
| | 4. sınıf | 400 | 3.01 | 0.83 | | | | |
| TDİ | 1. sınıf | 426 | 2.73 | 0.69 | 3-1719 | 5.07 | 0.00* | 1-3 2-3 |
| | 2. sınıf | 415 | 2.74 | 0.61 | | | | |
| | 3. sınıf | 482 | 2.59 | 0.60 | | | | |
| | 4. sınıf | 400 | 2.65 | 0.72 | | | | |

* $p<0.01$

Aile gelir durumunun EİÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile aile gelir durumu gruplarına göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 8'de gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, aile gelir durumu değişkeninin EİÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.98$, $F_{(6, 3436)}=5.48$, $p<0.01$]. Bu bulgu, ÇBİ,

YBİ ve TDİ puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların aile gelir durumuna bağlı olarak değiştiğini gösterir. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre YBİ puanları [$F_{(2, 1720)}=10.69, p=0.00$] ve TDİ puanları [$F_{(2, 1720)}=5.46, p=0.00$] aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken; ÇBİ puanları [$F_{(2, 1720)}=2.19, p>0.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği tüm boyutlarda düşük aile gelir durumu ve orta aile gelir durumu kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarının yüksek aile gelir durumu kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksektir (Tablo 8).

Tablo 8. EİÖ Puanlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

| | Aile Gelir Durumu | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|-----|-------------------|------|-----------|------|--------|-------|-------|--------------|
| ÇBİ | Düşük | 523 | 3.89 | 0.63 | 2-1720 | 2.19 | 0.11 | - |
| | Orta | 1012 | 3.81 | 0.65 | | | | |
| | Yüksek | 188 | 3.83 | 0.65 | | | | |
| YBİ | Düşük | 523 | 3.22 | 0.79 | 2-1720 | 10.69 | 0.00* | D-Y O-Y |
| | Orta | 1012 | 3.15 | 0.79 | | | | |
| | Yüksek | 188 | 2.91 | 0.91 | | | | |
| TDİ | Düşük | 523 | 2.75 | 0.67 | 2-1720 | 5.46 | 0.00* | D-Y O-Y |
| | Orta | 1012 | 2.66 | 0.64 | | | | |
| | Yüksek | 188 | 2.58 | 0.73 | | | | |

*p<0.01

Anne eğitim durumunun EİÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile anne eğitim durumu gruplarına göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 9'da gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, anne eğitim durumu değişkeninin EİÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.98, F_{(15, 4734)}=2.73, p<0.01$]. Bu bulgu, ÇBİ, YBİ ve TDİ puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların anne eğitim durumuna bağlı olarak değiştiğini gösterir. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre ÇBİ puanları [$F_{(5, 1717)}=2.99, p<0.05$] ve YBİ puanları [$F_{(5, 1717)}=4.08, p=0.01$] anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken; TDİ puanları [$F_{(5, 1717)}=1.44, p>0.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne eğitim durumu arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, ÇBİ boyutunda, okuryazar değil anne eğitim durumu

(\bar{x} =3.94) kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarının, lise anne eğitim durumu (\bar{x} =3.75) kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. YBİ boyutunda ise, okuryazar değil anne eğitim durumu (\bar{x} =3.24), okuryazar anne eğitim durumu (\bar{x} =3.25) ve ilkokul anne eğitim durumu (\bar{x} =3.19) kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarının üniversite anne eğitim durumu (\bar{x} =2.92) kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. EİÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

| | Anne Eğitim Durumu | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|-----|--------------------|-----|-----------|------|--------|------|--------|----------------------|
| ÇBİ | Okuryazar Değil | 226 | 3.94 | 0.61 | 5-1717 | 2.99 | 0.01** | OkD-L |
| | Okuryazar | 129 | 3.84 | 0.66 | | | | |
| | İlkokul | 605 | 3.87 | 0.60 | | | | |
| | Ortaokul | 276 | 3.79 | 0.70 | | | | |
| | Lise | 336 | 3.75 | 0.67 | | | | |
| | Üniversite | 111 | 3.80 | 0.67 | | | | |
| YBİ | Okuryazar Değil | 226 | 3.24 | 0.77 | 5-1717 | 4.08 | 0.00* | OkD-Ü Ok-Ü İ-Ü |
| | Okuryazar | 129 | 3.25 | 0.70 | | | | |
| | İlkokul | 605 | 3.19 | 0.80 | | | | |
| | Ortaokul | 276 | 3.07 | 0.82 | | | | |
| | Lise | 336 | 3.10 | 0.81 | | | | |
| | Üniversite | 111 | 2.92 | 0.90 | | | | |
| TDİ | Okuryazar Değil | 226 | 2.74 | 0.71 | 5-1717 | 1.44 | 0.21 | - |
| | Okuryazar | 129 | 2.74 | 0.65 | | | | |
| | İlkokul | 605 | 2.69 | 0.63 | | | | |
| | Ortaokul | 276 | 2.61 | 0.67 | | | | |
| | Lise | 336 | 2.66 | 0.63 | | | | |
| | Üniversite | 111 | 2.63 | 0.78 | | | | |

*p<0.01, **p<0.05

Baba eğitim durumunun EİÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile baba eğitim durumu gruplarına göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 10'da gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, baba eğitim durumu değişkeninin EİÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [λ =0.97, $F_{(15, 4734)}=3.35$, $p<0.01$]. Bu bulgu, ÇBİ, YBİ ve TDİ puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların baba eğitim durumuna bağlı olarak değiştiğini gösterir. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan

ANOVA sonuçlarına göre ÇBİ puanları [$F_{(5, 1717)}=5.15, p=0.00$] ve YBİ puanları [$F_{(5, 1717)}=2.64, p<0.05$] baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken; TDİ puanları [$F_{(5, 1717)}=1.70, p>0.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Baba eğitim durumu arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, ÇBİ boyutunda, okuryazar değil baba eğitim durumu ($\bar{x}=4.00$) ve ilkokul baba eğitim durumu ($\bar{x}=3.93$) kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarının, üniversite baba eğitim durumu ($\bar{x}=3.74$) kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilkokul baba eğitim durumu ($\bar{x}=3.93$) kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarının, lise baba eğitim durumu ($\bar{x}=3.79$) kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu da belirlenmiştir. YBİ boyutunda ise, ilkokul baba eğitim durumu ($\bar{x}=3.21$) kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarının, üniversite baba eğitim durumu ($\bar{x}=3.01$) kategorisindeki katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. EİÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

| | Baba Eğitim Durumu | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|-----|--------------------|-----|-----------|------|--------|------|--------|---------------------|
| ÇBİ | Okuryazar Değil | 72 | 4.00 | 0.58 | 5-1717 | 5.15 | 0.00* | OkD-Ü İ-Ü İ-L |
| | Okuryazar | 94 | 3.87 | 0.66 | | | | |
| | İlkokul | 503 | 3.93 | 0.60 | | | | |
| | Ortaokul | 324 | 3.82 | 0.65 | | | | |
| | Lise | 434 | 3.79 | 0.66 | | | | |
| | Üniversite | 296 | 3.74 | 0.67 | | | | |
| YBİ | Okuryazar Değil | 72 | 3.76 | 0.80 | 5-1717 | 2.64 | 0.02** | İ-Ü |
| | Okuryazar | 94 | 3.22 | 0.72 | | | | |
| | İlkokul | 503 | 3.21 | 0.83 | | | | |
| | Ortaokul | 324 | 3.17 | 0.77 | | | | |
| | Lise | 434 | 3.14 | 0.79 | | | | |
| | Üniversite | 296 | 3.01 | 0.82 | | | | |
| TDİ | Okuryazar Değil | 72 | 2.66 | 0.64 | 5-1717 | 1.70 | 0.132 | - |
| | Okuryazar | 94 | 2.65 | 0.67 | | | | |
| | İlkokul | 503 | 2.74 | 0.67 | | | | |
| | Ortaokul | 324 | 2.68 | 0.64 | | | | |
| | Lise | 434 | 2.67 | 0.65 | | | | |
| | Üniversite | 296 | 2.61 | 0.69 | | | | |

*p<0.01, **p<0.05

4. 1. 3. Epistemolojik İnançlar ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Epistemolojik inanç ölçeği boyutları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmıştır (Tablo 11). Tablo 11’de görüldüğü üzere epistemolojik inanç ölçeği boyutları ve akademik başarı değişkeni arasında yapılan korelasyon analizinde, korelasyon katsayısı $r=0.04$ ile $r=0.15$ arasında hesaplanmıştır. EİÖ’nün boyutları ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik başarı ile en yüksek düzeydeki ilişkinin ÇBİ boyutunda olduğu görülmüştür [$r=0.15$, $p=0.00$]. Akademik başarı ile YBİ boyutu arasında da yine aynı şekilde pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür [$r=0.09$, $p=0.00$]. Akademik başarı ile TDİ boyutu arasında ise pozitif yönde bir ilişki vardır, ancak bu ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$r=0.04$, $p>0.05$].

Tablo 11. EİÖ Boyutları ile Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

| EİÖ | Akademik Başarı | | |
|-----|-----------------|------|--------|
| | n | r | p |
| ÇBİ | 1261 | 0.15 | 0.00** |
| YBİ | 1261 | 0.09 | 0.00** |
| TDİ | 1261 | 0.04 | 0.22 |

** $p<0.01$

4. 1. 4. Bilginin Ne Olduğu ve Öğrenmeye İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğrencilere yönelik açık uçlu sorulardan oluşturulan yarı yarı-yapılandırılmış görüşme formunun ilk sorusu öğrencilerin bilginin ne olduğuna ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin bilginin ne olduğuna yönelik görüşlerinin bilinmesi, epistemolojik inançlarını daha iyi kavranması açısından önemlidir. Görüşme yapılan öğrenciler sınıf düzeyleri, cinsiyetleri ve akademik başarıları dikkate alınarak belirlenmiştir. Farklı sınıf, cinsiyet ve akademik başarıdaki katılımcılar ile birlikte epistemolojik inançlara ilişkin görüşleri üzerinde yapılacak olan yorumlamalar sağlıklı sonuçlar verebilecektir. Elde edilen bulgular, yöneltilen sorulara göre aşağıda verilmektedir;

Araştırma yapılan grup üyelerine “Bilgi nedir?” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve veriler elde edilmiştir. Bilginin ne olduğuna ilişkin görüş bildiren 14 öğrenci bilgiyi, elde edilmiş biçimi açısından değerlendirmiştir (Tablo 12).

Tablo 12. Bilginin Ne Olduğuna İlişkin Görüşler

| Öğretmen Adayı | Duyu yolu ile elde edilen bilgi | Araştırma, deney, gözlem ile elde edilen bilgi |
|----------------|---------------------------------|--|
| Ö11a | nesnel bilgi | - |
| Ö11b | nesnel bilgi | - |
| Ö12a | nesnel bilgi | ürün |
| Ö12b | nesnel bilgi | ürün |
| Ö21a | nesnel bilgi | ürün |
| Ö21b | nesnel bilgi | - |
| Ö31a | - | ürün |
| Ö31b | - | ürün |
| Ö32a | nesnel bilgi | ürün |
| Ö32b | - | ürün |
| Ö41a | - | ürün |
| Ö41b | nesnel bilgi | ürün |
| Ö42a | nesnel bilgi | - |
| Ö42b | nesnel bilgi | ürün |
| f (%) | 10 (71.43) | 10 (71.43) |

Beden eğitimi öğretmeni adayları bilginin ne olduğuyla ilgili farklı tanımlamalarda bulunmuşlardır ancak bu tanımlamalar temelde *duyu yolu ile elde edilen bilgi* ve *araştırma, deney, gözlem ile elde edilen bilgi* olmak üzere iki ana tema altında birleştirilmiştir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının 4'ü (Ö11a, Ö11b, Ö21b, Ö42a) bilginin duyu ve akıl yolu ile elde edilen 'nesnel bilgi' olduğunu, 4'ü (Ö31a, Ö31b, Ö32b, Ö41a) araştırma, deney ve gözlem ile elde edilen 'ürün' olduğunu, 6'sı (Ö12a, Ö12b, Ö21a, Ö32a, Ö41b, Ö42b) ise bilginin her iki yolla da elde edilebileceğini ifade etmektedir (Tablo 12).

Ö21b : *Bilgi bana göre, yaşantımız boyunca **biriktirdiğimiz duyduğumuz gördüğümüz okuduğumuz** her şeydir. Aslında bilgiyi tanımlamak çok zor herkes için farklı bir anlam taşıyabilir ama örnekle açıklayabiliyoruz...*

Ö31b : *Bilgi, **araştırma ve gözlem yoluyla elde edilen gerçek kişinin yani bizlerin** elde ettiği anlam bütünlüğüdür...*

Ö12b : *Bilgi; **duyu organları aracılığıyla dış dünyanın açıklanma biçimidir.** Öğrenme, **araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçektir.***

Ö42b : *Bilgi, **insan ile nesne arasındaki ilişkiden doğan her türlü üründür.** Öğrenme, **araştırma ya da gözlem yoluyla elde edilen, gerçek kurallardan yararlanarak kişinin veriye yönelttiği anlamdır.***

Burada öğrencilerin bir kısmının bilginin insan dışında var olduğunu, duyu organları ile algılanabilecek bir yapısı olduğunu belirtirken; bir kısmının ise insanın gözlem ve deney sonucu ortaya koydukları bir ürün olduğuna vurgu yaptıkları görülmüştür.

Araştırma yapılan grup üyelerine “Bilginin kaynağı ve kesinliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve veriler elde edilmiştir. Bilginin kaynağı ve kesinliğine ilişkin görüş bildiren 14 öğrenci bilginin kaynağını farklı açılardan ele almış, bilginin kesinliği konusunda ise benzer noktalarda birleşmişlerdir (Tablo 13).

Tablo 13. Bilginin Kaynağı ve Kesinliğine İlişkin Görüşler

| Öğretmen Adayı | Bilginin Kaynağı | | | | | Bilginin Kesinliği | |
|-------------------|------------------|---------|-----------|-------------|--------------|--------------------|-------------|
| | idealizm | realizm | empirizm | rasyonalizm | spiritualizm | septisizm | dogmatizm |
| Ö11a | - | madde | - | - | - | şüpheli | |
| Ö11b | - | madde | - | - | - | şüpheli | |
| Ö12a | sezgi | madde | deney | akıl | - | şüpheli | |
| Ö12b | - | - | - | akıl | - | | kesin bilgi |
| Ö21a | - | - | - | - | - | şüpheli | |
| Ö21b | - | - | deney | - | vahiy | şüpheli | |
| Ö31a | - | - | deney | akıl | - | şüpheli | |
| Ö31b | - | - | - | akıl | - | şüpheli | |
| Ö32a | - | madde | - | akıl | - | şüpheli | |
| Ö32b | - | - | - | akıl | - | şüpheli | |
| Ö41a | - | madde | - | akıl | - | şüpheli | |
| Ö41b | - | madde | deney | - | - | | kesin bilgi |
| Ö42a | - | madde | - | akıl | - | şüpheli | |
| Ö42b | - | - | deney | - | - | şüpheli | |
| f (%) | 1 (7.14) | 7 (50) | 5 (35.71) | 8 (57.14) | 1 (7.14) | 12 (85.71) | 2 (14.29) |

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğrencilerin bilginin kaynağına ilişkin görüşleri *idealizm*, *realizm*, *empirizm*, *rasyonalizm* ve *spiritualizm* olmak üzere beş ana temada toplanmıştır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının 1'i (Ö12a,) bilginin kaynağının 'sezgi' olduğunu, 7'si (Ö11a, Ö11b, Ö12a, Ö32a, Ö41a, Ö41b, Ö42a) bilginin kaynağının 'madde' olduğunu, 5'i (Ö12a, Ö21b, Ö31a, Ö41b, Ö42b) bilginin kaynağının 'deney' olduğunu, 8'i (Ö12a, Ö12b, 31a, Ö31b, Ö32a, Ö32b, Ö41a, Ö42a) bilginin kaynağının 'akıl' olduğunu ve yine 1'i (Ö21b) bilginin kaynağının 'vahiy' olduğunu ifade etmektedir.

Ö41a : Var olan verilere **bizim bakış açımızla birlikte ona kattığımız anlam** bilgiyi tanımlar. Bilgi; doğada vardır biz ona anlam katarız.

Ö11a : Bilginin kaynağı mutlaka vardır ve bu kaynak her şey olabilir; **doğa, insan ya da insan eli değerek yapılmış herhangi bir nesne...**

Ö31a : Bilginin kaynağı insandır. İnsanın **akıl yürütmesi, gözlem ve deney yapması sonucu bilgi ortaya çıkar.**

Ö12a : Filozoflar bilginin, **akıl, deney, sezgi, olgu ve nesnelere elde edilebileceğini** savunmuşlardır. Bence bilginin kaynağı bunların biriyle değil hepsiyle elde edilebilir...

Ö21b : *Birçok bilgi kaynağı var. Mesela **kutsal kitaplar**, büyüklerimiz, gelenek ve görenekler, deneyler, gözlemler, sosyal testler gibi.*

Öğrencilerin bilginin kaynağına ilişkin idealizm, gerçekçilik, akılcılık ve deneycilik çerçevesinde görüş belirttikleri ve bu görüşlerin tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan farklı akımlara uygun oldukları görülmüştür.

Bilginin kesinliği konusunda iki öğrenci hariç (Ö12b, Ö41b) diğer tüm öğrenciler şüphe duymaktadırlar (Tablo 13).

Ö11a : *Bilginin kesinliği konusunda ise epistemolojik olarak cevaplamaya çalışırsam **kesin bilgi konusunda ikilemde kalmamak mümkün değil**. Çünkü toplumun ve bilimin bize kabullendirmiş olduğu birtakım yargılar söz konusudur ve biz bunları her şekilde doğru kabul etmekteyiz diğer bir deyişle doğru olduğuna inandırılmış vaziyetteyiz. Ancak bu yargıların ya da kimi önyargıların daha önceleri kırılmış olduğu gibi hala kırılabilirliği de bilginin kesinliğinin var olmadığını bize gösterir.*

Ö21a : *Zamanında doğru olarak bize gösterilen doğruların hatalarının yakalanması sonucunda değiştirilebilir olduğu göz önündedir. **Doğrular insanları değiştirebildiği gibi insanlarda doğruları değiştirebilir.***

Ö32a : ***İnsanın doğru bildiğini sandıkları bilgiler bile her alanda gelişen dünyamız içerisinde değişebilmekte ve kendini yenilemektedir.***

Ö42a : *Hiçbir zaman kesin ve net bir bilginin olamayacağını her zaman bir açık kapı bırakılmasını gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dünyada **teknoloji durmadan ilerliyor, yeni ve farklı bilgiler ortaya çıkıp eski bilgilerin doğruluğunu geçersiz kılıyor.***

Ö41b : *İnsanın bilgisi mutlak değildir, deneylerle tekrardan yapılandırılabilir. **Fakat bu doğadaki doğruluğu değiştirmez sadece insan yanlış bilgilere ulaşır.** Örneğin dünyanın bir tarihe kadar düz olarak bilinip saha sonra bunu deney ve gözlemlerle bunu “dünya yuvarlaktır” şeklinde söylemek.*

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilginin kesin ve mutlak olması düşüncesinin aksine bilginin kesinliğinden şüphe duyduklarını, bilginin devamlı değişen bir yapıya sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırma yapılan grup üyelerine “Öğrenme neye bağlıdır?” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve veriler elde edilmiştir. Öğrenmeye ilişkin görüş bildiren 14 öğrenci öğrenme için gerekli olanın ne olduğunu iki boyutta değerlendirmiştir (Tablo 14).

Tablo 14. Öğrenmenin Neye Bağlı Olduğuna İlişkin Görüşler

| Öğretmen Adayı | Öğrenmenin Neye Bağlı Olduğu | |
|----------------|------------------------------|-----------|
| Ö11a | çaba | - |
| Ö11b | çaba | yetenek |
| Ö12a | çaba | yetenek |
| Ö12b | çaba | yetenek |
| Ö21a | çaba | yetenek |
| Ö21b | çaba | - |
| Ö31a | çaba | yetenek |
| Ö31b | çaba | - |
| Ö32a | çaba | - |
| Ö32b | çaba | yetenek |
| Ö41a | çaba | - |
| Ö41b | çaba | - |
| Ö42a | çaba | - |
| Ö42b | çaba | - |
| f (%) | 14 (100) | 6 (42.86) |

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğrencilerin öğrenmenin neye bağlı olduğuna ilişkin görüşleri *çaba* ve *yetenek* olmak üzere iki ana temada toplanmıştır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının tümü öğrenmek için gerekli olanın '*çaba*' olduğunu ifade etmişlerdir; bunun yanında öğrencilerin 6'sı (Ö11b, Ö12a, Ö12b, Ö21a, Ö31a, Ö32b) öğrenmek için gerekli olanın '*yetenek*' olduğunu belirtmişlerdir.

Ö11a : **Öğrenme çaba ile ilgilidir.** Bir kişi istediği zaman gerçekten azmettiği zaman başarabiliyor. Örnekleri var şu an aklıma gelmiyor ne yalan söyleyeyim. Hiç çalışmadan başarmak şans işidir.

Ö31b : Öğrenme ile çaba paraleldir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yani davranışın kazanılması için çaba gerekir. **Çalışmak öğrenme için ön koşuldur.** Çabalamak öğrenmenin kalıcılığını sağlamada önemlidir.

Ö41a : Öğrenme gerçekleştirebilmek için **kesinlikle caba gerekir.** Çaba olmadan yetenek işe yaramaz.

Ö21a : İnsanlar **yeteneklerini kullanır ama bu yeteneklerini geliştirmek zorundadır.** Bunun için de çalışmak lazım...

Ö11b : Öğrenme **çaba ile ilişkilidir.** Kimisi bir şeyi bir defa okumayla öğrenebilir, kimisi beş defa okumayla. Ama o kişi bir defa okuyup bırakır, öbürü yirmi defa okuyup ondan daha iyi olabilir...

Öğrenmenin neye bağlı olduğuna ilişkin görüşlerde öğrencilerin tümü ilk başta çaba sarf etmenin önemini vurgulamış, bir kısmı ise çaba yanında öğrenmenin yeteneğe de bağlı olabileceğini belirtmiştir.

Araştırma yapılan grup üyelerine “Öğrenme nasıl gerçekleşir?” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve veriler elde edilmiştir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüş bildiren 14 öğrenci öğrenmeyi farklı açılardan ele almıştır (Tablo 15).

Tablo 15. Öğrenmenin Nasıl Gerçekleştiğine İlişkin Görüşler

| Öğretmen Adayı | | Öğrenmenin Nasıl Gerçekleştiği | | |
|----------------|----------------|--------------------------------|---------|----------------|
| Ö11a | - | çaba | yetenek | sosyal deneyim |
| Ö11b | - | çaba | yetenek | sosyal deneyim |
| Ö12a | bilişsel süreç | çaba | - | sosyal deneyim |
| Ö12b | bilişsel süreç | çaba | - | - |
| Ö21a | - | çaba | - | sosyal deneyim |
| Ö21b | - | çaba | - | - |
| Ö31a | bilişsel süreç | çaba | - | sosyal deneyim |
| Ö31b | bilişsel süreç | - | yetenek | - |
| Ö32a | - | çaba | yetenek | sosyal deneyim |
| Ö32b | bilişsel süreç | çaba | yetenek | sosyal deneyim |
| Ö41a | - | çaba | - | sosyal deneyim |
| Ö41b | bilişsel süreç | çaba | yetenek | - |
| Ö42a | - | çaba | - | - |
| Ö42b | - | çaba | yetenek | - |
| f (%) | 6 (42.86) | 13 (92.86) | 7 (50) | 8 (57.14) |

Tablo 15'te görüldüğü üzere öğrencilerin öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüşleri *bilişsel süreç*, *çaba*, *yetenek*, ve *sosyal deneyim* olmak üzere dört ana temada toplanmıştır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının 6'sı (Ö12a, Ö12b, 31a, Ö31b, Ö32b, Ö41b) öğrenmenin 'bilişsel süreçler' vasıtası ile gerçekleştiğini, 13'ü (Ö11a, Ö11b, Ö12a, Ö12b, Ö21a, Ö21b, Ö31a, Ö32a, Ö32b, Ö41a, Ö41b, Ö42a, Ö42b) öğrenmenin 'çaba' vasıtası ile gerçekleştiğini, 7'si (Ö11a, Ö11b, Ö31b, Ö32a, Ö32b, Ö41b, Ö42b) öğrenmenin 'yetenek' vasıtası ile gerçekleştiğini ve 8'i (Ö11a, Ö11b, Ö12a, Ö21a, Ö31a, Ö32a, Ö32b, Ö41a) ise öğrenmenin 'sosyal deneyim' vasıtası ile gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Ö12a : Öğrenme; **anlama/kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme** gibi zihinsel süreçlerin dinamik etkileşimiyle gerçekleşir.

Ö32a : Tabi bireyin öğrenmeye başladığı zaman öğrenmenin daha kalıcı olabilmesi için kendisinin de bir çaba göstermesi gerekir. Yani **öğrenme bilinçli bir çaba sonucu** ortaya çıkar.

Ö31b : Öğrenme yeteneği herkesin **doğuştan kendi yeteneğidir**. İnsanın kendi doğasında olan bir özelliğidir ve olgunlaşma ile paraleldir.

Öğrencilerin istenilen yönde, nispeten kalıcı davranış değiştirmelerinin çaba ve sosyal deneyime, ardından ise yetenek ve sosyal süreçlere bağlı olabileceği düşüncesine sahip oldukları görülmüştür.

4. 2. Akademik Öz-Yeterlik ile İlgili Bulgular

4. 2. 1. Akademik Öz-Yeterlik Puanlarının Dağılımı

Tablo 16'da Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖY)'ne ait maddelerden alınan puanlarla ilgili aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerine yer verilmiştir. Araştırmaya konu olan öğrencilerin AÖY'den elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması 3.08, standart sapması 0.53'tür. Ayrıca, öğrencilerin AÖY'den elde edilen toplam puanlarının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılara ilişkin değerler Tablo 16'da de görüldüğü üzere çarpıklık -0.27, basıklık -0.27 olarak hesaplanmıştır. AÖY'den elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı görülmektedir.

Tablo 16. Akademik Öz-Yeterlik Puanları ile İlgili Betimsel İstatistikler

| | Madde sayısı | n | \bar{x} | Ss | Çarpıklık | Basıklık | Min. | Mak. |
|-----|--------------|------|-----------|------|-----------|----------|------|------|
| AÖY | 7 | 1723 | 3.08 | 0.53 | -0.27 | -0.27 | 1.43 | 4.00 |

4. 2. 2. Akademik Öz-Yeterlik ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Bulgular

Akademik öz-yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(1454)}=1.37$, $p>0.05$] (Tablo 17).

Tablo 17. AÖY Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

| | Cinsiyet | n | \bar{x} | Ss | sd | t | p |
|-----|----------|------|-----------|------|------|------|------|
| AÖY | Kadın | 637 | 3.10 | 0.49 | 1454 | 1.37 | 0.17 |
| | Erkek | 1086 | 3.07 | 0.55 | | | |

Öğrencilerin AÖY'lerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır (Tablo 18). Analiz sonuçları,

öğrencilerin AÖY'leri arasında yaş grupları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3, 1719)}=2.83$, $p<0.05$]. Diğer bir ifade ile öğrencilerin AÖY'leri yaş gruplarına bağlı olarak değişmektedir. Yaş grupları arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 22 yaş ve üstü gruptaki ($\bar{x}=3.11$) öğrencilerin AÖY'lerinin 19 yaş ve altı gruptaki ($\bar{x}=3.02$) öğrencilerin AÖY'lerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 18).

Tablo 18. AÖY Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

| | Yaş | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|-----|------------|-----|-----------|------|--------|------|-------|--------------|
| AÖY | 19 ve altı | 288 | 3.02 | 0.52 | 3-1719 | 2.83 | 0.04* | 22-19 |
| | 20 | 320 | 3.04 | 0.50 | | | | |
| | 21 | 322 | 3.10 | 0.54 | | | | |
| | 22 ve üstü | 793 | 3.11 | 0.53 | | | | |

* $p<0.05$

Öğrencilerin AÖY'lerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır (Tablo 19). Analiz sonuçları, öğrencilerin AÖY'leri arasında sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3, 1719)}=6.58$, $p<0.01$]. Diğer bir ifade ile öğrencilerin AÖY'leri sınıflarına bağlı olarak değişmektedir. Sınıflar arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 3. sınıftaki ($\bar{x}=3.16$) öğrencilerin AÖY'lerinin, 1. sınıftaki ($\bar{x}=3.01$) ve 2. sınıftaki ($\bar{x}=3.05$) öğrencilerin AÖY'lerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 19).

Tablo 19. AÖY Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

| | Sınıf | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|-----|----------|-----|-----------|------|--------|------|-------|--------------|
| AÖY | 1. sınıf | 426 | 3.01 | 0.53 | 3-1719 | 6.58 | 0.00* | 3-1 3-2 |
| | 2. sınıf | 415 | 3.05 | 0.51 | | | | |
| | 3. sınıf | 482 | 3.16 | 0.51 | | | | |
| | 4. sınıf | 400 | 3.10 | 0.55 | | | | |

* $p<0.01$

Öğrencilerin AÖY'lerinin aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır (Tablo 20). Analiz sonuçları, öğrencilerin AÖY'leri arasında aile gelir durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2, 1720)}=0.75$, $p>0.05$]. Diğer bir ifade ile öğrencilerin AÖY'leri aile gelir durumuna bağlı olarak değişmemiştir (Tablo 20).

Tablo 20. AÖY Puanlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

| | Aile Gelir Durumu | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p |
|-----|-------------------|------|-----------|------|--------|------|------|
| AÖY | Düşük | 523 | 3.08 | 0.53 | 2-1720 | 0.75 | 0.47 |
| | Orta | 1012 | 3.08 | 0.52 | | | |
| | Yüksek | 188 | 3.12 | 0.54 | | | |

Öğrencilerin AÖY'lerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır (Tablo 21). Analiz sonuçları, öğrencilerin AÖY'leri arasında anne eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(5, 1717)}=1.01$, $p>0.05$]. Diğer bir ifade ile öğrencilerin AÖY'leri anne eğitim durumuna bağlı olarak değişmemiştir (Tablo 21).

Tablo 21. AÖY Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

| | Anne Eğitim Durumu | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p |
|-----|--------------------|-----|-----------|------|--------|------|------|
| AÖY | Okuryazar Değil | 226 | 3.13 | 0.53 | 5-1717 | 1.01 | 0.41 |
| | Okuryazar | 129 | 3.08 | 0.51 | | | |
| | İlkokul | 605 | 3.08 | 0.50 | | | |
| | Ortaokul | 276 | 3.09 | 0.54 | | | |
| | Lise | 336 | 3.03 | 0.56 | | | |
| | Üniversite | 111 | 3.09 | 0.58 | | | |

Öğrencilerin AÖY'lerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır (Tablo 22). Analiz sonuçları, öğrencilerin AÖY'leri arasında baba eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F_{(5, 1717)}=3.07$, $p<0.05$]. Diğer bir ifade ile öğrencilerin AÖY'leri baba eğitim durumuna bağlı olarak değişmektedir (Tablo X). Baba eğitim durumları arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, ilkokul baba eğitim durumu ($\bar{x}=3.16$) kategorisindeki katılımcıların AÖY'lerinin, lise baba eğitim durumu ($\bar{x}=3.05$) ve üniversite baba eğitim durumu ($\bar{x}=3.03$) kategorisindeki katılımcıların AÖY'lerinden yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 22).

Tablo 22. AÖY Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

| | Baba Eğitim Durumu | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|------------|--------------------|------|-----------|------|--------|------|-------|--------------|
| AÖY | Okuryazar Değil | 72 | 3.10 | 0.48 | 5-1717 | 3.07 | 0.01* | İ-L İ-Ü |
| | Okuryazar | 94 | 3.06 | 0.51 | | | | |
| | İlkokul | 503 | 3.16 | 0.23 | | | | |
| | Ortaokul | 324 | 3.05 | 0.28 | | | | |
| | Lise | 434 | 3.05 | 0.26 | | | | |
| Üniversite | 296 | 3.03 | 0.32 | | | | | |

*p<0.05

4. 2. 3. Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Akademik öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmıştır (Tablo 23). Tablo 23'ten de görüldüğü üzere AÖY ve akademik başarı değişkeni arasında yapılan korelasyon analizinde, AÖY ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür [r=0.27, p=0.00].

Tablo 23. AÖY ile Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

| | Akademik Başarı | | |
|-----|-----------------|------|--------|
| | n | r | p |
| AÖY | 1261 | 0.27 | 0.00** |

**p<0.01

4. 2. 4. Akademik Öz-Yeterliklere İlişkin Görüşler

Araştırma yapılan grup üyelerine “Bir öğrencinin akademik sorumluluğu, ders dışı çalışmaları/ödevleri ve sınavlarını içerir. Buna göre akademik sorumluluklarınızı rahatlıkla yerine getirebiliyor musunuz? Neden?” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve veriler elde edilmiştir (Tablo 24).

Tablo 24. Akademik Sorumluluklara İlişkin Görüşler

| Öğretmen Adayı | Ders Dinleme Sorumluluğu | Ders Çalışma Sorumluluğu | Ödev Yapma Sorumluluğu | Sınava Hazırlık Sorumluluğu |
|----------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Ö11a | yüksek | yüksek | yüksek | yüksek |
| Ö11b | düşük | düşük | düşük | düşük |
| Ö12a | düşük | Düşük | düşük | düşük |

Tablo 24'ün devamı;

| Öğretmen Adayı | Ders Dinleme Sorumluluğu | Ders Çalışma Sorumluluğu | Ödev Yapma Sorumluluğu | Sınav Hazırlık Sorumluluğu |
|----------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|----------------------------|
| Ö12b* | yüksek | yüksek | yüksek | yüksek |
| Ö21a | orta | orta | orta | orta |
| Ö21b | orta | orta | orta | orta |
| Ö31a | yüksek | yüksek | yüksek | yüksek |
| Ö31b | yüksek | yüksek | yüksek | yüksek |
| Ö32a | yüksek | orta | yüksek | yüksek |
| Ö32b | yüksek | yüksek | yüksek | yüksek |
| Ö41a | yüksek | orta | yüksek | yüksek |
| Ö41b** | orta | orta | orta | orta |
| Ö42a** | yüksek | - | orta | düşük |
| Ö42b** | yüksek | orta | yüksek | orta |

* Okuldaki derslerin çok çalışmayı gerektirecek kadar zor olmadığını belirtmiştir.

** KPSS'den ötürü okuldaki akademik sorumluluklarını yeterince yerine getiremediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 24'te görüldüğü üzere öğrencilerin akademik sorumluluklarına ilişkin görüşleri *ders dinleme, ders çalışama, ödev yapma ve sınavlara hazırlık* olmak üzere dört ana temada toplanmıştır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının 9'u (Ö11a, Ö12b, 31a, Ö31b, Ö32a, Ö32b, Ö41a, Ö42a, Ö42b) ders dinleme konusunda yüksek akademik öz-yeterliği, 3'ü (Ö21a, Ö21b, Ö41b) orta düzeyde akademik öz-yeterliği, 2'si ise (Ö11b, Ö12a) düşük akademik öz-yeterliği işaret eden ifadeler kullanmışlardır. Ders çalışma konusunda ise öğretmen adaylarının 5'i (Ö11a, Ö12b, 31a, Ö31b, Ö32b) yüksek akademik öz-yeterliği, 6'sı (Ö21a, Ö21b, Ö32a, Ö41a, Ö41b, Ö42b) orta düzeyde akademik öz-yeterliği, 2'si ise (Ö11b, Ö12a) düşük akademik öz-yeterliği işaret eden ifadeler kullanmışlardır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının 8'i (Ö11a, Ö12b, 31a, Ö31b, Ö32a, Ö32b, Ö41a, Ö42b) ödev yapma konusunda yüksek akademik öz-yeterliği, 4'ü (Ö21a, Ö21b, Ö41b, Ö42a) orta düzeyde akademik öz-yeterliği, 2'si ise (Ö11b, Ö12a) düşük akademik öz-yeterliği işaret eden ifadeler kullanmışlardır. Sınavlara hazırlık konusunda ise öğretmen adaylarının 7'si (Ö11a, Ö12b, 31a, Ö31b, Ö32a, Ö32b, Ö41a) yüksek akademik öz-yeterliği, 4'ü (Ö21a, Ö21b, Ö41b, Ö42b) orta düzeyde akademik öz-yeterliği, 3'ü ise (Ö11b, Ö12a, Ö42a) düşük akademik öz-yeterliği işaret eden ifadeler kullanmışlardır.

Ö11b : *Akademik sorumluluklarımı **genelde yerine getiremiyorum**. Bunun nedeni rahatlığa düşkünlüğüm, ders çalışma alışkanlığımın olmaması, uykuya ayırdığım zamanın çokluğu gibi durumlardır.*

*Ders çalışmada gününbirlikten ziyade **sınava yakın dönemlerde çalışıyorum**. Bilgi tazeyken girmeyi istiyorum sınav. **Daha önce çalıştığım zaman zaten unutacağımı düşünüyorum**. Yakın zamanlarda başlıyorum çalışmaya son iki gün falan **ezber yapma şeklinde** devam ediyor. Son kez sınavdan önceki sabah dahi bakıyorum.*

Slayt yapma **sunu hazırlama gibi konularda pek bilgim yok** ama sonuçta yurttan kaldığım için oda arkadaşlarımdan bilenler var veya başka odadaki arkadaşlardan bilen birini bulurum bir şekilde yardım alır hallederim.

Sınavlara daha çok kısa kısa notlar çıkartarak, okumak yerine önemli olan kısımları not alarak çalışıyorum. **Amacım yüz almak değil** yani çıkabilme ihtimali yüksek olan bölümleri öğrenmek en azından iyi bir not almak için. O yüzden çok aşırı üzerinde durmuyorum konuların daha çok dediğim gibi çıkabilecek kısımlara çalışıyorum. Yani **sınav odaklı çalışıyorum**.

Ö12b : Akademik sorumluluklarımı rahatça yerine getirebiliyorum. Çünkü gelmek istediğim noktayı yani **hedefimi gerçekleştirmek için kat etmem gereken yolların bilincindeyim**.

Ders dinlerken hoca faktörü oldukça önemli. Çünkü uzun bir süre ders işliyorsa veya yerinde oturmuş pasif bir şekilde anlatıyorsa dikkatin çabuk dağılıyor.

Derslerime günübirlik çalışmıyorum çünkü **bölümüm bunu gerektirmiyor**. Sınavdan sınava çalışanlardanım.

Ödev konusunda, bana bir sorumluluk veriliyor ve bu sorumluluğu en güzel biçimde yerine getirmeye çalışıyorum. **Baştan savma bir ödev karşıyım**.

Sınavlara çalışmaya 2-3 gün önceden başlar zamanımı konulara göre ayırırım. Bu yüzden de öğrenmem gereken konularla rahatlıkla başa çıkabiliyorum. Çünkü çalışmam gereken konuları daha net görüyorum ve anlamadan geçmemeye özen gösteriyorum. Son güne kalan tek şey ise genel bir tekrar oluyor.

Bölümüm kolay olduğu için bu yöntem yeterli oluyor. Zaten hoca derste anlattığını soruyor ve bende not alıyorum.

Ö31b : **Önceliklerim ve sorumluluklarım her zaman aklımda olduğu için yerine getirebiliyorum** ve sevdiğim bir bölümdeyim, sporun içinden geliyorum ve bu yüzden kolaylıkla yapabiliyorum.

Genelde her günün sonunda **o gün işlenen konuları tekrar eder ve asıl ders defterine geçiririm**. Aynı zamanda **her gün konuları birer defa okurum** ve sınava ilk günden çok rahat bir şekilde hazırlanırım. Konuları parça parça ve anlamaya yorum yapabilmeye yönelik çalışırım.

Sınavlara çalışırken genelde ders dinlerken hocanın üstünde fazla durduğu birkaç defa tekrar ettiği konulara ve konu başlıklarına işaret koyarak sınav zamanı o konuların üzerinde biraz daha dururum.

Ö32a : Sorumluluklarımın bilincindeyim. Ailemin de benden beklentilerinin farkındayım. Ama her şeyden önemlisi üniversitede **kendimi nitelikli bir öğretmen olarak yetiştirmek istememdir** ve bu doğrultuda da hem derslerime hem ödevlerime gereken önemi veriyorum.

*Derslerime ve okuluma gerekli önemi veriyorum. Derslerime zamanında gelip gerekli olmadığı zamanlarda devamsızlık yapmıyorum. Derslere **aktif bir şekilde katılıyorum** ve ders konularını derste anlamaya çalışıyorum.*

Bu yüzden günü birlik çalışma yapmıyorum.

Okulda verilen ödevleri ise zamanında hatta daha önceden yapıp kendimi sıkıntıya sokmuyorum.

Sınavın yapısına göre kendime çalışma yöntemi belirlerim ve ona göre çalışmalarına başlarım. Eğer sınav klasikse özetler çıkartır ve tekrarlarla birlikte anlamlı öğrenmeler gerçekleştiririm. Eğer testse konuları baştan sona okur ve belli başlı noktaları dikkate alarak çalışırım.

Ö42b : Akademik sorumluluklarımı yerine getirebiliyorum. Disiplinli bir şekilde planlayarak uygulamaya geçiyorum.

Derslerime belirli aralıklarla ve bazen de sınavdan sınava çalıştığım oluyor.

Verilen ödevleri zorlanmadan yapabiliyorum.

Sınavlarıma rahatlıkla hazırlanabiliyorum ancak **KPSS den ötürü zaman zaman gereken önemi veremiyorum.**

Öğrenme etkinlikleri açısından, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin özellikle akademik deneyimlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Çeşitli kaynaklardan etkilenen öğrencilerin farklı oranlarda akademik öz-yeterlik algıları olduğu görülmüştür.

4. 3. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Bulgular

4. 3. 1. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Dağılımı

Tablo 25'te Öğrenme Yaklaşımı (ÖYÖ)'ni oluşturan faktörlerden alınan puanlarla ilgili aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerine yer verilmiştir.

Araştırmaya konu olan öğrencilerin ÖYÖ'nün, *Derin Öğrenme Yaklaşımı (DY)* boyutundan elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması 3.21, standart sapması 0.69; *Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı (YY)* boyutundan elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması 3.07, standart sapması 0.67'dir. Ayrıca, öğrencilerin ÖYÖ'nün boyutlarından elde edilen toplam puanlarının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılarla ilişkin değerler Tablo 24'te de görüldüğü üzere DY boyutunda çarpıklık 0.06, basıklık -0.37; YY boyutunda çarpıklık -0.06, basıklık -0.25 olarak hesaplanmıştır. ÖYÖ'nün boyutlarından elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı görülmektedir.

Tablo 25. Öğrenme Yaklaşımı Puanları ile İlgili Betimsel İstatistikler

| | Madde sayısı | n | \bar{x} | Ss | Çarpıklık | Basıklık | Min. | Mak. |
|----|--------------|------|-----------|------|-----------|----------|------|------|
| DY | 10 | 1723 | 3.21 | 0.69 | 0.06 | -0.37 | 1.20 | 5.00 |
| YY | 10 | 1723 | 3.07 | 0.67 | -0.06 | -0.25 | 1.00 | 5.00 |

4. 3. 2. Öğrenme Yaklaşımları ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Bulgular

Cinsiyetin ÖYÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyete göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 26'da gösterilmiştir.

MANOVA sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeninin ÖYÖ faktörleri üzerindeki temel etkisi anlamlı değildir [$\lambda=1.00$, $F_{(2, 1720)}=3.40$, $p>0.05$]. Bu bulgu, DY ve YY puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların cinsiyete bağlı olarak değişmediğini gösterir (Tablo 26).

Tablo 26. ÖYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

| | Cinsiyet | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p |
|----|----------|------|-----------|------|--------|------|------|
| DY | Kadın | 637 | 3.24 | 0.73 | 1-1721 | 2.01 | 0.16 |
| | Erkek | 1086 | 3.19 | 0.67 | | | |
| YY | Kadın | 637 | 3.03 | 0.69 | 1-1721 | 3.22 | 0.07 |
| | Erkek | 1086 | 3.09 | 0.66 | | | |

Yaşın ÖYÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile yaş gruplarına göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 27'de gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, yaş değişkeninin ÖYÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.99$, $F_{(6, 3436)}=2.78$, $p<0.05$]. Bu bulgu, DY ve YY puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların yaşa bağlı olarak değiştiğini gösterir. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre DY puanları [$F_{(3, 1719)}=5.45$, $p=0.00$] yaşa göre anlamlı farklılık gösterirken; YY puanları [$F_{(3, 1719)}=0.64$, $p>0.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş grupları arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, DY boyutunda 21 yaş grubundaki ($\bar{x}=3.24$) ve 22 ve üstü yaş grubundaki ($\bar{x}=3.25$)

öğrencilerin ortalama puanlarının, 19 yaş ve altı gruptaki ($\bar{x}=3.07$) öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 27).

Tablo 27. ÖYÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

| | Yaş | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|----|------------|-----|-----------|------|--------|------|-------|----------------|
| DY | 19 ve altı | 288 | 3.07 | 0.69 | 3-1719 | 5.45 | 0.00* | 21-19 22-19 |
| | 20 | 320 | 3.18 | 0.70 | | | | |
| | 21 | 322 | 3.24 | 0.67 | | | | |
| | 22 ve üstü | 793 | 3.25 | 0.70 | | | | |
| YY | 19 ve altı | 288 | 3.03 | 0.66 | 3-1719 | 0.64 | 0.59 | - |
| | 20 | 320 | 3.05 | 0.65 | | | | |
| | 21 | 322 | 3.09 | 0.71 | | | | |
| | 22 ve üstü | 793 | 3.08 | 0.66 | | | | |

*p<0.01

Sınıfın ÖYÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile sınıflara göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 28'de gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, sınıf değişkeninin ÖYÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$\lambda=0.99$, $F_{(6, 3436)}=1.83$, $p>0.05$]. Bu bulgu, DY ve YY puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların sınıfa bağlı olarak değişmediğini gösterir (Tablo 28).

Tablo 28. ÖYÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

| | Sınıf | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p |
|----|----------|-----|-----------|------|--------|------|------|
| DY | 1. sınıf | 426 | 3.14 | 0.71 | 3-1719 | 1.98 | 0.12 |
| | 2. sınıf | 415 | 3.20 | 0.65 | | | |
| | 3. sınıf | 482 | 3.25 | 0.68 | | | |
| | 4. sınıf | 400 | 3.24 | 0.73 | | | |
| YY | 1. sınıf | 426 | 3.01 | 0.67 | 3-1719 | 2.36 | 0.07 |
| | 2. sınıf | 415 | 3.06 | 0.65 | | | |
| | 3. sınıf | 482 | 3.08 | 0.67 | | | |
| | 4. sınıf | 400 | 3.13 | 0.67 | | | |

Aile gelir durumunun ÖYÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile aile gelir durumu gruplarına göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 29'da gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, aile gelir durumu değişkeninin ÖYÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.99$, $F_{(4, 3438)}=3.60$, $p<0.01$]. Bu bulgu, DY ve YY puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların aile gelir durumuna bağlı olarak değiştiğini gösterir. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre YY puanları [$F_{(2, 1720)}=6.88$, $p=0.00$] aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken; DY puanları [$F_{(2, 1720)}=0.55$, $p>0.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aile gelir durumu grupları arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, YY boyutunda yüksek aile gelir durumu grubundaki ($\bar{x}=3.23$) öğrencilerin ortalama puanlarının, orta aile gelir durumu grubundaki ($\bar{x}=3.06$) ve düşük aile gelir durumu grubundaki ($\bar{x}=3.02$) öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 29).

Tablo 29. ÖYÖ Puanlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

| | Aile Gelir Durumu | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|----|-------------------|------|-----------|------|--------|------|-------|--------------|
| DY | Düşük | 523 | 3.21 | 0.68 | 2-1720 | 0.55 | 0.58 | - |
| | Orta | 1012 | 3.20 | 0.69 | | | | |
| | Yüksek | 188 | 3.25 | 0.76 | | | | |
| YY | Düşük | 523 | 3.02 | 0.66 | 2-1720 | 6.88 | 0.00* | Y-O Y-D |
| | Orta | 1012 | 3.06 | 0.66 | | | | |
| | Yüksek | 188 | 3.23 | 0.72 | | | | |

* $p<0.01$

Anne eğitim durumunun ÖYÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile anne eğitim durumu gruplarına göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 30'da gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, anne eğitim durumu değişkeninin ÖYÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.98$, $F_{(10, 3432)}=2.78$, $p<0.01$]. Bu bulgu, DY ve YY puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların anne eğitim durumuna bağlı olarak değiştiğini gösterir. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre YY puanları [$F_{(5, 1717)}=3.77$, $p=0.00$] anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken; DY puanları [$F_{(5, 1717)}=1.37$, $p>0.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne eğitim durumu grupları arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, YY boyutunda lise anne eğitim durumu ($\bar{x}=3.12$) kategorisindeki öğrencilerin ortalama puanlarının ve üniversite anne

eğitim durumu ($\bar{x}=3.23$) kategorisindeki öğrencilerin ortalama puanlarının, okuryazar değil anne eğitim durumu ($\bar{x}=2.94$) kategorisindeki öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 30).

Tablo 30. ÖYÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

| | Anne Eğitim Durumu | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|----|--------------------|-----|-----------|------|--------|------|-------|----------------|
| DY | Okuryazar Değil | 226 | 3.26 | 0.69 | 5-1717 | 1.37 | 0.23 | - |
| | Okuryazar | 129 | 3.21 | 0.65 | | | | |
| | İlkokul | 605 | 3.18 | 0.69 | | | | |
| | Ortaokul | 276 | 3.22 | 0.67 | | | | |
| | Lise | 336 | 3.16 | 0.70 | | | | |
| | Üniversite | 111 | 3.32 | 0.79 | | | | |
| YY | Okuryazar Değil | 226 | 2.94 | 0.67 | 5-1717 | 3.77 | 0.00* | L-OkD Ü-OkD |
| | Okuryazar | 129 | 3.04 | 0.60 | | | | |
| | İlkokul | 605 | 3.08 | 0.68 | | | | |
| | Ortaokul | 276 | 3.05 | 0.68 | | | | |
| | Lise | 336 | 3.12 | 0.65 | | | | |
| | Üniversite | 111 | 3.23 | 0.69 | | | | |

*p<0.01

Baba eğitim durumunun ÖYÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA yapılmıştır. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile baba eğitim durumu gruplarına göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 31’de gösterilmiştir.

MANOVA sonuçları, baba eğitim durumu değişkenin ÖYÖ faktörleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir [$\lambda=0.99$, $F_{(10, 3432)}=1.94$, $p<0.05$]. Bu bulgu, DY ve YY puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların baba eğitim durumuna bağlı olarak değiştiğini gösterir. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına göre YY puanları [$F_{(5, 1717)}=2.76$, $p<0.05$] baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken; DY puanları [$F_{(5, 1717)}=0.71$, $p>0.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Baba eğitim durumu grupları arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, YY boyutunda üniversite baba eğitim durumu ($\bar{x}=3.17$) kategorisindeki öğrencilerin ortalama puanlarının, okuryazar değil baba eğitim durumu ($\bar{x}=2.90$) kategorisindeki öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 31).

Tablo 31. ÖYÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

| | Baba Eğitim Durumu | n | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Anlamlı Fark |
|----|--------------------|-----|-----------|------|--------|------|-------|--------------|
| DY | Okuryazar Değil | 72 | 3.28 | 0.65 | 5-1717 | 0.71 | 0.62 | - |
| | Okuryazar | 94 | 3.16 | 0.69 | | | | |
| | İlkokul | 503 | 3.25 | 0.69 | | | | |
| | Ortaokul | 324 | 3.18 | 0.69 | | | | |
| | Lise | 434 | 3.19 | 0.69 | | | | |
| | Üniversite | 296 | 3.19 | 0.72 | | | | |
| YY | Okuryazar Değil | 72 | 2.90 | 0.71 | 5-1717 | 2.76 | 0.02* | Ü-OkD |
| | Okuryazar | 94 | 3.10 | 0.64 | | | | |
| | İlkokul | 503 | 3.07 | 0.69 | | | | |
| | Ortaokul | 324 | 3.03 | 0.65 | | | | |
| | Lise | 434 | 3.05 | 0.64 | | | | |
| | Üniversite | 296 | 3.17 | 0.67 | | | | |

*p<0.05

4. 3. 3. Öğrenme Yaklaşımları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Öğrenme yaklaşımı boyutları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmıştır (Tablo 32). Tablo 32'den de görüldüğü üzere öğrenme yaklaşımları ölçeği boyutları ve akademik başarı değişkeni arasında yapılan korelasyon analizinde, DY ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir [$r=0.14$, $p=0.00$]. YY ile akademik başarı arasında negatif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir [$r=-0.89$, $p=0.00$].

Tablo 32. ÖYÖ Boyutları ile Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

| ÖYÖ | n | Akademik Başarı | |
|-----|------|-----------------|--------|
| | | r | p |
| DY | 1261 | 0.14 | 0.00** |
| YY | 1261 | -0.89 | 0.00** |

**p<0.01

4. 3. 4. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler

Araştırma yapılan grup üyelerine “Ders çalışırken daha çok anlamayı mı, yoksa ezberlemeyi mi tercih edersiniz, neden? ve Sınavlara nasıl hazırlık yaparsınız?” şeklinde açık uçlu sorular yöneltilmiş ve veriler elde edilmiştir. Ders çalışmalarına ve sınavlarına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin görüşleri üç boyutta değerlendirilmiştir (Tablo 33).

Tablo 33. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler

| Öğretmen Adayı | Ders Çalışma ve Sınavlara Hazırlık | | |
|----------------|------------------------------------|-----------|----------|
| Ö11a | derin | - | - |
| Ö11b | - | - | yüzeysel |
| Ö12a | derin | - | - |
| Ö12b | derin | - | - |
| Ö21a | - | orta | - |
| Ö21b | - | orta | - |
| Ö31a | derin | - | - |
| Ö31b | derin | - | - |
| Ö32a* | derin | - | - |
| Ö32b* | derin | orta | - |
| Ö41a** | derin | - | - |
| Ö41b** | - | orta | - |
| Ö42a* | - | orta | - |
| Ö42b** | derin | orta | - |
| f (%) | 9 (64.29) | 6 (42.86) | 1 (7.14) |

* Okuldaki derslerin derin yaklaşımı gerektirecek kadar zor olmadığını belirtmiştir.

** KPSS'den ötürü okuldaki ders ve sınavlar ile ilgili sorumluluklarını yeterince yerine getiremediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 33'te görüldüğü üzere öğrencilerin öğrenme yaklaşımları *derin*, *orta* ve *yüzeysel* olmak üzere üç ana temada toplanmıştır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının 9'u (Ö11a, Ö12a, Ö12b, 31a, Ö31b, Ö32a, Ö32b, Ö41a, Ö42b) 'derin' öğrenme yaklaşımını işaret eden ifadeler kullanırken, 6'sı (Ö21a, Ö21b, Ö32b, Ö41b, Ö42a, Ö42b) 'orta' düzeyde bir öğrenme yaklaşımını işaret eden ifadeler kullanmışlardır. Bunun yanında öğrencilerden 1'i (Ö11b) 'yüzeysel' öğrenme yaklaşımını işaret eden ifadeler kullanmıştır.

Ö31b : *Genelde dersleri eğlenceli ve zevkli bulurum. Daha doğrusu **bunun için nedenler bulurum**. Örneğin her dersten her hocadan bir şeyler öğrenip hayatıma uyarlamak gibi. Ders çalışırken çok huzurlu ve mutlu oluyorum çünkü yeni bir şeyler öğrenmeyi **kendimi düzgün ve donanımlı yetiştirmeyi tercih ediyorum**. Sınavlarda çıkmayacağını düşündüğüm konular üzerinde fazla durmam ama yinede çalışırım. Çünkü günlük hayatta sorulan **soruları cevapsız bırakmak istemiyorum**. Dersleri **anlamayı tercih ediyorum**. Çünkü bilgileri günlük hayatta kullanmaya, *karşımdakileri bilgilendirmeye, ansızın gelen sorulara hazırlıklı olmayı tercih ediyorum*. Bu yüzden **anlamayı, yorum yapmayı tercih ediyorum**. Anlamadığım konu olduğunca bir çentik koyarak **farklı kitaplardan bulup anlamaya çalışıyorum** veya bu konuyu anlayan bir arkadaşım akranım var mı diye araştırıyorum. En son olarak da konu ile ilgili daha bilgili aydınlatıcı olan hocama sormayı tercih ediyorum. Direk gitmek yerine uğraştıktan ve araştırdıktan sonra gitmeyi seçiyorum. Sınav haftasından iki hafta önceden notlar çıkararak sınavlara hazırlık yaparım. Tabi bunun*

öncesinde **günlük ders çalışma yani tekrar yapmayı asla unutmam**. Buda sınavlara daha hazırlıklı ve sınav haftasında rahat bir şekilde davranmamı sınavlarımın daha az stresli, heyecanlı geçmesine yardımcı oluyor. Genelde derste hocamın söyledikleriyle kendi düşüncelerimi birleştirerek ortaya kendi anlayabileceğim cümleler yorumlar ortaya koyarım. Anlamadığım yerler olduğunda farklı kaynaklara başvururum. Günlük ders çalışmayı daha kalıcı bilgiler sağladığı konusunda eminim o yüzden bu yol her zaman bana göre doğrudur. **Bana göre dersi anlamak dersi geçmekten daha önemlidir**. O dersle ilgili bir soru sorulduğunda cevaplayamadığımda o dersi geçmemin bana bir yararı olmadığını anlarım o yüzden dersi anlamayı ve bana kalıcı fayda sağlamasını tercih ediyorum. Sınavlara, derslerin başladığı ilk günden ders çalışmaya başlayarak hazırlanırım. Çünkü sınav haftası genelde sadece okuyup tekrar ediyorum. Derslerde aldığım notları gün sonunda ders defterlerine geçirirken tekrar ediyorum ve çalışıp o günü tamamlıyorum.

Ö32a : İstediğim bölümde olduğum için ve sporu sevdiğim için derslerde dikkatimi çekiyor. Bu yüzden sınavlardan çok önce çalışmaya başlıyorum. Çünkü isteyerek yapıyorum ve daha verimli oluyor. **Çok yüksek not almak için değil konuya hakim olmak için çalıştığım**dan ister istemez yüksek not alıyorum. Ama tabii ki de sadece not almak değil yüksek not almakta hedeflerim arasında. Yine yeterli alan bilgisine sahip olmak için diğer konulara da göz atıyorum. İlk olarak konuları derste anlamaya çalışırım. Anlamadığım yer olursa ders sırasında hocaya sorarım. Daha sonrada ders çalışırken anlamamışsam **başka kaynaklardan araştırma yaparım ve kendim öğrenmeye çalışırım**. Yine başarılı olamazsam konuyu iyi anlamış arkadaşşımdan yardım alırım. Dediğim gibi sınavların başlamasından yaklaşık iki hafta önce konuların özetlerini çıkarmaya başlarım ve bittikten sonra çalışmaya başlarım. Sınav haftasına kadar konuları bitiririm ve sınav haftası sadece konuları tekrar ederim. **Okuduğumuz bölüm itibarıyla günübirlik çalışmaya gerek olmadığını düşünüyorum ve çalışmıyorum da**. Yine dediğim gibi anlamadığım durumlarda farklı kaynaklardan öğrenmeye çalışıyorum. Benim için dersi geçmekte önemli ama ondan daha önemli olan konuyu anlamak ve konuya hakim olmaktır. Kabul etmem dersi de öğrenmek isterim. Yaklaşık sınavdan 2 3 haftadan çalışmaya başlarım.

Ö41b : Mecburiyetten çok çalışırım. Genel anlamda derslere **sınavda çıktığı için çalışırım**. Geçer not almak benim için yeterli değildir eğer kapasitem varsa 70-80 ile geçmek benim için önemlidir. Yanı dersi anlayarak geçerim. Sınavda çıkmayacağını bildiğim konulara bakmam. Ezber tercih ederim çünkü eğitim sistemimde ben anlamaya yönelik bir yöntem göremedim. KPSS'ye hazırlanıyorum, fakat beni tam 12 dersten ezbere zorluyor, anlamaya değil. Konuyu anlamak için kendimi çok zorlarım. Anlamak için çok ısrarcı olurum.

*Sınavlara günlük tekrarlarla çalışırım. Sınav akşamı sadece önemsemediğim derslere çalışırım. Çünkü az çalışsam dahi dersi geçeceğime inanırım. **KPSS derslerine gününbirlik çalışıyorum ancak okuldaki derslere değil. KPSS dersleri için farklı kaynaklara bakıyorum. Dersi anlamak benim için önemli ama KPSS olduğu için direk en düşük notla dahi geçmeyi kabul ederim. 3.sınıfa kadar gününbirlik çalışırdım fakat KPSS'den dolayı 3gun önceden çalışırım.***

Ö11b : *Ders çalışırken, dersten derse değişiyor ama **genelde zevk almıyorum. Daha çok sistem bunu gerektirdiğinden, çoğu da şu anlık bir işimize yaramadığı için genelde mecburiyetten dolayı çalışıyorum.** Sınavda çıkmayacağını bildiğim konulardan ilgimi çeken olursa bakarım en azından bilgim olsun diye ama ilgimi çekmezse, çıkmayacağını da bilirim bakmam. Anlayabileceğim kısımları tabii ki de anlayarak öğrenmeye çalışırım Bunu yaparak aynı zamanda bilgilerin kalıcılığını da arttırmış olurum. Bunun dışında kalan tarih gibi ezbere dayalı bölümleri de ezberlemekten başka çare yok maalesef. Anlamadan geçtiğim konular pek olmuyor. Özellikle hem aynı odayı paylaştığım hem de aynı sınıfta okuyor olduğum bir arkadaşım var ona soruyorum. O bilmiyorsa başka arkadaşlardan destek alıyorum kesinlikle. **Derslerime günü gününe bakamıyorum. Pek not tutmuyorum. Sınava yakın zamanlarda arkadaşlardan not alarak çalışıyorum.** Bu yüzden gününbirlik çalışma gibi bir şansım olmuyor. Bazen farklı kaynaklardan faydalanıyorum mesela basketbol dersinde olmuştu kurallarıyla ilgili internetten yardım almıştım. **Ama genel olarak pek faydalanmıyorum.***

Öğrenme yaklaşımı tercihleri farklı açılardan etkilenen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, geçmiş eğitim yaşantıları ve kişisel özellikleri dışında, öğrenme ortamları ve konu alanları aynı olmasına rağmen farklı düzeylerde öğrenme yaklaşımı algılarının olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özellikle derin öğrenme yaklaşımını işaret eden ifadeler kullandıkları görülmüştür.

4. 4. Epistemolojik İnanç, Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Epistemolojik inanç ölçeği boyutları, akademik öz-yeterlik ölçeği ve öğrenme yaklaşımları boyutları arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmıştır (Tablo 34). Tablo 34'e göre, EİÖ kendi içerisinde incelendiğinde, YBİ ile TDİ arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki [$r=0.52$, $p=0.00$]; ÇBİ ile TDİ arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir [$r=-0.17$, $p=0.00$]. ÖYÖ ile EİÖ arasındaki ilişkiye bakıldığında, DY ile ÇBİ arasında pozitif yönde orta düzeyde

anlamli bir ilişki [$r=0.43$, $p=0.00$]; DY ile YBİ arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamli bir ilişki [$r=-0.21$, $p=0.00$] ve DY ile TDİ arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamli bir ilişki [$r=-0.32$, $p=0.00$] tespit edilmiştir. AY incelendiğinde ise, ÇBİ [$r=0.48$, $p=0.00$] ile DY [$r=0.43$, $p=0.00$] arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamli bir ilişki; TDİ arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamli bir ilişki tespit edilmiştir [$r=-0.17$, $p=0.00$].

Tablo 34. Eİ, Y ve AY Arasındaki Korelasyon Sonuçları

| | ÇBİ | YBİ | TDİ | DY | YY | AY |
|-----|---------|---------|---------|--------|------|-----|
| ÇBİ | 1 | | | | | |
| YBİ | 0.02 | 1 | | | | |
| TDİ | -0.17** | 0.52** | 1 | | | |
| DY | 0.43** | -0.21** | -0.32 | 1 | | |
| YY | 0.03 | -0.46** | -0.35** | 0.23** | 1 | |
| AY | 0.48** | 0.02 | -0.17** | 0.43** | 0.03 | 1 |

4. 5. Epistemolojik İnançlar'ın Akademik z-Yeterlik ve ğrenme Yaklaşımlarını Yordaması ile İlgili Bulgular

Epistemolojik inanç leği boyutlarına göre akademik öz-yeterliğin yordanmasına ilişkin oklu Doğrusal Regresyon analizi sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, ÇBİ ile AY arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0.48$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0.44$ olarak hesaplandığı görülmektedir. YBİ ve AY arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=0.02$) bir ilişki vardır, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0.04$ olarak hesaplandığı görülmektedir. TDİ ve AY arasında hesaplanan negatif ve düşük ikili korelasyonun ($r=-0.17$) ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde negatif ve düşük düzeyde $r=-0.06$ olduğu görülmektedir. ÇBİ, YBİ ve TDİ değişkenleri birlikte AY puanları ile orta düzeyde ve anlamli bir ilişki vermektedir, $R=0.478$, $R^2=0.23$, $p<0.01$. Adı geçen üç değişken birlikte AY'deki toplam varyansın %23'n açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin AY zerindeki göreli önem sırası ÇBİ, TDİ ve YBİ şeklinindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, ÇBİ ve TDİ değişkenlerinin AY üzerinde önemli (anlamli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. YBİ değişkeni önemli bir etkiye sahip değildir (Tablo 35). Regresyon analizi sonuçlarına göre AY'nin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$A\text{Y}=1.689+0.374\text{ÇBİ}+0.029\text{YBİ}-0.051\text{TDİ}$$

Tablo 35. EİÖ ve AÖY Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata _B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|----------------------------------|--------|----------------------------|---------|--------|------|---------|---------|
| Sabit | 1.689 | 0.096 | - | 17.639 | .000 | - | - |
| ÇBİ | 0.374 | 0.019 | 0.456 | 20.205 | .000 | 0.475 | 0.438 |
| YBİ | 0.029 | 0.017 | 0.044 | 1.746 | .081 | 0.016 | 0.042 |
| TDİ | -0.051 | 0.021 | -0.064 | -2.405 | .016 | -0.172 | -0.058 |
| R = 0.478 | | R ² = 0.228 | | | | | |
| F _(3, 1719) = 169.483 | | p = 0.000 | | | | | |

Epistemolojik inanç ölçeği boyutlarına göre DY'nin yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonuçları Tablo 36'da gösterilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, ÇBİ ile DY arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r=0.37) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=0.32 olarak hesaplandığı görülmektedir. YBİ ve DY arasında negatif ve düşük düzeyde (r=-0.21) bir ilişki vardır, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=-0.12 olarak hesaplandığı görülmektedir. TDİ ve DY arasında hesaplanan negatif ve orta ikili korelasyonun (r=-0.32) ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde negatif ve düşük düzeyde r=-0.14 olduğu görülmektedir. ÇBİ, YBİ ve TDİ değişkenleri birlikte DY puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, R=0.444, R²=0.20, p<0.01. Adı geçen üç değişken birlikte DY'deki toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin DY üzerindeki göreceli önem sırası ÇBİ, TDİ ve YBİ şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, ÇBİ, YBİ ve TDİ değişkenlerinin DY üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 36). Regresyon analizi sonuçlarına göre DY'nin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$DY = 2.636 + 0.353\text{ÇBİ} - 0.109\text{YBİ} - 0.165\text{TDİ}$$

Tablo 36. EİÖ ve DY Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata _B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|----------------------------------|--------|----------------------------|---------|--------|------|---------|---------|
| Sabit | 2.636 | 0.128 | - | 20.518 | .000 | - | - |
| ÇBİ | 0.353 | 0.025 | 0.327 | 14.203 | .000 | 0.371 | 0.324 |
| YBİ | -0.109 | 0.022 | -0.127 | -4.915 | .000 | -0.206 | -0.118 |
| TDİ | -0.165 | 0.028 | -0.157 | -5.822 | .000 | -0.318 | -0.139 |
| R = 0.444 | | R ² = 0.197 | | | | | |
| F _(3, 1719) = 140.830 | | p = 0.000 | | | | | |

Epistemolojik inanç ölçeği boyutlarına göre YY'nin yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonuçları Tablo 37'de gösterilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, ÇBİ ile YY arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=0.11$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0.09$ olarak hesaplandığı görülmektedir. YBİ ve YY arasında negatif ve orta düzeyde ($r=-0.46$) bir ilişki vardır, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.35$ olarak hesaplandığı görülmektedir. TDİ ve YY arasında hesaplanan negatif ve orta ikili korelasyonun ($r=-0.35$) ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde negatif ve düşük düzeyde $r=-0.11$ olduğu görülmektedir. ÇBİ, YBİ ve TDİ değişkenleri birlikte YY puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R=0.482$, $R^2=0.23$, $p<0.01$. Adı geçen üç değişken birlikte YY'deki toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin YÖY üzerindeki görece önem sırası YBİ, TDİ ve ÇBİ şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, ÇBİ, YBİ ve TDİ değişkenlerinin YY üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 37). Regresyon analizi sonuçlarına göre YY'nin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$YY=4.105+0.083\text{ÇBİ}-0.327\text{YBİ}-0.122\text{TDİ}$$

Tablo 37. EİÖ ve YY Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata _B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|----------------------------------|--------|----------------------------|---------|---------|------|---------|---------|
| Sabit | 4.105 | 0.121 | - | 33.967 | .000 | - | - |
| ÇBİ | 0.083 | 0.023 | 0.080 | 3.539 | .000 | 0.110 | 0.085 |
| YBİ | -0.327 | 0.021 | -0.396 | -15.662 | .000 | -0.458 | -0.353 |
| TDİ | -0.122 | 0.027 | -0.121 | -4.571 | .000 | -0.350 | -0.110 |
| R = 0.482 | | R ² = 0.232 | | | | | |
| F _(3, 1719) = 173.262 | | p = 0.000 | | | | | |

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları ile ilgili istatistiksel ve tematik analizler sonucu elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışma kapsamında belirlenen alt amaçlara uygun şekilde öncelikle belirlenen özelliklere ait betimsel istatistikler, ardından katılımcıların kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular ve mülakatlar sonucu elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler ve epistemolojik inançların, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini ve öğrenme yaklaşımlarını yordayıp yordamadığı ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir.

5. 1. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Değerlendirme

5. 1. 1. Epistemolojik İnanç Puanlarının Dağılımı ile İlgili Değerlendirme

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin EİÖ'nün, ÇBİ, YBİ ve TDİ boyutlarından elde edilen puanlarının ortalama ve standart sapmaları sırasıyla 3.84 ± 0.64 ; 3.15 ± 0.81 ve 2.68 ± 0.66 'dır (Tablo 4). Tüm boyutlar için puan aralığı 1 ile 5 arasında olduğu ve ortalama değer 3 olduğu dikkate alındığında ÇBİ ve YBİ boyutlarından alınan puanların ortalama değer üzerinde, TDİ boyutundan alınan puanın ise ortalama değer altında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançlarının ÇBİ ve YBİ boyutlarında gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive), TDİ boyutunda ise orta düzeye yakın bir gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ölçekte de belirtildiği gibi boyutların her birine ilişkin diğer boyutlardan bağımsız olarak gelişmiş ya da gelişmemiş inançlara sahip olunabilmekte; yani birey bir taraftan bilginin kesinliğine inanırken, diğer taraftan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna da inanabilmektedir. Epistemolojik inançlardaki farklılaşmanın birden çok kaynağı olduğu, çalışmadaki bu farklılaşmanın da bunlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu kaynaklar çalışmanın 2.1.2.3. bölümünde detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır. Bireyci, ortaklaşacı ve geçiş aşamalarındaki toplumsal yapıların incelendiği çalışmalarda (Dahlin ve Regmi, 2000; Hofer ve Pintrich, 1997) epistemolojik inançlarla ilgili farklı yapısal özellikler olabileceği öne sürülmüştür. Bu doğrultuda farklı kültürlerden üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da bağımsız benlik yapısına sahip bireyci toplumların, ortaklaşacı kültüre

sahip toplumlara göre daha gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür (Youn, 2000; Chan ve Elliott, 2000).

Türkiye'nin de geçiş aşamasındaki geleneksel yapıya sahip bir ülke oluşu, öğrencilerin orta düzeyde bir epistemolojik inanca sahip oluşlarında *diğer etmenlerin yanında* kültürün de oldukça etkili olduğunu düşündürmektedir. Epistemolojik inançlarla ilgili her ne kadar kültüre vurgu yapılmış olsa da zihinsel gelişim, aile gelir düzeyi vb. etmenler de göz ardı edilmemelidir.

5. 1. 2. Epistemolojik İnançlar ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Değerlendirme

Cinsiyet değişkenine göre EİÖ boyutları incelendiğinde EİÖ'nün öğrenme ile ilgili ÇBİ boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. YBİ ve TDİ boyutlarında ise kadın ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir (Tablo 5). Öğrencilerin öğrenme ile ilgili (ÇBİ, YBİ) boyutlarının puan ortalamalarına bakıldığında olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmekle birlikte cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın tespit edildiği ÇBİ boyutundaki bulgular, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Yani erkek öğrenciler, kadın öğrencilere göre öğrenmenin daha çok çabaya bağlı olduğu yönünde inanca sahiptirler. Literatürde EİÖ'nün ÇBİ boyutunda erkek öğrencilerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğunu gösteren çalışmalar olmasına karşın (Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008), kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Belet ve Güven, 2011; Demirli, Türel ve Özmen, 2010; Enman ve Lupart, 2000; Eroğlu ve Güven, 2006; Özşaker, Canpolat ve Yıldız, 2011). Çalışmanın nitel aşamasında öğrenme ile ilgili öğrencilere yöneltilen "Öğrenme neye bağlıdır? / Öğrenme için gerekli olan nedir?" sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde tüm öğrencilerin çabanın gerektiğini vurguladıkları görülmüş, çaba sarf etmeden, uğraşmadan bilginin elde edilemeyeceğini belirtmişlerdir (Tablo 14). Altı öğrencinin ise çabanın yanında yeteneğin de önemine değindiği, yeteneğin doğuştan geldiğini, bazı insanların bir iş yaparken bedenlerinin daha yatkın olduğu, ancak çalışılmadan başarılı olunamayacağı şeklinde ifadeler kullandıkları görülmüştür. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını gösteren özel bir ifadeye rastlanmamıştır.

Yaş değişkenine göre EİÖ boyutları incelendiğinde EİÖ'nün YBİ ve TDİ boyutlarında yaş grupları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. ÇBİ boyutunda ise

yaş gruplarının ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (Tablo 6). Anlamlı farklılığın tespit edildiği YBİ ve TDİ boyutları incelendiğinde yaş gruplarında öğrencilerin genelde orta düzeyde bir epistemolojik inanç algısına sahip olmalarına rağmen, TDİ boyutunda YBİ boyutuna göre daha gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları görülmektedir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği her iki boyutta da yaşça büyük olan öğrencilerin daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip oldukları görülmektedir. TDİ ve YBİ boyutlarının her ikisinde de, 21 yaş - 22 yaş ve üstü grubu öğrenciler, 19 yaş ve altı - 20 yaş grubu, öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inanca sahiptirler. Öğrencilerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılığın tespit edildiği her iki boyutta orta düzeyde bir epistemolojik inanç algısına sahip olmalarına rağmen, son sınıfa doğru, YBİ boyutunda öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olmasından daha çok eğitim ya da deneyime bağlı olarak geliştirilebilen bir özellik olduğuna; TDİ boyutunda ise bilginin değişmez bir kesinlikten bağlama göre değişebilen bir özellik olduğuna yönelik inançlarının arttığı görülmüştür. Literatürde, bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde, epistemolojik inançlar üzerinde yaşın belirleyici bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Eroğlu ve Güven, 2006; Jehng, Johnson ve Anderson, 2003'ten aktaran: Youn, 2000; Önen, 2011; Schommer, 1998). Çalışmalarda, yaş ilerledikçe öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek değil, zamanla değişebilen bir özellik olduğuna; bilginin sabit/değişmez bir özellik değil, duruma göre değişebilen karmaşık bir yapıda olduğuna yönelik inançların arttığı gözlemlenmiştir.

Sınıf değişkenine göre EİÖ boyutları incelendiğinde EİÖ'nün her üç boyutunda da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin EİÖ'nün bilgi ile ilgili (TDİ) inançlarının, öğrenme ile ilgili (ÇBİ, YBİ) inançlarına göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir (Tablo 7). Anlamlı farklılığın tespit edildiği her üç boyutta da üst sınıflardaki öğrencilerin daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip oldukları görülmektedir. YBİ ve TDİ boyutlarının her ikisinde de son sınıf öğrencilerin, ÇBİ boyutunda ise birinci sınıftaki öğrenciler ile birlikte yine son sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, birinci sınıf öğrencilerin bilgi ve öğrenmeye daha pozitivist bir bakış açısı ile yaklaştıkları, son sınıf öğrencilerinin ise aldıkları eğitim ile birlikte edindikleri bilgi birikimi ve deneyimleri sonucu birden fazla doğrunun olabileceğine yönelik ve bilginin yapılandırılabilmesine yönelik inançlarının olduğu yönünde bir durumdur. Jehng, Johnson ve Anderson (1993'ten aktaran: Youn, 2000) lisans ve lisansüstü öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada bu çalışmadaki bulgular ile benzer bulgular elde etmiş, lisansüstü öğrencilerin daha gelişmiş epistemolojik inanca sahip olduklarını tespit etmiştir. Yine Schommer (1993b; 1998) sınıf ve eğitim düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde

belirleyici etkileri olduğunu saptamış, üst sınıftaki öğrencilerin kendilerinden daha alt sınıftaki öğrencilere göre daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduklarını belirlemiştir. Çalışmanın nitel aşamasında öğrenmeye ilişkin inançlarını belirlemek amacı ile öğrencilere yöneltilen ‘öğrenme neye bağlıdır / öğrenme için gerekli olan nedir’ şeklindeki soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde 4. sınıftaki öğrencilerin tümünün öğrenmenin çabaya bağlı olduğunu belirttikleri görülmüştür (Tablo 14). Buradan da anlaşıldığı üzere öğrenmenin çabaya bağlı olduğu görüşü araştırmanın nicel aşamasında elde edilen bulgular ile benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Yine aynı soruya verilen cevaplar incelendiğinde, 3. ve 4. sınıftaki 8 öğrenciden yalnız ikisi öğrenmenin, çabanın yanında yeteneğe de bağlı olabileceğini belirtmiş, 1 ve 2. sınıftaki 6 öğrenciden ise dördünün öğrenmenin, çabanın yanında yeteneğe de bağlı olabileceğini belirtmiştir. Bu da, son sınıfa doğru öğrencilerin, öğrenmenin yetenekten daha çok çaba ile ilişkili olduğunu vurguladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin ‘bilginin kesinliği’ ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise (Tablo 13) araştırmanın nicel aşamasındaki sonuçlarla benzer bir şekilde 3. sınıftaki öğrencilerin bilginin kesinliğine ilişkin inançlarının zayıf olduğu, yani gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları görülmüştür. Bu öğrenciler, bilginin değişmez bir gerçeklik olduğundan ziyade bağlama göre değişebilen geçici doğrular ya da yanlışlar şeklinde kabul edilmesi gerektiğine inanmışlardır. Öğrencilerin bilginin kesinliğine ilişkin bu yöndeki görüşleri *şüpheli* teması altında toplanmıştır (Tablo 13).

Aile gelir durumu değişkenine göre EİÖ boyutları incelendiğinde EİÖ'nün YBİ ve TDİ boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bulgulara göre ortalama değerler incelendiğinde öğrencilerin bilgi ile ilgili (TDİ) inançlarının, öğrenme ile ilgili (YBİ) inançlarına göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir (Tablo 8). Anlamlı farklılığın tespit edildiği her iki boyutta da yüksek aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip oldukları görülmektedir. YBİ boyutunda, yüksek aile gelir düzeyine sahip öğrenciler öğrenmenin yeteneğe bağlı değil, eğitim ve deneyime bağlı olarak geliştirilebilen bir şey olduğuna inandıklarını göstermektedir; TDİ boyutunda ise yüksek aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin bilginin bağlama göre değişebileceğine inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayaz (2009) “Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yordanması.” isimli tez çalışmasında aile aylık gelir düzeyinin ÇBİ ve YBİ boyutlarında yordayıcı özellikler arasında olduğunu belirtmiştir.

Anne eğitim durumu değişkenine göre EİÖ boyutları incelendiğinde ÇBİ ve YBİ boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, TDİ boyutunda ise öğrencilerin anne eğitim durumları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Bulgulara göre öğrencilerin epistemolojik inançları YBİ boyutunda, ÇBİ

boyutuna göre daha gelişmiştir (Tablo 9). Anlamli farklılığın tespit edildiği her iki boyutta da anne eğitim durumunun artması ile birlikte öğrencilerin daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip oldukları görülmektedir. ÇBİ boyutunda lise, YBİ boyutunda ise üniversite anne eğitim durumundaki öğrenciler diğer anne eğitim durumundaki öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları görülmektedir. Baba eğitim durumu değişkenine göre EİÖ boyutları incelendiğinde de yine ÇBİ ve YBİ boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, TDİ boyutundaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bulgulara göre öğrencilerin epistemolojik inançları YBİ boyutunda, ÇBİ boyutuna göre daha gelişmiştir (Tablo 10). Eroğlu ve Güven (2006), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını inceledikleri çalışmalarında baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık belirlemiş ancak anne eğitim durumları açısından anlamlı bir fark bulamamıştır. Öğrencilerin baba eğitim durumları arasındaki anlamlı farklılığın EİÖ'nün YBİ boyutundan kaynaklandığını belirten Eroğlu ve Güven, baba eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin epistemolojik inançlarının, baba eğitim durumu ortaokul, lise ve üniversite olan öğrencilerin epistemolojik inançlarına göre daha gelişmiş düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2007), hemşirelik öğrencileri üzerinde yürüttüğü tez çalışmasında anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkeninin, öğrencilerin epistemolojik inançları arasında bir farklılaşma yaratmadığını belirtmiştir. Schommer (1990), aile özelliklerinin ve eğitim geçmişlerinin üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu belirlemiştir. Yine Schommer (1993a) ana-babaların eğitim düzeyi ne kadar yüksek olursa, öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançları o kadar azalmaktadır. Bu çalışmadaki sonuçlar, Schommer (1990, 1993a)'in çalışmalarındaki bulgular ile benzer özelliklerdedir. Çalışmalarda, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerde öğrencilerin, genelde kendi düşüncelerini oluşturmada veya sorumluluk almada daha bireysel oldukları, bu nedenle yüksek epistemolojik inanca sahip oldukları belirtilmiştir.

5. 1. 3. Epistemolojik İnançlar ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Değerlendirme

EİÖ'nün ÇBİ ve YBİ boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde her iki boyut için aynı yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, TDİ boyutu ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür (Tablo 11). Bu sonuç, ÇBİ ve YBİ puanları artarken akademik başarı puanlarında da düşük düzeyde de olsa anlamlı şekilde artışa sebep olduğunu göstermektedir. ÇBİ boyutundan alınan yüksek puan, öğrenme ile ilgili çabaya bağlı inançta azalma (düşük epistemolojik inanç) anlamına geldiğinden, akademik başarı ile aynı yönde anlamlı bir ilişki, akademik başarı arttıkça

öğrenmede çabaya bağlı inancın azaldığı anlamına gelmektedir. YBİ boyutundan alınan yüksek puan da yeteneğe bağlı inançta artış (düşük epistemolojik inanç) anlamına geldiği için, akademik başarı ile aynı yönde anlamlı bir ilişki, akademik başarı arttıkça öğrenmede yeteneğe bağlı inancın arttığı anlamına gelmektedir. Burada, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik başarılarında çabaya bağlı inançlarından daha çok yeteneğe bağlı inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır; ancak anlamlı farklılığın belirlendiği ÇBİ ve YBİ boyutlarında korelasyon katsayısının oldukça düşük olduğu unutulmamalıdır. Tümkiye (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada akademik başarının epistemolojik inancın üç boyutunda da anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını belirlemiştir. Belet ve Güven (2011), sınıf öğretmeni adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada da epistemolojik inanç ile akademik başarı arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmalardan farklı şekilde Schommer (1993b), epistemolojik inançların not ortalaması üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamış, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin akademik not ortalamalarının, gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğrencilerin akademik not ortalamalarından anlamlı şekilde daha düşük olduğunu belirlemiştir. Demirli (2009)'de Schommer (1993b)'in çalışmasına benzer biçimde öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda anlamlı bir sonuca ulaşmış, yüksek akademik başarı düzeyine sahip öğretmen adaylarının, daha düşük akademik başarı düzeyindeki öğretmen adaylarına göre öğrenmenin çabaya daha çok bağlı olduğu yönünde inanca sahip olduklarını belirlemiştir.

5. 1. 4. Bilginin Ne Olduğu ve Öğrenmeye İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilginin ne olduğuna ilişkin görüşleri bilginin elde edilmiş biçimi açısından değerlendirilmiştir. Bulgular incelendiğinde görüşlerin, duyu yolu ile elde edilen '*nesnel bilgi*' ya da araştırma, deney ve gözlem sonucu elde edilen '*ürün*' şeklinde iki temada gruplandırıldığı görülmektedir (Tablo 12). Görüşme yapılan 14 öğrenciden, ağırlıklı olarak birinci ve ikinci sınıftan oluşan 4'ünün, bilginin duyu yolu ile elde edilebileceğine inandıkları, bilginin kolay anlaşılır olduğunu, birbiri ile ilişkisiz parçalardan oluştuğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Ağırlıklı olarak üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerden oluşan diğer 4'ünün, bilginin araştırma, deney ve gözlem sonucu elde edilebileceğine inandıkları, birbiri ile ilişkili pek çok parçadan oluştuğunu, karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve deneysel kanıtlara dayalı bir şekilde birey tarafından oluşturulabileceğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Geriye kalan 6 öğrencinin ise bilginin duyu yanında, deney ve gözlem sonucu da elde edilebileceği, yani her iki yaklaşımla da edinilebileceğine inandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin

düşüncelerinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru farklılaşma olması, aldıkları eğitim ve deneyim sonucu oluşabilecek bir farklılaşma şeklinde değerlendirilebilir. Birinci sınıfta bilginin kolay elde edilebilir ve basit bir yapısının olduğuna inanan bireyler, ilerleyen sınıflarda bilginin daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu yönünde bir inanca sahip olabilirler. Nitekim Tablo 12 yanında Tablo 7’de incelendiğinde istatistiksel analiz sonucunda benzer bir yapının ortaya koyulduğu fark edilebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilginin kaynağına ilişkin görüşleri incelendiğinde tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan farklı akımlara uygun bir sınıflandırma yapılabilmiş, görüşler *akıl, madde, deney, sezgi, ve vahiy* olmak üzere beş ana temada toplanmıştır (Tablo 13). 14 öğrenciden 1’i bilginin kaynağının idealizm çerçevesinde incelenebilecek olan ‘sezgi’ olduğunu belirtirken, 7’si bilginin kaynağı olarak realizm çerçevesinde incelenen ‘madde’ olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında 5 öğrenci bilginin kaynağının empirizm görüşü çerçevesinde inceleyebilecek olan ‘deney’ olduğunu belirtirken, 8 öğrenci de bilginin kaynağı olarak rasyonalizm çerçevesinde incelenen ‘akıl’ olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sınıflandırma dışında 1 öğrenci de bilginin kaynağının, spiritualizm çerçevesinde incelenen ‘vahiy’ olduğunu belirtmiştir. Görüşmelerde, öğrencilerin bilginin kaynağına ilişkin görüşlerinin bu sınıflandırmalardan yalnızca biri yönünde olabildiği gibi, aynı anda birden fazla görüşe de sahip olabildikleri belirlenmiştir. Yani bir öğrenci bilginin kaynağı olarak yalnızca akılı temel alabiliyorken, diğer bir öğrenci akıl yanında deney ve sezgiyi de bilginin kaynağı olarak belirtebilmektedir. Bilginin kesinliği konusunda ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (12 öğrenci) şüpheli (septisizm) tavır sergilediği görülmektedir. Burada, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilginin kaynağı konusunda en az bir görüşe sahip olmalarına karşın bilginin kesinliğinden emin olmadıkları ortaya çıkmaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüşleri *bilişsel süreç, çaba, yetenek ve sosyal deneyim* olmak üzere 4 ana temada gruplanmıştır. Öğrencilerin çoğu (13 öğrenci) öğrenmenin çaba vasıtası ile gerçekleşeceğini belirtmiş, ardından sırası ile öğrenmenin sosyal deneyim (8 öğrenci), yetenek (7 öğrenci) ve bilişsel süreçler (6 öğrenci) vasıtası ile gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarını inceleyen Güven ve Belet (2009) araştırmasında nitel araştırma yaklaşımını benimsemiştir. Öğretmen adaylarına “Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini düşünüyorsunuz” sorusunu yönelten araştırmacılar, öğrencilerin görüşlerini bu çalışmadaki sınıflandırmaya benzer şekilde sınıflandırmışlardır. 20 öğrenci ile yapılan görüşmelerde 16 öğrencinin görüşünü ‘öğrenme sosyal çevre, zaman, deneyimler ve çaba ile ilgilidir’ teması altında toplamışlardır. Bu tema altında toplanan görüşler, çalışmada belirlediğimiz *sosyal*

deneyim ve *çaba* temaları ile benzerdir. Diğer 3 öğretmen adayının görüşlerini de 'Öğrenme kişisel özellikler ve sosyal çevredeki yaşantılar ile ilgilidir' teması altında toplamışlardır. Bu da yine çalışmada belirlediğimiz *sosyal deneyim* teması altında gruptandırdığımız görüşler ile benzer içeriktedir. Araştırmacılar son olarak bir öğretmen adayının görüşlerini de 'Öğrenme zihinsel özelliklerle ilgilidir' teması altında sınıflandırmıştır. Bu temadaki zihinsel özellikler, *bilişsel süreçler* teması altında gruptandırdığımız görüşler ile benzer niteliktedir. Güven ve Belet (2009)'un çalışmasından farklı olarak bu çalışmada öğrencilerin görüşleri *yetenek* teması altında da gruptandırılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin yarısının, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik soruya verdikleri cevaplar *yetenek* teması altında toplansa da, yetenekle birlikte diğer temalarda gruptanan görüşlere de yer verdiklerine dikkat edilmelidir.

5. 2. Akademik Öz-Yeterlik ile İlgili Değerlendirme

5. 2. 1. Akademik Öz-Yeterlik Puanlarının Dağılımı ile İlgili Değerlendirme

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlik (AÖY) ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değeri 3.08 ± 0.53 'tür (Tablo 16). Ölçeğin puan aralığı 1 ile 5 arasında olduğu ve ortalama değer 3 olduğu dikkate alındığında AÖY ölçeğinden alınan puanların ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin orta düzeyde bir akademik öz-yeterlik algısına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Bandura (1982)'nin tanımından yola çıkacak olursak, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel yargılarının orta düzeyde olduğunu ifade edebiliriz. Bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014), beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir.

5. 2. 2. Akademik Öz-Yeterlik ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Değerlendirme

Cinsiyet değişkenine göre AÖY incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 17). Literatürdeki çalışmalar akademik öz-yeterliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı yönündedir (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Küçük Kılıç ve Öncü, 2013; Oğuz, 2009; Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün, 2011; Tabançalı ve Çelik, 2013). Çalışmanın nitel

aşamasında akademik öz-yeterlik ile ilgili öğrencilere yöneltilen “Bir öğrencinin akademik sorumluluğu, ders dışı çalışmaları/ödevleri ve sınavlarını içerir. Buna göre akademik sorumluluklarınızı rahatlıkla yerine getirebiliyor musunuz? Neden?” sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde ders dinleme, ders çalışma, ödev yapma ve sınavlara hazırlanmanın her biri ile ilgili düşük, orta ve yüksek akademik öz-yeterlik özelliklerini yansıtan ifadeler kullandıkları görülmüştür (Tablo 24). Kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılaşmaya neden olacak ifadelere rastlanmamıştır.

Yaş değişkenine göre AÖY incelendiğinde yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo 18). Öğrencilerin AÖY ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre genelde orta düzeyde olduğu, yaş grupları arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna baktığımızda ise bu farklılaşmanın 22 yaş ve üzeri grup ile 19 yaş ve altı grup arasında olduğu görülmüştür. Yani yaşça büyük olan öğrencilerin daha yüksek akademik öz - yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Oğuz (2009), sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliklerini incelediği çalışmada bu çalışmadaki bulgularla benzer şekilde yaşı daha büyük olan sınıf öğretmeni adaylarının yaşça daha küçük olanlara göre daha yüksek AÖY algısına sahip olduklarını belirlemiştir. Yaş gruplarındaki bu farklılaşmanın deneyim ve bilgi birikimine bağlı olduğu söylenebilir.

Sınıf değişkenine göre AÖY incelendiğinde sınıflar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo 19). Öğrencilerin AÖY ölçeğinden aldıkları puanların sınıflara göre genelde orta düzeyde olduğu, sınıflar arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna baktığımızda ise bu farklılaşmanın 3. sınıflar ile 1 ve 2. sınıflar arasında olduğu görülmüştür. Her ne kadar son sınıf öğrencilerin AÖY’leri, 3. sınıf öğrencilerin AÖY’lerine göre düşük olsa da üst sınıflardaki öğrencilerin daha yüksek akademik öz-yeterlik algısına sahip olduklarını söyleyebiliriz. Nitekim çalışmanın nitel aşamasında 4. sınıf öğrencilerin AÖY’lerindeki düşüşün nedenleri kısmen belirlenmiştir. Çalışmanın nitel aşamasında AÖY’ye ilişkin inançlarını belirlemek amacı ile öğrencilere yöneltilen “Bir öğrencinin akademik sorumluluğu, ders dışı çalışmaları/ödevleri ve sınavlarını içerir. Buna göre akademik sorumluluklarınızı rahatlıkla yerine getirebiliyor musunuz? Neden?” şeklindeki soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde 3. sınıftaki öğrencilerin tümünün diğer sınıflardaki öğrencilere göre ders dinleme, ders çalışma, ödev yapma ve sınavlara hazırlık konusunda yüksek AÖY inancına sahip oldukları görülmüştür (Tablo 24). Buradan da anlaşıldığı üzere 3. sınıftaki öğrencilerin yüksek akademik öz-yeterliği işaret eden görüşleri araştırmanın nicel aşamasında elde edilen bulgular ile benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Bu öğrenciler, dersleri severek dinlediklerini ve derslerine düzenli çalıştıklarını, ödevler konusunda araştırmacı bir tavır sergilediklerini ve sınavlara

günler öncesinden çalışmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Son sınıftaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde 4 öğrenciden üçünün KPSS'den ötürü okuldaki sorumluluklarını yeterince yerine getiremediklerini, çalışmaları ile ilgili ağırlığı daha çok KPSS'ye yönelttiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin AÖY puanlarının son sınıftaki düşüşünün KPSS'den kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürdeki çalışmalar (Fırat Durdukoca, 2010; Oğuz, 2009) bu çalışmadaki bulgularla benzer şekilde, son sınıflara doğru öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek AÖY inancına sahip olduklarını belirtmektedirler.

Aile gelir durumu değişkenine göre AÖY incelendiğinde düşük, orta ve yüksek aile gelir durumuna sahip öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 20). Diğer bir ifade ile öğrencilerin AÖY'leri aile gelir durumlarına bağlı olarak değişmemiştir.

Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre öğrencilerin AÖY'leri incelendiğinde, öğrencilerin AÖY'lerinin anne eğitim durumuna bağlı olarak değişmediği ancak baba eğitim durumuna bağlı olarak değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin AÖY ölçeğinden aldıkları puanların anne-baba eğitim durumuna göre genelde orta düzeyde olduğu, baba eğitim durumundaki farklılaşmanın baba eğitim durumu ilkökul olan öğrenciler ile baba eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim durumu ilkökul olan öğrencilerin AÖY'leri baba eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin AÖY'lerine göre daha yüksektir. Bu durum, üniversite veya lise mezunu olmayan babaların, üniversite mezunu bireylerin toplum içerisindeki rol ve statülerinden ötürü kendi çocuklarına yönelik telkinde buldukları şekilde yorumlanabilir.

5. 2. 3. Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Değerlendirme

AÖY ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde aynı yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 23). Bu sonuç, AÖY puanları artarken akademik başarı puanlarında da düşük düzeyde de olsa anlamlı şekilde artışa sebep olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın korelasyon katsayısının düşük olması, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik başarılarında AÖY'leri dışında başka boyutların da yer aldığı anlamına gelebilir. Wood ve Locke (1987), öğrencilerin akademik başarılarının akademik öz-yeterlikten etkilendiğini, yüksek akademik öz-yeterlik inancının akademik başarıyı arttırdığını belirlemiştir. Benzer araştırmalarda (Andrew, 1998; Lent, Brown ve Larkin, 1986) da yüksek akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı, akademik performansı ya da ders başarısını artırdığı görülmüştür. Çalışmanın nitel aşamasında

AÖY'ye ilişkin inançlarını belirlemek amacı ile yapılan görüşmede, öğrencilerin ders dinleme, ders çalışma, ödev yapma ve sınavlara hazırlık ile ilgili ifadeleri incelendiğinde, akademik başarıları orta düzeyde (2.00-2.99) olan öğrencilerin (Ö12a, Ö11b, Ö21b, Ö32b, Ö31a, Ö42b, Ö41b), akademik başarıları yüksek (3.00-4.00) olan öğrencilere (Ö12b, Ö11a, Ö21a, Ö32a, Ö31b, Ö42a, Ö41a) göre daha düşük akademik öz-yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin azim ve kararlılıklarındaki artış üst düzey performans sergilemelerine neden olduğu için bu durum dolaylı olarak akademik başarılarını da etkilemekte, daha yüksek akademik başarıya neden olmaktadır.

5. 2. 4. Akademik Öz-Yeterliklere İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik sorumluluklarına ilişkin görüşleri ders dışı çalışmaları, ödevleri ve sınavları açısından değerlendirilmiştir. Bulgular incelendiğinde görüşlerin, ders dinleme, ders çalışma, ödev yapma ve sınavlara hazırlıkla ilgili düşük, orta ve yüksek akademik öz-yeterlik özelliklerini yansıtabilecek ifadelerden oluştuğu belirlenmiştir (Tablo 24). Görüşmelerde, birinci sınıftaki akademik başarıları orta düzeyde olan iki öğrencinin akademik öz-yeterliklerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. AÖY'nin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan istatistiksel analizde (Tablo 19) de en düşük akademik öz-yeterlik puan ortalamasına sahip öğrencilerin birinci sınıfta oldukları belirlenmiştir. Bu anlamda istatistiksel ve tematik analizlerde benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Burada birinci sınıftaki öğrencilerin daha düşük akademik öz-yeterlik algısına sahip olmalarının farklı bir eğitim kademesine henüz başlamış ve yeni bir okula alışma evresinde olmalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Birinci sınıftaki iki öğrenci dışındaki öğrencilerin akademik sorumluluklarına ilişkin görüşleri, orta ve yüksek seviyedeki akademik öz-yeterliği işaret eder şekildedir. Son sınıftaki öğrencilerin AÖY'lerindeki düşüşün de daha önce belirtildiği gibi KPSS nedeni ile okuldaki sorumluluklarını yeterince yerine getiremedikleri ve çalışmaları ile ilgili ağırlığı daha çok KPSS'ye yönelttiklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

5. 3. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Değerlendirme

5. 3. 1. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Dağılımı ile İlgili Değerlendirme

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ÖYÖ'nün, DY ve YY boyutlarından elde edilen puanlarının ortalama ve standart sapmaları sırasıyla 3.21 ± 0.69 ;

3.07±0.67'dir (Tablo 25). Bu bulgu, öğrencilerin DY ve YY boyutlarından alınan puanların ortalama düzeyde olduğu, öğrenme yaklaşımlarının her iki boyutunda da orta düzeyde yakın bir öğrenme yaklaşımı sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu yaklaşımdaki öğrenciler için, ne üzerinde çalıştıkları konuyu tüm boyutlarıyla anlamaya ve anlamlandırmaya, ne de sadece ezberlemeye odaklandıklarını söyleyebiliriz. Beşoluk ve Önder (2010) öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin derin yaklaşım ortalamaları yüzeysel yaklaşım ortalamalarından daha yüksek olsa da, derin ve yüzeysel yaklaşım boyutlarından alınan puanların orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde Geçer (2012), öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarını incelediği çalışmasında gerek YY, gerekse DY açısından orta düzeyde bir ders çalışma yaklaşımına sahip olduklarını ifade etmiştir. Derin ve yüzeysel yaklaşımla ilgili bulgular incelendiğinde bu çalışmalardaki bulgular ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

5. 3. 2. Öğrenme Yaklaşımları ile Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki Ölçümler ile İlgili Değerlendirme

Cinsiyet değişkenine göre ÖYÖ'nün DY ve YY boyutları incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 26). Cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin tespit edildiği çalışmaların yanında (Clarke, 1986'dan aktaran: Ekinci, 2008), cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları arasında istatistiksel açıdan farklılığın bulunmadığı çalışmalar da mevcuttur (Bernardo, 2003; Richardson, 1993). Yurt içinde yapılan çalışmalarda da (Ellez ve Sezgin, 2002; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu ve diğ., 2007) cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmanın nitel aşamasında öğrenme yaklaşımları ile ilgili öğrencilere yöneltilen "Ders çalışırken daha çok anlamayı mı, yoksa ezberlemeyi mi tercih edersiniz, neden? ve Sınavlara nasıl hazırlık yaparsınız?" sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde ders çalışma ve sınavlara hazırlanma ile ilgili derin, orta ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı özelliklerini yansıtan ifadeler kullandıkları görülmüştür (Tablo 33). Üçüncü ve dördüncü sınıftan 3 kadın öğrencinin, derslerin çok çalışmayı gerektirecek şekilde zor olmadığını belirtmeleri dışında kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılaşmaya neden olacak ifadeler rastlanmamıştır.

Yaş değişkenine göre öğrenme yaklaşımı incelendiğinde yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo 27). Öğrencilerin ÖYÖ'den aldıkları puanların yaş gruplarına göre genelde orta düzeyde olduğu, yaş grupları

arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna baktığımızda ise bu farklılaşmanın 21 yaş - 22 yaş ve üzeri grup ile 19 yaş ve altı grup arasında olduğu görülmüştür. Yani yaşça büyük olan öğrencilerin daha yüksek DY algısına sahip oldukları görülmüştür. Yaş ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda yaşın artması ile derin öğrenme yaklaşımına yönelimin daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar vardır (Hattie, 1981; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu ve diğ., 2007; Smith, 1996). Bu çalışmalarda genç öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin derin yaklaşım eğilimlerinin, öğretmenlik mesleğine yaklaştıkça artan sorumluluk bilinci ile doğru orantılı bir biçimde artabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf değişkenine göre ÖYÖ'nün DY ve YY boyutları incelendiğinde 1-2-3 ve 4. sınıftaki öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 28). Sınıf ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar olmasına rağmen (Özgür ve Tosun, 2012; Senemoğlu ve diğ., 2007), literatürde genelde, öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarının son sınıflara doğru arttığı görülmüştür (Ellez ve Sezgin, 2002; Duff, 1999; Koçak ve Yücel, 2009; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu, 2011; Tural Dinçer ve Akdeniz, 2008). Bu çalışmada da öğrencilerin ÖYÖ'nün DY boyutundaki puan ortalamalarının son sınıflara doğru yükseldiği görülmüş, ancak sınıflar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin DY puanlarının son sınıflara doğru arması literatürdeki çalışmalarla aynı doğrultudadır. Çalışmanın nitel aşamasında ÖYÖ'ye ilişkin inançlarını belirlemek amacı ile öğrencilere yöneltilen "Ders çalışırken daha çok anlamayı mı, yoksa ezberlemeyi mi tercih edersiniz, neden? ve Sınavlara nasıl hazırlık yaparsınız?" şeklindeki soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde 3. sınıftaki öğrencilerin tümünün diğer sınıflardaki öğrencilere göre ders çalışma ve sınavlara hazırlık konusunda DY'ye sahip oldukları görülmüştür (Tablo 33). Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise orta düzeyde bir öğrenme yaklaşımı sergiledikleri çıkarımı yapılmıştır. Bu bulgu sınıf ve öğrenme yaklaşımı arasındaki istatistik analiz sonuçları ile benzerdir. Bulgular incelendiğinde son sınıf öğrencilerinin KPSS'den ötürü okuldaki ders ve sınavlarla ilgili sorumluluklarını yeterince yerine getiremediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Aile gelir durumu değişkenine göre ÖYÖ boyutları incelendiğinde YY boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 29). Anlamlı farklılığın tespit edildiği YY boyutunda yüksek aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı daha çok benimsedikleri görülmektedir. Yani YY boyutunda yüksek aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin üst düzey biliş süreçleri yerine düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullandıkları söylenebilir. Öner (2008) ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını

incelediği yüksek lisans tez çalışmasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve aile gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık bulamamış, ancak aile gelir durumu arttıkça yüzeysel yaklaşımın puan ortalamalarının da arttığını belirlemiştir.

Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre öğrencilerin ÖYÖ'leri incelendiğinde, DY boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken YY boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Tablo 30-31). Öğrencilerin YY'lerinin anne ve baba eğitim durumuna bağlı olarak değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki değişken için DY boyutundan alınan ortalama puanlar YY boyutundan alınan ortalama puanlardan daha yüksektir, ancak YY boyutunda anne-baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ortalama puanları, anne-baba eğitim durumu okuryazar değil olan öğrencilere göre anlamlı farklılık yaratacak derecede yüksektir.

5. 3. 3. Öğrenme Yaklaşımları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Değerlendirme

ÖYÖ ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde DY boyutunda aynı yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 32). Bu sonuç, DY puanlarındaki artışın akademik başarı puanlarında da düşük düzeyde de olsa anlamlı şekilde artışa sebep olduğunu göstermektedir. YY boyutu ile akademik başarı arasında ise ters yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, YY puanlarındaki artışın akademik başarı puanlarında yüksek düzeyde anlamlı şekilde azalışa sebep olduğunu göstermektedir. Farklı bir ifade ile, akademik başarıdaki artışın, DY'deki artışa; akademik başarıdaki azalışın, YY'deki artışa sebep olduğu da söylenebilir. Literatürde DY'yi benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının diğer yaklaşımı tercih eden öğrencilere göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Drew ve Watkins, 1998; Wong ve Watkins, 1998). Çalışmanın nitel aşamasında ÖYÖ'ye ilişkin inançlarını belirlemek amacı ile yapılan görüşmede, öğrencilerin ders dinleme ve sınavlara hazırlık ile ilgili ifadeleri incelendiğinde, akademik başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin (Ö12a, Ö11b, Ö21b, Ö32b, Ö31a, Ö42b, Ö41b), akademik başarıları yüksek olan öğrencilere (Ö12b, Ö11a, Ö21a, Ö32a, Ö31b, Ö42a, Ö41a) göre daha yüzeysel bir öğrenme yaklaşımına sahip oldukları görülmektedir.

5. 3. 4. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi

Öğrenme yaklaşımları ile ilgili öğrencilere yöneltilen “Ders çalışırken daha çok anlamayı mı, yoksa ezberlemeyi mi tercih edersiniz, neden? ve Sınavlara nasıl hazırlık yaparsınız?” sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde ders çalışma ve sınavlara

hazırlanma ile ilgili derin, orta ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı özelliklerini yansıtan ifadeler kullandıkları görülmüştür (Tablo 33). Kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili cevaplarında, kadınların ya da erkeklerin derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından daha ön plana çıktıkları bir ifadeye rastlanmamıştır. Sınıflar arasında ise üçüncü sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre derin öğrenme yaklaşımını işaret eden ifadeler kullandıkları görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin orta düzeyde bir öğrenme yaklaşımı sergiledikleri ve içerik analizi sonucunda bu durumun nedeni olarak son sınıfta KPSS'den ötürü okuldaki ders ve sınavlarla ilgili sorumluluklarını yeterince yerine getiremediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Akademik başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde ise, akademik başarıları yüksek olan öğrencilere göre daha yüzeysel bir öğrenme yaklaşımına sahip oldukları görülmüştür.

5. 4. Epistemolojik İnanç, Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki ile İlgili Değerlendirme

Epistemolojik inanç ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 34), ÇBİ ve AÖY arasında pozitif yönde orta düzeye anlamlı bir ilişki, TDİ ve AÖY arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken; YBİ ve AÖY arasında ise pozitif yönde çok düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiş ancak istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ÇBİ ve AÖY arasındaki pozitif yönde orta düzeydeki anlamlı ilişki, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin artarken, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarında azalma olduğu anlamına gelir. Epistemolojik inanç ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dikkat edildiğinde (Tablo 11), beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik başarılarında, öğrenme ile ilgili çabaya bağlı inançlarından daha çok yeteneğe bağlı inançlarının yüksek olduğu sonucu unutulmamalıdır. Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin artarken, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarında azalma olması bu bulgu ile ilişkilidir denilebilir. TDİ ve AÖY arasındaki negatif yönde düşük düzeydeki anlamlı ilişki, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin artarken, tek bir doğrunun var olduğuna inançlarında azalma olduğu anlamına gelir. Yani yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olan öğrenciler tek bir doğrudan daha çok doğrunun değişebilir ve karmaşık bir yapıya sahip olduğuna inanmaktadırlar. Gürol (2010), öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yalnızca YBİ boyutu ile öğretmen öz-yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Gürol (2010)'un öğretmen öz-yeterliği üzerinde çalışmış olması bu çalışmadaki bulgular arasındaki farklılığın sebebi olabilir. Izgar ve Dilmaç (2008), öğretmen öz-yeterliği ile epistemolojik inançları incelediği çalışmasında, epistemolojik inancın üç boyutunun da öz-yeterlik inancı ile ilişkisi olduğunu belirlemiştir.

Izgar ve Dilmaç (2008)'in da öğretmen öz-yeterliği üzerinde çalışılması, bu çalışmadaki bulgular ile farklılık göstermesinin sebebi olabilir.

Epistemolojik inanç ve öğrenme yaklaşımlarının DY boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 34), ÇBİ ile DY arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve YBİ ile DY arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken; TDİ ile DY arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ÇBİ ile DY arasında pozitif yönde orta düzeydeki anlamlı ilişki, öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarının artarken, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarında azalma olduğu anlamına gelir. YBİ ile DY arasında negatif yönde düşük düzeydeki anlamlı ilişki ise, öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarının artarken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarında azalma olduğu anlamına gelir. Yani beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri derin öğrenme yaklaşımını benimsediklerinde öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarında düşüş olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançta düşüş olması, YBİ boyutunda öğrencilerin yüksek epistemolojik inanca sahip oldukları anlamına geldiğinden, derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin yüksek epistemolojik inanca sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Epistemolojik inanç ve öğrenme yaklaşımlarının YY boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 34), YBİ ile YY arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve TDİ ile YY arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken; ÇBİ ile YY arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. YBİ ile YY arasında negatif yönde orta düzeydeki anlamlı ilişki, öğrencilerin yüzeysel yaklaşımlarının artarken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarında azalma (yüksek epistemolojik inanç) olduğu anlamına gelmektedir. Yani YBİ boyutunda yüksek epistemolojik inanca sahip olan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri anlamına gelmektedir. TDİ ile YY arasında negatif yönde orta düzeydeki anlamlı ilişki ise, öğrencilerin yüzeysel yaklaşımlarının artarken, tek bir doğrunun var olduğuna inançlarında azalma (yüksek epistemolojik inanç) olduğu anlamına gelmektedir. Yani TDİ boyutunda yüksek epistemolojik inanca sahip olan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri anlamına gelmektedir. Genel olarak epistemolojik inanç ve öğrenme yaklaşımlarının YY boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde, EİÖ'nün YBİ ve TDİ boyutlarında yüksek epistemolojik inanca sahip öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir. Chan (2002; 2003) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında, öğrenmeyle ilgili derin yaklaşıma sahip öğrencilerin gelişmiş epistemolojik inanca, yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin ise gelişmemiş epistemolojik inanca sahip olduklarını belirtmiştir. Chan (2002;

2003)'ın bulguları, bu çalışmadaki DY ve YBİ boyutu ile ilgili bulgularla benzerlik göstermektedir. Tanrıverdi (2012), öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımlarını incelediği çalışmasında, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inancı yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inancı derin öğrenme yaklaşımı ile ilişkilendirmiştir. Tanrıverdi (2012)'nin bulguları, bu çalışmadaki YY ve YBİ boyutu ile ilgili bulgularla benzerlik göstermektedir.

Akademik öz-yeterlik ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelendiğinde (Tablo 34), AÖY ile DY arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, AÖY ile YY arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. AÖY ile DY arasında pozitif yönde orta düzeydeki anlamlı ilişki, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin artarken, derin öğrenme yaklaşımlarında da artış olduğu anlamına gelmektedir. Bu bulgu, derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olduklarını gösterir. Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri (2013), öğrenme yaklaşımları ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bu çalışmadaki sonuçlarla benzer şekilde, AÖY ile DY arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu; AÖY ile YY arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir.

5. 5. Epistemolojik İnançlar'ın Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımlarını Yordaması ile İlgili Değerlendirme

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları ile akademik öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Tablo 35). Elde edilen sonuçlar, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini yordamada epistemolojik inançların önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. EİÖ'nün boyutları (yordayıcı değişken) ile akademik öz-yeterlik (yordanan/ölçüt) arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, ÇBİ ile AÖY arasında pozitif ve orta düzeyde, YBİ ile AÖY arasında pozitif ve düşük düzeyde ve TDİ ve AÖY arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÇBİ ve TDİ boyutlarının AÖY üzerinde önemli bir yordayıcı oldukları görülmüştür. EİÖ tüm boyutları birlikte AÖY'deki toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları ile derin öğrenme yaklaşımı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Tablo 36). Elde edilen sonuçlar, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımlarını yordamada epistemolojik inançların önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. EİÖ'nün boyutları (yordayıcı değişken) ile DY (yordanan/ölçüt) arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, ÇBİ ile DY arasında pozitif ve orta düzeyde, YBİ ile DY

arasında negatif ve düşük düzeyde ve TDİ ve DY arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÇBİ, YBİ ve TDİ boyutlarının DY üzerinde önemli bir yordayıcı oldukları görülmüştür. EİÖ tüm boyutları birlikte DY'deki toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır. Şahin Taşkın (2012), öğrenme yaklaşımlarını yordaması açısından epistemolojik inançları incelediği çalışmasında, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç faktörünün derin öğrenme yaklaşımını anlamlı şekilde yordadığını belirlemiştir. Şahin Taşkın (2012)'in bulguları, bu çalışmadaki ÇBİ ve DY arasındaki bulgular ile benzerdir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Tablo 37). Elde edilen sonuçlar, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını yordamada epistemolojik inançların önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. EİÖ'nün boyutları (yordayıcı değişken) ile YY (yordanan/ölçüt) arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, ÇBİ ile YY arasında pozitif ve düşük düzeyde, YBİ ile YY arasında negatif ve orta düzeyde ve TDİ ve YY arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ÇBİ, YBİ ve TDİ boyutlarının YY üzerinde önemli bir yordayıcı oldukları görülmüştür. EİÖ tüm boyutları birlikte YY'deki toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır. Şahin Taşkın (2012), öğrenme yaklaşımlarını yordaması açısından epistemolojik inançları incelediği çalışmasında, tek bir doğrunun var olduğuna inanç faktörünün yüzeysel öğrenme yaklaşımını anlamlı şekilde yordadığını belirlemiştir. Şahin Taşkın (2012)'in bulguları, bu çalışmadaki TDİ ve YY arasındaki bulgular ile benzerdir.

6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma kapsamında belirlenen özelliklere ait betimsel istatistikler, katılımcıların kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenler ve mülakatlara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler ile ilgili sonuçlar ve epistemolojik inançların, akademik öz-yeterlik ve öğrenme yaklaşımlarını yordayıp yordamadığı ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

6. 1. 1. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Sonuçlar

- Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançlarının orta seviyede olduğunu belirtmekle birlikte, ÇBİ ve YBİ boyutlarından alınan puanların ortalama değerinin üzerinde, TDİ boyutundan alınan puanın ise ortalama değerinin altında olduğu görülmüştür. Bu bulgu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançlarının ÇBİ ve YBİ boyutlarında gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive), TDİ boyutunda ise orta düzeye bir epistemolojik inanca sahip olduklarını gösterir.
- Cinsiyet değişkenine göre EİÖ boyutları incelendiğinde, yalnızca ÇBİ boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği ÇBİ boyutunda öğrencilerin olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip oldukları ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre öğrenmenin daha çok çabaya bağlı olduğu yönünde inanca sahip oldukları görülmüştür.
- Yaş değişkenine göre, YBİ ve TDİ boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; yaşça büyük olanların daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip oldukları görülmüştür.
- Sınıf değişkenine göre EİÖ'nün her üç boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, üst sınıflardaki öğrencilerin daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip oldukları belirlenmiştir.
- Aile gelir durumu değişkenine göre YBİ ve TDİ boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, yüksek aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip oldukları belirlenmiştir.
- Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre her iki değişken için ÇBİ ve YBİ boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, anne ve baba eğitim

durumlarının artması ile birlikte öğrencilerin daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip oldukları belirlenmiştir.

- Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik başarılarının, ÇBİ'den daha çok YBİ'lerinin yüksek olmasından kaynaklandığı, ancak bu boyutlarda korelasyon katsayısının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. TDİ boyutu ile akademik başarı arasındaki ilişki ise anlamlı değildir.

- Öğrencilerin, bilginin ne olduğu ve öğrenmeye ilişkin görüşleri incelendiğinde, birinci sınıfta bilginin kolay elde edilebilir ve basit bir yapısının olduğuna inanan öğrencilerin, üst sınıflarda bilginin daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu yönünde bir inanca sahip oldukları belirlenmiştir.

- Öğrencilerin, bilginin kaynağına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan farklı akımlara uygun bir sınıflandırma yapılabilmiş, görüşler beş ana temada gruplanmıştır. Öğrencilerin bilginin kaynağına ilişkin görüşlerinin bu sınıflandırmalardan yalnızca biri yönünde olabildiği gibi, aynı anda birden fazla görüşe de sahip olabildikleri belirlenmiştir.

- Bilginin kesinliği konusunda ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun şüpheli tavır sergilediği; bilginin kaynağı konusunda en az bir görüşe sahip olmalarına karşın bilginin kesinliğinden emin olmadıkları belirlenmiştir.

- Öğrencilerin, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüşleri 4 ana temada gruplanmıştır. Öğrencilerin çoğu öğrenmenin çaba vasıtası ile gerçekleşeceğini, ardından sırası ile öğrenmenin sosyal deneyim, yetenek ve bilişsel süreçler vasıtası ile gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir.

6. 1. 2. Akademik Öz-Yeterlik ile İlgili Sonuçlar

- Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar, orta düzeyde bir akademik öz-yeterlik algısına sahip olduklarını göstermiştir.

- Öğrencilerin AÖY'leri cinsiyet, aile gelir durumu ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; yaş, sınıf ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

- Yaş gruplarına göre AÖY incelendiğinde, öğrencilerden yaşça büyük olanların daha yüksek akademik öz-yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

- Sınıfa göre AÖY incelendiğinde üst sınıflardaki öğrencilerin daha yüksek akademik öz-yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

- Baba eğitim durumuna göre AÖY incelendiğinde, baba eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin AÖY'lerinin baba eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin AÖY'lerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- AÖY ile akademik başarı arasındaki ilişkide AÖY puanları artarken akademik başarı puanlarında düşük düzeyde de olsa anlamlı şekilde artış olduğunu görülmüştür.

- Öğrencilerinin akademik sorumluluklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde üçüncü sınıftaki öğrencilerin daha yüksek akademik öz-yeterlik algısına sahip oldukları görülmüş; son sınıftaki öğrencilerin AÖY'lerindeki düşüşün ise çalışmalarını daha çok KPSS'ye yönlendirmelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir.

6. 1. 3. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Sonuçlar

- Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımlarının her iki boyutunda da orta düzeye yakın bir öğrenme yaklaşımı sergiledikleri belirlenmiştir.

- Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları cinsiyet ve sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermezken; yaş, aile gelir durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

- Yaş değişkenine göre DY boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; yaşça büyük olan öğrencilerin derin yaklaşımı daha çok benimsedikleri görülmüştür.

- Aile gelir durumu değişkenine göre, YY boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, yüksek aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı daha çok benimsedikleri görülmüştür.

- Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre YY boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; anne-baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin, anne-baba eğitim durumu okuryazar değil olan öğrencilere yüzeysel yaklaşımı daha çok benimsedikleri görülmüştür.

- ÖYÖ ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde, DY puanlarındaki artışın akademik başarı puanlarında düşük düzeyde de olsa artışa, YY puanlarındaki artışın akademik başarı puanlarında yüksek düzeyde azalışa sebep olduğu belirlenmiştir.

- Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, üçüncü sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre derin öğrenme yaklaşımını işaret eden ifadeler kullandıkları görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin orta düzeyde bir öğrenme yaklaşımı sergiledikleri, KPSS'den ötürü okuldaki ders ve sınavlarla ilgili sorumluluklarını yeterince yerine getiremediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Akademik başarıları orta

düzeyde olan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde ise, akademik başarıları yüksek olan öğrencilere göre daha yüzeysel bir öğrenme yaklaşımına sahip oldukları belirlenmiştir.

6. 1. 4. Epistemolojik İnanç, Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki ile İlgili Sonuçlar

- Öğrencilerin EİÖ ve AÖY'leri arasındaki ilişki incelendiğinde, EİÖ'nün ÇBİ boyutu ile AÖY arasında pozitif yönde orta düzeyde ve TDİ boyutu ile AÖY arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilirken, YBİ boyutu ile AÖY arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin AÖY'lerinin artarken, ÇBİ boyutunda gelişmemiş, TDİ boyutunda ise gelişmiş epistemolojik inanç sergiledikleri görülmüştür.

- EİÖ ve ÖYÖ'nün DY boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde, ÇBİ ile DY arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve YBİ ile DY arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken; TDİ ile DY arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Öğrenciler DY'yi benimsediklerinde ÇBİ boyutunda gelişmemiş; YBİ boyutunda ise gelişmiş epistemolojik inanç sergiledikleri görülmüştür.

- EİÖ ve ÖYÖ'nün YY boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde, YBİ ve TDİ boyutları ile YY arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken; ÇBİ ile YY arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Genel olarak EİÖ ve ÖYÖ'nün YY boyutu arasındaki ilişkide, YBİ ve TDİ boyutlarında yüksek epistemolojik inanca sahip öğrencilerin YY'yi benimsedikleri tespit edilmiştir.

- AÖY ile ÖYÖ'nün DY boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, YY boyutu arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, DY'yi benimseyen öğrencilerin yüksek AÖY'ye sahip olduklarını gösterir.

6. 1. 5. Epistemolojik İnançlar'ın Akademik Öz-Yeterlik ve Öğrenme Yaklaşımlarını Yordaması ile İlgili Sonuçlar

- Bulgulara göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları ile akademik öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş, ÇBİ ve TDİ boyutlarının AÖY üzerinde önemli bir yordayıcı oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin epistemolojik inançları ile derin öğrenme yaklaşımı arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş; ÇBİ, YBİ ve TDİ boyutlarının DY üzerinde önemli bir yordayıcı oldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin epistemolojik inançları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş; ÇBİ, YBİ ve TDİ boyutlarının YY üzerinde önemli bir yordayıcı oldukları belirlenmiştir.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Öğrenim görülen alan (Youn, 2000) ve eğitim düzeyinin (Schommer, 1990, 1998), epistemolojik inancın oluşumunu etkileyen etmenlerin arasında olduğu, bu nedenle formal eğitim uygulamalarının öğrencilerin epistemolojik inançlarının geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğundan hareketle;

- Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğretmen merkezli ve bilginin aktarılmasına dayalı öğretim ortamından, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı ve öğrencinin, eğitim ortamının merkezinde olduğu bir anlayış tercih edilebilir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde derse giren öğretim elemanları, öğrenciye sorular yönelterek ya da onların sorularını dinleyerek, bilginin üretilmesine imkân sağlayan ve öğretim materyallerini çeşitlendirebilen bir yapıyı benimseyebilir.
- Sınıf ortamında öğrencilerin ezber yeteneklerini değil onların düşüncelerinin önemsendiği, başarılarını değerlendirirken ezber özelliklerinin ölçülmesinden önce düşünme becerilerinin ölçülmesinin tercih edildiği, onların uğraş ve çabalarının dikkate alındığı bir yaklaşım tercih edilebilir.
- Tümüyle bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olmasa da, eğitimin birikimli bir süreç olmasından yola çıkarak, çocukların, ilk başta aile içinde küçük yaşta itibaren kendisine sorumluluk verilen, kendi kararlarını almasına destek olunan, bireysel özelliklerinin geliştirilmesine imkân verilen bir ortamda olmaları sağlanabilir.

Yüksek akademik öz-yeterliğin öğrencilerin yüksek performans sergilemelerine, azim ve kararlılıklarında artışa sebep olduğu literatürde vurgulanmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2006). Bu çalışmada da öğretmenlik bölümü öğrencilerinin orta düzeyde bir akademik öz-yeterlik algısına sahip olmalarından hareketle;

- Öz-yeterlik inancının kaynaklarından biri olan dolaylı yaşantılarla ilişkili olarak, öğretmenlerin öğrenciler önünde iyi bir model olmalıdır. Örnek vermek gerekirse sigara içen ya da obez bir beden eğitimi öğretmeni iyi bir model değildir.
- Uygulama derslerinde öğrencilere verilecek görevler belirlenirken bunların çok zor ve kaygı verici olmamasına, öğrencilerde öğrenme ve başarıya isteği yaratacak öğrenme ortamlarının hazırlanmasına dikkat edilebilir.
- Öğrencilerin performanslarına ilişkin ve kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirmek için geribildirim verilebilir, öğrenci cesaretlendirilebilir.

Temel amacı yüksek not almak değil, anlamak, sorgulamak ve yorumlamak olan, konunun bütünlüğünden kopmadan özüne odaklanan öğrenciler derin öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğrencilerdir (Minbashian, Huon ve Bird, 2004; Prosser ve Trigwell, 1999). Arzu edilen; öğrencilerin çoğunun bu seviyede olmasıdır. Literatürde de öğrencilerin öğrenme yaklaşımları sıkça sorgulanmakta ve incelenmektedir. Bu çalışmada da beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin orta düzeyde bir derin öğrenme yaklaşımına sahip olmalarında hareketle;

- Diğer alanlara göre sporcu öğrencilerin sayıca fazla olduğu beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde antrenman, kamp ve müsabakalardan ötürü derslerini takip edemeyen öğrenciler sayıca fazladır. Bu durum onları sınava yönelik çalışmaya ve kısa süreli çözümler aramaya itmektir. Bu nedenle öğrencilere, her birinin kendisine ait bir ders ve çalışma planı hazırlamaları konusunda yardımcı olunabilir.

- Görüşmelerde bazı öğrenciler, KPSS'den ötürü okuldaki derslerle fazla ilgilenemediklerini, dersi geçmenin yeterli olacağı algısı ile fazla çalışmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle son sınıftaki öğrencilerin hassasiyetlerinin bilinip, okuldaki derslerde ezberden uzak bir anlayışın olmasına özen gösterilebilir.

- Derse giren öğretim elemanlarının, işledikleri konuyu çok iyi analiz edip, derslerini öğrencilerin faydasına inanmadıkları bilgilerden arındırabilirler. Nitekim ders dışı konulardan bahsedilen, konu bütünlüğünün sağlanamadığı derslerde öğrenci yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelecektir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bir kısmında öğretmenlik bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançlarının incelendiği çalışmadan hareketle ilerleyen çalışmalarda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretim elemanlarının da bilgi ve öğrenmeye yönelik inançları incelenebilir. Çünkü bilgi ve öğrenmeye yönelik inançları düşük olan öğretim elemanlarının öğrencilerin inançlarına etki etmesi güçtür.

- Öğrencilerin epistemolojik inanç, akademik öz-yeterlik ve öğrenme yaklaşımları ile ilgili olumlu özelliklerin genç yaşta kazanılmasının öneminden hareketle, daha genç yaş grubundaki öğrencilere hitap eden, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin de bu özelliklerinin belirlendiği çalışmalar tasarlanabilir.

- Daha somut tedbirler alınabilmesi açısından beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine hizmet eden deneysel çalışmalar tasarlanabilir.

- Beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer öğretmenlik alanlardaki öğrenciler ile karşılaştırılabileceği, bunun yanında özellikle spor lisesi öğrencileri olmak üzere, alanla ilgili farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin durumlarının belirlendiği, çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Abouserie, R. (1995). Self esteem and achievement motivation as determinants of students approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-27.
- Abraham, R. R., Vinod, P., Kamath, M. G., Asha, K. and Ramnarayan K. (2008). Learning approaches of undergraduate medical students to physiology in a non-PBL- and partially PBL-oriented curriculum. *Advances in Physiology Education*, 32(1), 35-37.
- Açıkğöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ak, Ş. (2008). A conceptual analysis on the approaches to learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 707-720.
- Akbay, S. E. (2009). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- 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.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Alfassi, M. (1998). The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-341.
- Altun, S. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının üniversite türüne, öğrenim görülen alana ve cinsiyete göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 227-233.
- Andrew, S. (1998). Self-efficacy as a predictor of academic performance in science. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 596-603.
- Arslan, A. (1996). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.
- Ayaz, F. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yordanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aydın, F. (2010). Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz-yeterlilik ve sınav kaygısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Bacanlı Kurt, C. (2010). Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies - Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. and Pastorelli, C. (1996). Multifaced impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Batı, A. H., Tetik, C. ve Gürpınar, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirilik çalışması. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Science*, 30(5), 1639-1646.
- Bayrak, E., Çınar, V., Çoban, B. ve Coşkun, Z. (2013). Prospective teachers of physical education and sport schools and faculty of education student teachers scientific epistemological beliefs in terms of different variables comparison of (example of Fırat University). *International Journal of Social Science*, 6(2), 1817-1828.
- Beattie, V., Collins, B. and McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6(1), 1-12.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind* (Tenth anniversary edition). New York: Basic Books.
- 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), 31-57.
- Bernardo, A. B. I. (2003). Approaches to learning and academic achievement of filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 164(1), 101-114.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Beydoğan Ö. (2007). Derinliğine ve yüzeysel öğrenmede kavram haritaları ve şemalarının işlevi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 173, 258-269.
- Biggs, J. (1999a). What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. (1999b). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.

- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266- 279.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research, Hawthorne, Victoria.
- Biggs, J. B., Kember, D. and Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J., Kember, D. and Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2).
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195-203.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10(5), 377-404.
- Booth, P., Luckett, P. and Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education*, 8(4), 277-300.
- Brody, C. and Hill, L. (1991). Cooperative learning and teacher beliefs about pedagogy. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicaco*.
- Brown, T. and Morrissey, L. (2004). The effectiveness of verbal self-guidance as a transfer of training intervention: its impact on presentation performance, self efficacy and anxiety. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(3), 255-271.
- Brownlee, J. (2001). Epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Higher Education Research and Development*, 20(3), 281-291.
- Brownlee, J. (2004). An investigation of teacher education students' epistemological beliefs: Developing a relational model of teaching. *Research in Education*, 72, 1-18.
- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G. and Purdie, N. (2002). Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning: developing an holistic conceptualisation of epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 1-16.
- Brownlee, J., Dart, B., Boulton-Lewis, G. and McCrindle, A. (1998). The integration of preservice teachers' naive and informed beliefs about learning and teaching. *Asia-Pasific Journal of Teacher Education*, 26(2), 107-120.
- Brownlee, J., Purdie, N. and Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. Baskı). Ankara: Pagem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pagem.

- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Cano, F. and Cardelle Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning, *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 167-187.
- Carpenter, S. L. (2007). A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels: A meta-analysis. Unpublished of master thesis, Simon Fraser University, Canada.
- Case, J. and Marshall, D. (2004). Between deep and surface: procedural approaches to learning in engineering education contexts. *Studies in Higher Education*, 29(5), 605-615.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (Ed.). (2007). *Felsefe ansiklopedisi*. İstanbul: Ebabil Yayıncılık.
- Chadwick, B. A., Bahr, H. M. and Albrecht, S. L. (1984). *Social science research methods*. New Jersey: Prentice Hall.
- Chan, K. (2002). Students' epistemological beliefs and approaches to learning. *AARE Conference*, Brisbane, Australia.
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K. W. and Elliott, R. G. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: Resolving conceptual and empirical issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 225-234.
- Chan, K. W. and Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.
- Chan, K. W. and Elliott, R. G. (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning, *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Choi, N. (2005). Self-Efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Cohen, L., Manion, L. And Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th ed.)*. Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I. and Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186-204.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. USA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Los Angeles: SAGE.

- Cuthbert, P. F. (2005). The student learning process: learning styles or learning approaches. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 235-249.
- Çağlayan, H. S. ve Mehtap, B. (2010). Üniversite bayan futsal takımı oyuncularının epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 37-47.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çolak, E. (2006). İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 197-212.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Çüçen, A. K. (2012). *Bilim felsefesine giriş*. Ankara: Sentez Yayınları.
- Dahl, T. I., Bals, M. and Turi, A. L. (2005). Are Students' Beliefs about Knowledge and Learning Associated with their Reported Use of Learning Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257-273.
- Dahlin, B. and Regmi, M. (2000). Ontologies of knowledge, East and West - a comparison of the views of Swedish and Nepalese students. *Qualitative Studies in Education*, 13(1), 43-61.
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Demirel, İ. (2007). Epistemolojik açıdan dünya sistemleri analizi. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demirhan, G. (2002a). Beden eğitimi öğretmeni olmak. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 288, 7-13.
- Demirhan, G. (2002b). Çağdaş Beden Eğitimi Öğretmeni. *VII. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirhan, G. (2003). Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 300, 13-22.
- 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. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-248.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 261-290). Ankara: Nobel Yayın.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 111-125.

- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması, *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Doğan, Ö. (1990). *Günümüzde felsefe disiplinleri*, İstanbul: Ara Yayınları.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31, 519-532.
- Drew, P. and Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A causal modeling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 173-188.
- Driscoll, D. L., Appiah-Yeboah, A., Salib, P. and Rupert, D. J. (2007). Merging qualitative and quantitative data in mixed methods research: How to and why not. *Ecological and Environmental Anthropology*. 3(1), 19-28.
- Duell, O. K. and Schommer Aikins, M. (2001). Measures of People's Beliefs about Knowledge and Learning. *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.
- Duff, A. (1999). Access policy and approaches to learning. *Accounting Education: An International Journal*, 8(2), 99-110.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. and Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Dupeyrat, C. and Matine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychology Review*, 95(2), 239-273.
- Eick, C. (2000). Inquiry, nature of science, and evolution: The need for a more complex pedagogical content knowledge in science teaching. *The Electronic Journal of Science Education*, 4(3).
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Ekinci, N. ve Ekinci, C. E. (2011). Bazı eğitim fakültelerinde ilköğretim programları öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 229-247.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ellez, A. M. ve Sezgin, G. (2002). Learning approaches of teacher candidates, V. *National Science Mathematics Education Congress*, Ankara.
- Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, J. M. and Flett, G. L. (2001). General self-efficacy and control in relation to anxiety and cognitive performance. *Behavioral Science*, 20(1), 36-52.
- Enman, M. and Lupart, J. (2000). Talented Female Students' Resistance to Science: An exploratory study of postsecondary achievement motivation, persistence, and epistemological characteristics. *High Ability Studies*, 11(2), 161-178.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33(2), 213-218.
- Entwistle, N. and Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Nichols Publishing Company.
- Entwistle, N. and Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N. J. (1997). The approaches and study skills inventory for students (ASSIST). Edinburgh: Center for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Entwistle, N. J., and Tait, H. (1994). *The revised approaches to studying inventory*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Enwistle, N. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30(5/6), 593-602.
- Enwistle, N. and Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 93-103.
- Enwistle, N., Hanley, M. and Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying, *Higher Education*, 8, 365-380.
- Erdamar, G. K. ve Alpan, G. B. (2011). Epistemological beliefs of student teachers. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2689-2698.
- Erdem, M. (2008). The effects of the blended teaching practice process on prospective teachers' teaching self-efficacy and epistemological beliefs. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 81-98.
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008). A study on information literacy self efficacy and apistemological beliefs of prospective teachers. *International Educational Technology Conference (IETC)*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Eren, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inanışlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Eryenen, G. (2008). Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.

- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Frankfort-Nachmias, C. and Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences*. (5th Ed.), London: Arnold.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV. effects of intrinsic motivation and extrinsic text anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (2003). Understanding student learning. In H. Fry., S. Katteridge and S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (pp. 8-26). London: Kogan Page.
- Geçer, A. K. (2012). An examination of studying approaches and information literacy self-efficacy perceptions of prospective teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 151-172.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. and Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- Gill, M. G., Ashton, P. T. and Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164-185.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gow, L. and Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*, 19, 307-322.
- Gökçek, T. (2014). Karma yöntem araştırması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 375-410), Ankara: Pagem.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). A study of self efficacy and epistemological beliefs of prospective teachers. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1403.
- Güven, M. ve Belet, Ş. D. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve bilişbilgilerine ilişkin görüşleri. *İlkogretim Online*, 9(1), 363-378.
- Hackett, G. and Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy / mathematics performance correspondence. *Journal of Research in Mathematics Education*, 20, 263-271.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M. and Rocha Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*, 39(4), 527-538.
- Hammer, D. and Elby, A. (2000). Epistemological resources. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences* (pp. 4-5). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hançerlioğlu, O. (2006). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Harteis, C., Gruber, H. and Hertrampf, H. (2010). How epistemic beliefs influence e-learning in daily work-life. *Educational Technology & Society*, 13(3), 201–211.
- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47-63.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). Öz-yeterlilik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 291-316). Ankara: Nobel Yayın.
- Heintström, J. (2000). The impact of personality an approaches to learning on information behavior. *Information Research*, 5(3).
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Hofer, B. K. and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Honer, S. M., Hunt, T. C. and Okholm, D. N. (2003). *Felsefeye çağrı sorunlar ve seçenekler*. (Çev. Hasan Ünder), Ankara: İmge Yayınları.
- Hounsell, D., Entwistle, N., Anderson, C., Bromage, A., Day, K., Hounsell, J., et al. (2002). *Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses (ETL)*. Final Report to the Economic and Social Research Council on TLRP Project.
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N. and Purcell, S. (2000). The Experience of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-466.
- Hoy, W. K. and Woolfolk, A. E. (1993). Teacher's sense of efficacy and the organizational health of school. *Elementary School Journal*, 93, 355-372.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.
- İçen, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Jehng, J. J., Johnson, S. D. and Anderson R. C. (1993). Schooling and Students Epistemological Beliefs About Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35.
- Jerusalem, M. and Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). *Berlin: Freie Universität, Institut fuer Psychologie*.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Kaleci, F. (2012). Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Kaleci, F. ve Yazıcı, E. (2012). Epistemolojik inançlar üzerine bir derleme, 10. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2012). Akademik özyeterlik ölçeği (Aöyö): Geçerlik güvenirlik çalışması. *EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 201-214.
- 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.
- Karahüseyinoğlu, M. F., Ramazanoğlu, F., Nacar, E., Savucu, Y., Ramazanoğlu, M. O. ve Altungül, O. (2005). Türkiyenin spordaki konumunun bazı Avrupa ülkeleri ile karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 75-82.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. A.Tanrıöğren (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (14. Baskı), Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardash, C. A. M. and Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic- specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual- positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 524-535.
- Karhan, İ. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kaynar, D., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2009). 5e öğrenme modelinin öğrencilerin hücre konusundaki başarı ve bilimsel epistemolojik inançlarına olan etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 96-105.
- Keleşoğlu, Ş. (2011). Öğrenme stilleri, akademik öz-yeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255- 275.
- Kember, D. (2001) Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 205-221.
- Kember, D. and Harper, G. (1987). Approaches to studying research and its implications for the quality of learning from distance education. *Journal of Distance Education*, 16, 35-46.
- Kemer, G. (2006). The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students. Unpublished Master thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- King, C. A., Levesque, M. J., Weckerly, S. J. and Blythe, N. L. (2000). The effects of a course in educational psychology on pre-service teachers' epistemological beliefs. *A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- King, P. M. (2000). Learning to make reflective judgements. *New Directions for Teaching and Learning*, 82,15-26.
- Kitchener, K. S. and King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.

- Klassen, R. M. and Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494-507.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Knight, L. V. and Mattick, K. (2006). When I first came here, I thought medicine was black and white: making sense of medical students' ways of knowing. *Social Science and Medicine*, 63, 1084-1096.
- Koçak, C. ve Yücel, A. S. (2009). Kimya öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Çanakkale.
- Koparan, Ş., Öztürk, F. ve Korkmaz, N. H. (2010). The evaluation of the self efficacy perception and social physique anxiety of the physical education teachers in terms of certain variables (Bursa case). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 286-293.
- Köseoğlu, P., Gerçek, C., Yılmaz, M. ve Soran H. (2007). Yabancı dilde hazırlanan bir genel özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu*. Bakü.
- Kuzgun, K. (2000). *Meslek danışmanlığı, uygulamalar kuramlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük Kılıç, S. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlikleri. *VI. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Laurillard, D. (1997). Styles and approaches to problem solving. In: F. Marton, D. Hounsell and N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp.126-144). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy and mathematicspecific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3), 307-315.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectation to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265-269.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Lochrie, J. S. (1989). Perry revisited a fresh look at forms of intellectual and ethical development in the college years. *Studies in Higher Education*, 14(3), 347-350.

- Maor, D. and Taylor, P. C. (1995). Teacher epistemology and scientific inquiry in computerized classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(8), 839-854.
- Marton, F. and Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In: F. Marton, D. Hounsell ve N. Entwistle (Eds.) *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 39-58). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- McLeod, C. B. (2002). Epistemological differences among community college students with varying reasons for attendance. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans, New Orleans.
- MEB (2004). Temel eğitime destek programı "öğretmen eğitimi bileşeni". İlköğretim okulu beden eğitimi öğretmenliği yeterlik taslağı. Ankara: Obesid.
- Mengüşoğlu, T. (2000). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 129-146.
- Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Minbashian, A., Huon, G. F. and Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, 47,161-176.
- Moore, W. S. (2002). Understanding learning in a postmodern world: Reconsidering the perry scheme of intellectual and ethical development. In *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Morgan, C. J., Dingsdag, D. and Saenger, H. (1998). Learning strategies for distance learners: Do they help?. *Distance Education*, 19(1),142-153.
- Muis, K. R. (2004). Personal epistemology and mathematics: a critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317-377.
- Multon, K. D., Brown, S. D. and Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- 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.
- Newble, D. I. and Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-175.
- O'Brien, V., Martinez-Pons, M. and Kopala, M. (1999). Mathematics self-efficacy, ethnic identity, gender, and career interests related to mathematics and science. *Journal of Educational Research*, 92(4), 231-236.
- Odacı, H. ve Çelik Ç. B. (2012). Relationship between university students' problematic internet use and their academic self-efficacy, academic procrastination, and eating attitudes. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 389-403.
- Oğuz, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir.

- Owen, S. V. and Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*, New Orleans, LA.
- Ozan, C. ve Çiftçi, M. (2012). Eğitim fakultesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.
- Ozan, C., Köse, E. ve Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75-88.
- Önder, İ. ve Beşoluk, Ş. (2010). Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği'nin (R-SPQ-2F) Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 55-67.
- Önen, A. S. (2011). Öğrencilerin epistemolojik inançları ile ders çalışmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 300-309.
- Önen, E. (2007). Gruplar arası karşılaştırmalarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi: Epistemolojik inançlar envanteri üzerine bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 87-110.
- Öner, Y. İ. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özgür, H. ve Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 113-125.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Ergün, M. (2011). Afyon kocatepe üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125.
- Özşaker, M., Canpolat, M. ve Yıldız, L. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benlik saygıları arasındaki ilişki. *Niğde Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 155-164.
- Öztuna Kaplan, A. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: durum çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özyürek, R. (1995). Fen bilimleri alanlarını seçen öğrencilerin kariyer yetkinlik beklentisi ve kariyer seçeneği zenginliği ve üniversite giriş sınavlarındaki performansları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In: Maehr, M. & Pintrich, P.R. (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp.1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 4(2), 116-125.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F. and Miller M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86,193-203.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp.239-266). London: Ablex.

- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, B. and Marra, R. M. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains. *Higher Education*, 47, 311-335.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd Ed.), Thousand Oaks, California, SAGE.
- Premuzic, T. C. and Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596-1603.
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1999). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the science. *Studies in Science Education*, 33(1), 31-60.
- Qian, G. and Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282-292.
- Ramsden, P. (1983). The Lancaster approaches to studying and course perceptions questionnaire: Lecturers' handbook. Mimeograph, Educational Methods Unit, Oxford Polytechnic.
- Ramsden, P. (1991). *Learning to teach in higher education*. Routledge Falmer.
- Reid, W. A., Duvall, E. and Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. *Medical Education*, 41(8), 754-762.
- Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: an introduction. *The National Teaching & Learning Forum*, 5(1), 1-5.
- Richardson, J. T. E. (1993). Gender differences in responses to the approaches to studying inventory. *Studies in Higher Education*, 18(1), 3-13.
- Ross, J. A. (1994). The impact of inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-394.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 248-258.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: age, gender and academics performance. *Educational Studies*, 22(3), 367-380.
- Salant, D. A. and Dillman, P. (1994). *How to conduct your own survey*. New York: Wiley.
- Sandıkçı, M. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 135-151.
- 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.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.
- Schommer Aikins, M. and Duell, O. K. (2013). Domain specific and general epistemological beliefs. their effects on mathematics. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 317-330.

- Schommer Aikins, M. and Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20.
- Schommer Aikins, M., Mau, W. C., Brookhart, S. and Hutter, R. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 120-127.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M. (1993a). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.
- Schommer, M. (1993b). Epistemological development and academic performance among secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- Schommer, M. and Dannel, P. A. (1994). A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roeper Review*, 16(3), 207-210.
- Schommer, M. and Dannel, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roeper Review*, 19(3), 153-156.
- Schommer, M. and Walker, K. (1997). Epistemological beliefs and valuing school: considerations for college admissions and retention. *Research in Higher Education*, 38(2), 173-186.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G. and Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.
- Schommer, M., Crouse, A. and Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 435-443.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. and Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347-366.
- Schraw G., Bendixen L. D. and Dunkle M. E. (2002). Development and validation of the epistemic belief inventory (EBI). In: Hofer BK, Pintrich PR (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). New Jersey: Erlbaum.
- Schraw, G., Dunkle, M. E. and Bendixen, L. D. (1995). Cognitive processes in well-defined and ill defined problem solving. *Applied Cognitive Psychology*, 9(6), 523-538.
- Schreiber, J. B. and Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 699-709.
- Schunk, D. H. (1983). Developing children's self-efficacy and skills. The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86.
- Schunk, D. H. (1984a). Self-Efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.

- Schunk, D. H. (1984b). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1159-1169.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3-6.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Schunk, D. H. and Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R. and Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Investigate of teacher's self efficacy beliefs of physical education and sport teacher candidate's. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 253-270.
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25- 41.
- Senemoğlu, N., Berliner, D., Yıldız, G., Dogan, E., Savas, B. ve Çelik, K. (2007). Approaches to learning and study skills of Turkish and American students in colleges of education. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, Bakü.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Education and Science*, 36(160), 65-80.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44, 29-42.
- Siegle, D. and McCoach B. D. (2007). Increasing student mathematics self- efficacy through teacher training. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 18(2), 278-312.
- Smith, P. L. and Ragan T. J. (1999). *Instructional design* (2nd Ed). NY: John Wiley & Sons.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim felekesi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Spencer, K. (2003). Approaches to learning and contemporary accounting education. *Education in a Changing Environment*, Conference Proceedings.
- Stewart, C. J. and Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th Ed.). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 217- 231.
- Şahin Taşkın, Ç. (2012). Epistemolojik inançlar: öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Şenel, E., Yenyol, C., Köle, Ö. ve Adiloğulları, İ. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 140-148.

- Şengül Turgut, G. (2007). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin lise fizik öğrencilerinin epistemolojik inanışlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tabancalı, E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset.
- Tang, W., Kwok, A., Lau, K. and Lee, W. (2000). The "role" of an effective learner programme (ELP) on 'Approaches of Studying' of first-year students in the Hong Kong Polytechnic University. *The Fourth Pacific Rim - First Year in Higher Education Conference*. Queensland University of Technology, Brisbane.
- Tanrıverdi, B. (2012). Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2635-2642.
- Taşdelen, D. (Ed.). (2011). *Epistemoloji*. Anadolu Üniversitesi: Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Teddle, C. and Tashakkori, A. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddle, (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 671-701). Thousand Oaks: Sage.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.
- The University of Oxford (2006). Student approaches to learning. The Oxford Learning Institute. Oxford.
- Thomas, J. R. and Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity* (4th Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tokatlı, A. (1973). *Ansiklopedik felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Topkaya, N., Yaka, B. ve Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri'nin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tural Dinçer, G. ve Akdeniz, A. R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 5(12), 54-59.
- Tümkaya, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğrenme stillerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 75-95.
- URL-1: <http://www.cdtl.nus.edu.sg/research/learnprofile.htm> Student's Learning Profile. NUS Students' Approaches to Learning and Studying. Centre for Development Teaching and Learning, National University of Singapore. 02.09.14.
- Ünal Çoban, G., Ateş, Ö. ve Kaya Şengören, S. (2011). Epistemological views of prospective physics teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1224-1258.
- Ünal Keskin, G. ve Orgun, F. (2006). Studying the strategies of students' coping with the levels of self-efficacy-sufficiency. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 92-99.

- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim*, 187, 172-192.
- Ünlü, H. ve Kalemoglu, Y. (2011). Academic self-efficacy of Turkish physical education and sport school students. *Journal of Human Kinetics*, 27, 190-203.
- Ünlü, H., Sünbül, A. M. ve Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 23-33.
- Velipaşaoğlu, S. ve Musal, B. (2013). Bilgibilimsel inançlar ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik, güvenilirliği ve tıp fakültesi öğrencilerinin bilgiye ilişkin inançları. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(2), 505-515.
- Watkins, D. and Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library and Information Science Research*, 25, 127-142.
- Wilson, K. and Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environment on students approaches to learning: Comparing, conventional and action learning designs. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87-101.
- Windschitl, M. and Andre, T. (1998). Using computer simulations to enhance conceptual change: The roles of constructivist instruction and student epistemological beliefs. *Journal of Research In Science Teaching*, 35(2), 145-160.
- Wlaker, C., Greene, B. A. and Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic-extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learnig and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Wong, N. and Watkins, D. (1998). A longitudinal study of psychological environment and learning approaches in the Hong Kong classroom. *Journal of Educational Research*, 91, 247-254.
- Wood, R. E. and Locke, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1013-1024.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- 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.
- Yılmaz, A. (2007). Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, A. ve Şen, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 256-263.
- Yılmaz, İ., Yoncalık, O. ve Ulucan, H. (2010). Examining the belief of academic self-efficacy and teacher self-efficacy of physical education teacher candidates in terms of various variables. *11th International Sports Sciences Congress*, Antalya.

- Yılmaz, M. B. (2009). Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. B. ve Orhan, F. (2011). The validity and reliability study of the Turkish version of the study process questionnaire. *Education and Science*, 36(159), 69-83.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Youn, I. (2000). The culture specificity of epistemological beliefs about learning. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 87-105.
- Youn, I., Yang, K. M. and Choi, I. J. (2001). An analysis of the nature of epistemological beliefs: investigating factors affecting the development of south korean high school students. *Asia Pacific Education Review*, 2(1), 10-21.
- Yüce, A. ve Sunay, H. (2013). Türk sporuna ilişkin nicel gelişimin dönemsel olarak incelenmesi ve bazı ülkelerle karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*, 11(2), 95-103.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. and Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

8. EKLER

EK - 1: Veri Toplama Araçları

Ek-1.1. Ölçekler (Akademik Öz-Yeterlik, Ders Çalışma Yaklaşımı, Epistemolojik İnanç)

Sevgili Arkadaşlar;

Bu anket formu, eğitimle ilgili birtakım inanç, yeterlik ve yaklaşımların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Anket sonuçları yalnızca bu konudaki düşüncelerinizi belirlemek için kullanılacaktır. Kişisel amaçlar için anket sonuçlarından yararlanılmayacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Bu nedenle istenilen bilgileri içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sağlıklı sonuç vermesi açısından oldukça önemlidir.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ceyhun ALEMDAĞ
Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Yaşınız
3. Sınıfınız 1 2 3 4 ve üstü
4. Güncel transkript notunuz [1. sınıf öğrencileri hariç]
5. Ailenizin gelir durumu 1000TL'den az 1000TL – 3300TL 3300TL ve üstü
6. Babanızın eğitim durumu Okuryazar Okuryazar Değil İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite Lisansüstü
7. Annenizin eğitim durumu Okuryazar Okuryazar Değil İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite Lisansüstü

| AÖY | | Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, bunun size ne derece uygun olup olmadığını ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız. | | | |
|-----|--|--|--------------------|-------------|---------------------|
| | | Bana Hiç Uymuyor | Bana Çok Az Uyuyor | Bana Uyuyor | Bana Tamamen Uyuyor |
| 1 | Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım. | | | | |
| 2 | Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim. | | | | |
| 3 | İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum. | | | | |
| 4 | Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum. | | | | |
| 5 | Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum. | | | | |
| 6 | Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum. | | | | |
| 7 | Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem. | | | | |

Lütfen arka sayfaya geçiniz >>>

| ÖYÖ | | | | | | |
|--|---|-------------------|---------------|---------------------|------------------|-------------------|
| Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, bunun sizin için ne derece geçerli olup olmadığını ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız. | | Hiç Geçerli Değil | Bazen Geçerli | Yarı Yarıya Geçerli | Sıklıkla Geçerli | Her Zaman Geçerli |
| 1 | Zaman zaman ders çalışmak, bana yoğun bir kişisel tatmin duygusu verir. | | | | | |
| 2 | Bir konu hakkında kendime ait bir sonuca ulaşabilmek için yeterince çalışmam gerektiğini, ancak ondan sonra tatmin olabildiğimi görürüm. | | | | | |
| 3 | Amacım, mümkün olduğu kadar az çalışma yaparak dersten geçmektir. | | | | | |
| 4 | Yalnızca ders esnasında verilen ya da dersin genel başlıklarında yer alan konuları ciddi olarak çalışırım. | | | | | |
| 5 | Bir kez içine girdiğimde neredeyse her konunun çok ilginç hale gelebileceğini hissederim. | | | | | |
| 6 | Yeni konuların pek çoğunu ilginç bulurum ve bu konularla ilgili daha fazla bilgi bulabilmek için sık sık ekstra zaman harcarım. | | | | | |
| 7 | Derslerimi çok ilginç bulmam, bu nedenle çalışmalarımı minimum düzeyde tutarım. | | | | | |
| 8 | Bazı şeyleri anlamasam da, zihnimde yerleşene kadar üzerinden tekrar tekrar geçip ezberleyerek öğrenirim. | | | | | |
| 9 | Akademik konuları çalışmayı, zaman zaman iyi bir roman ya da film kadar heyecan verici bulurum. | | | | | |
| 10 | Önemli konularda kendimi, o konuyu tamamiyle anlayana kadar, sınırlarım. | | | | | |
| 11 | Pek çok sınavdan, önemli bölümleri anlamaya çalışmak yerine ezberleyerek geçebilirim. | | | | | |
| 12 | Fazladan bir şeyler yapmayı gereksiz bulduğumdan, genel olarak çalışmalarımı, özellikle belirtilen konularla sınırlı tutarım. | | | | | |
| 13 | Derslerime sıkı çalışırım, çünkü çalıştıklarımı ilginç bulurum. | | | | | |
| 14 | Boş zamanımın çoğunu, farklı derslerde tartışılan ilginç konular hakkında daha fazlasını araştırarak geçiririm. | | | | | |
| 15 | Konulara derinlemesine çalışmayı yararlı bulmuyorum, ihtiyacınız sadece konular hakkında bir aşinalık kazanmak olduğunda, derinlemesine çalışmak kafa karıştırıcı ve zaman kaybettiricidir. | | | | | |
| 16 | Öğretmenlerin öğrencilerinden, sınavda çıkmayacağını herkesin bildiği konular üzerinde, çok zaman harcamalarını beklememeleri gerektiğine inanıyorum. | | | | | |
| 17 | Derslerin çoğuna aklımda cevaplanmasını istediğim sorularla gelirim. | | | | | |
| 18 | Derslerde önerilen kaynakların çoğuna bakmaya önem veririm. | | | | | |
| 19 | Sınavda çıkma olasılığı düşük bir konuyu öğrenmeyi gereksiz bulurum. | | | | | |
| 20 | Sınavları geçmenin en iyi yolunun çıkması muhtemel soruların cevaplarını hatırlamaya çalışmak olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| Lütfen yan sayfaya geçiniz >>> | | | | | | |

| EİÖ | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Yarı Yarıya Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|-------------------------|--------------|-------------------------|-------------|------------------------|
| Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, ifadelere ne derece katıldığınızı ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız. | | | | | | |
| 1 | Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir. | | | | | |
| 2 | Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim. | | | | | |
| 3 | En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır. | | | | | |
| 4 | Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir. | | | | | |
| 5 | Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir. | | | | | |
| 6 | Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim. | | | | | |
| 7 | Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir. | | | | | |
| 8 | Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir. | | | | | |
| 9 | Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar. | | | | | |
| 10 | Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir. | | | | | |
| 11 | Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir. | | | | | |
| 12 | Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir. | | | | | |
| 13 | Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır. | | | | | |
| 14 | Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir. | | | | | |
| 15 | Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerine yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim. | | | | | |
| 16 | Bir ders kitabını anlamamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir. | | | | | |
| 17 | Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir. | | | | | |
| 18 | İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir. | | | | | |
| 19 | Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınız. | | | | | |
| Lütfen arka sayfaya geçiniz >>> | | | | | | |

| EİÖ | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Yarı Yarıya Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|--------------------------------|---------------------|--------------------------------|--------------------|-------------------------------|
| Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, ifadelere ne derece katıldığınızı ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız. | | | | | | |
| 20 | Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır. | | | | | |
| 21 | Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur. | | | | | |
| 22 | Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar. | | | | | |
| 23 | Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır. | | | | | |
| 24 | Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar. | | | | | |
| 25 | Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır. | | | | | |
| 26 | İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir. | | | | | |
| 27 | Bilim insanları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler. | | | | | |
| 28 | Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır. | | | | | |
| 29 | Doğru (gerçek) değişmezdir. | | | | | |
| 30 | Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım. | | | | | |
| 31 | Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam. | | | | | |
| 32 | Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır. | | | | | |
| 33 | Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim. | | | | | |
| 34 | Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır. | | | | | |

Ek-1.2. Görüşme Soruları

EPISTEMOLOJİK İNANÇLAR

Bilginin ne olduğuna ilişkin görüşler.

- 1- Bilginin nedir?
- 2- Bilginin kaynağı ve kesinliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve Öğrenmede, 'çaba' ve 'yeteneğe' ilişkin görüşler.

- 3- Öğrenme nasıl gerçekleşir?
- 4- Derslerle ilgili anlamada zorlandığınız konular olduğunda anlamak için ne yaparsınız?
- 5- Sınavlarda başarılı olmanız neye bağlıdır? Çalışmadan başarılı olunabilir mi?
- 6- Öğrenme ve çalışma arasında nasıl bir ilişki vardır?

AKADEMİK ÖZ-YETERLİK

Bir öğrencinin akademik sorumluluğu; dersleri, ders dışı çalışmaları/ödevleri ve sınavlarını içerir.

- 7- Buna göre akademik sorumluluklarınızı rahatlıkla yerine getirebiliyor musunuz, neden?
- 8- Sınav esnasında nasıl bir tavır sergilersiniz; sınavlarda çalışmalarınızın karşılığını alabiliyor musunuz?

ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

- 9- Ders çalışırken neye dikkat edersiniz?
- 10- Sınavlara nasıl hazırlık yaparsınız?

EK - 2: Ölçeklerin Kullanımına İlişkin İzin Yazıları

Ek-2.1. Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)

Roundcube Webmail :: Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ) ... https://roundcube.ktu.edu.tr/roundcube/?_task=mail&_action=print&_...

Konu **Re: Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ) için talep**

Gönderen **calemdag** <calemdag@ktu.edu.tr>

Alıcı <Deniz.Deryakulu@ankara.edu.tr>

Tarih 24-09-2014 09:18



Teşekkür ederim hocam

24-09-2014 09:03, Deniz.Deryakulu@ankara.edu.tr yazmış:

Merhaba Ceyhun,

Daha önce mesaj attığın adres kullanılmıyor o nedenle mesajın elime geçmedi, ölçek ekte, tez çalışmada kullanabilirsin.

Prof. Dr. Deniz Deryakulu

Sn. Deniz Deryakulu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Arş. Gör. Ceyhun Alemdağ - Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Abd - 0(462) 377 71 48 / 0(536) 414 63 66

Sn. Hocam;

Beden Eğitimi ve Spor Abd.'da doktora öğrencisiyim; sizi EBQ için rahatsız ediyorum. Daha önce " deryakul@education.ankara.edu.tr " adresinize mail gönderdim ancak cevap alamamıştım; bu adresinizi Omer Faruk Ursavaş'tan aldım. Schommer (1990)'in uyarlamasını yaptığınız 2005'teki çalışmanızı inceledim, ancak 2002'deki çalışmanızı edinemedim. 2002'deki (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002) çalışmanızı gönderebilirseniz sevinirim. İzininiz olursa tez çalışmamda da kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

- [0 Tüm Etiketleri Sil](#)
- [1 Önemli](#)
- [2 İş](#)
- [3 Kişisel](#)
- [4 Yapılacaklar](#)
- [5 Sonra](#)

Ek-2.2. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖY)

Roundcube Webmail :: Re: [TARANAMAYAN DOSYA] Akademik ... https://roundcube.ktu.edu.tr/roundcube/?_task=mail&_action=print&...

Konu Re: [TARANAMAYAN DOSYA] Akademik
Özyeterlik Ölçeği Talep
Gönderen Mirac Yılmaz <yilmazmirac@gmail.com>,
Alıcı calemdag <calemdag@ktu.edu.tr>,
İlgili Kopyası <denizg@hacettepe.edu.tr>, Gulay Ekici
<gulayekici@yahoo.com>,
Tarih 17-07-2013 12:04



Sayın Alemdağ,

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

Başarılar ve kolaylıklar dileklerle,

Dr. Miraç Yılmaz

Yrd. Doç.
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Bölümü
Biyoloji Eğitimi ABD
06800 Beytepe/Ankara
Tel: 0(312) 297 60 94

17 Temmuz 2013 11:46 tarihinde calemdag <calemdag@ktu.edu.tr> yazdı:

Sn. Miraç Yılmaz; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen
ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı

Sn. Deniz Gürçay; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen
ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı

Sn. Gülay Ekici; Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Eğitim Programı Öğretimi Anabilim Dalı

Arş. Gör. Ceyhan Alemdağ

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden
Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı - 0 (462) 377 71 33 / 0 (536) 414 63 66

Sayın hocam,

Beden Eğitimi ve Spor ABD' de doktora öğrencisiyim; sizi Akademik
Özyeterlik Ölçeği için rahatsız ediyorum. Jerusalem ve Schwarzer (1981)'in
uyarlamasını yaptığınız 2007'deki çalışmanızı daha önce 12. Uluslararası
Spor Bilimleri Kongresinde (danışman hocam Erman Öncü'nün sizden izin alması
ile) kullandık. Doktora tez çalışmamda da kullanmayı düşünüyorum. Yeni bir
çalışma olduğu için tekrardan yazmayı gerekli buldum.

Saygılarımla..

- 0 Tüm Etiketleri Sil
- 1 Önemli
- 2 İş
- 3 Kişisel
- 4 Yapılacaklar

Ek-2.3. Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği (ÖYÖ)

Roundcube Webmail :: Re: Ynt: Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği için ... https://roundcube.ktu.edu.tr/roundcube/?_task=mail&_action=print&_...

Konu **Re: Ynt: Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği için Talep**
 Gönderen calemdag <calemdag@ktu.edu.tr>,
 Alıcı <beyilmaz@yildiz.edu.tr>,
 Tarih 10-07-2013 10:22



Çalışmanız ve bilgilendirmeniz için size ve şahsınızda Feza Hanım'a teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

09-07-2013 13:36, beyilmaz@yildiz.edu.tr yazmış:

Merhaba Ceyhun Bey,

Hangi ölçeği kullanacağınız konusu için... Tesadüf eseri Önder ve Beşoluk ile aynı dönemde aynı ölçek üzerinde çalışmışız. Her iki ölçeği de inceleyerek hangisini uygun göreceğinize kendiniz karar verebilirsiniz. Her iki çalışma da benzer şekilde iki boyutlu bir yapı ortaya koydu, Cronbach alfa değerleri arasında da uçurum yok. Ölçek maddelerine karşılaştırarak size daha yakın geleni tercih edebilirsiniz.

Eğer bizim çalışmamızı tercih ederseniz gerekli atf kurallarına riayet ettiğiniz sürece (ki bu konuda bir şüphem yok) ölçeği kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar ve kolaylıklar dilerim,

Yrd.Doç.Dr.M.Betül YILMAZ
 Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
 tel : +90 212 383 4845
 e-posta: beyilmaz@yildiz.edu.tr
 web: <http://www.yarbis.yildiz.edu.tr/beyilmaz>

-----calemdag <calemdag@ktu.edu.tr> yazdı: -----

Kime: <beyilmaz@yildiz.edu.tr>
 Kimden: calemdag <calemdag@ktu.edu.tr>
 Tarih: 09.07.2013 1:17PM
 Konu: Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği için Talep

Sn. M. Betül Yılmaz

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Arş. Gör. Ceyhun ALEMDAĞ

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D. - 0 (462) 377 71 33 / 0 (536) 414 63 66

Sevgili hocam,

Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi A.B.D.' de doktora öğrencisiyim; izniniz olursa, uyarlamasını yaptığımız "Ders Çalışma Yaklaşım Ölçeği'ni" doktora tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Literatür incelemem sonucunda, 2009 yılında Feza Orhan'ın danışmanlığında yürüttüğünüz doktora tezinde (karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi) Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği'nin uyarlamasını, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığımızı ve 2011 yılında dergide (Eğitim ve Bilim 2011, Cilt 36, Sayı 159) yayınladığınızı farkettim. Ancak, 2010 yılında, aynı dergide, aynı ölçeğin Sakarya Üniversitesinden İsmail Önder ve Şenol Beşoluk tarafından uyarlandığı (Eğitim ve Bilim 2010, Cilt 35, Sayı 157 - "Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği'nin (R-SPQ-2F) Türkçeye Uyarlanması) çalışmayı da farkettim (ekte). Bu durumda hangi çalışmayı dikkate almam gerektiği konusunda yardımcı olursanız çok sevinirim.

EK - 3: Anket Uygulamalarına İlişkin İzin Belgeleri

Ek-3.1. Karadeniz Teknik Üniversitesi

**T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**



**KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY**
Rector's Office

GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı/Ref : 76127911/595/2288
Konu/Subj. : Tez çalışması

08 / 11 / 2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 04.11.2013 gün ve 25919855-044-1079 sayılı yazınız;

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Ceyhun ALEMDAĞ' ın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketini Üniversitemiz öğrencilerine uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr.Hikmet ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Böl.Sor:M.ALVER
Şb.Müd:H.BAYRAK
Dai.Bşk:İ.CANDAŞ

Ek-3.2. Gaziosmanpaşa Üniversitesi



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı: 33490967-044- 1853 - 7218

25/11/2013

Konu: Anket İzni

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 08/11/2013 tarihli ve 76127911/595/2295 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ceyhun ALEMDAĞ'ın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlilikleri ve Öğrenme Yaklaşımları" konulu anket çalışmasını Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğinin bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Kenan KARA
Rektör V.

| | |
|--|------------|
| KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ | |
| GENEL SEKRETERLİĞİ | |
| Yazı İşleri Müdürlüğü | |
| TARİH | 29.11.2013 |
| KAYIT NO. | 1353 |
| DOSYA NO. | |

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ
BAŞKANLIĞI'NA

29 Kasım 2013

Taşlıçiftlik Yerleşkesi 60250-TOKAT Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat: A.ÖZDEMİR Şb. Müd.
Telefon: (0356) 252 16 16 -1079 Faks: (0356) 252 18 68
e-posta: gensek@gop.edu.tr Elektronik Ağ: www.gop.edu.tr

Ek-3.3. Akdeniz Üniversitesi

75



 **AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

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



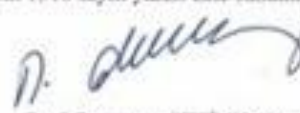
SAYI : 50913635-605.01-708
KONU: Ceyhan ALEMDAĞ

16.09.2014-018193

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlg:08/11/2013 tarih 76127911/595/2292 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Ceyhan ALEMDAĞ'ın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnarıçları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketini uygulama isteğinin Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na uygun görüldüğüne ilişkin 29.08.2014 tarih 1318 sayılı yazısrakte sunulmuştur. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Prof. Ramazan ÇETİNKAYA
Rektör Yardımcısı

EK:
1-BESYO MÜD.'NİN YAZISI

Ek-3.4. Mustafa Kemal Üniversitesi



T. C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 19125448/300.99 / 1967-21013
Konu : Anket Çalışması

28/11/2013

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TRABZON

İlgi: 08/11/2013 tarihli ve 76127911/595/2298 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınızda belirtilen, Üniversiteniz **Doktora** öğrencisi Ceyhan ALEMDAĞ'ın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlilikleri ve Öğrenme Yaklaşımları" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketin Üniversitemizde uygulanmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof.Dr. Hüseyin GÖZÜBENLİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı.

| | |
|--|------------|
| KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ | |
| ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ BAŞKANLIĞI | |
| Yaklaşım Dairesi Başkanlığı | |
| TARİH | 05.12.2013 |
| YAYIT NO. | 4419 |

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ
BAŞKANLIĞI'NA
05 Aralık 2013

Ek-3.5. Dokuz Eylül Üniversitesi



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Müdürlüğü

15 Eylül 2014

SAYI : 16387154/50911969-792
KONU: Ceyhan ALEMDAĞ Hk.

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İLGİ:10.12.2013 tarih ve 76127911/595/2415 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Ceyhan ALEMDAĞ'ın "**Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları**" konulu tez çalışması ile ilgili anket formları doldurularak ekte gönderilmektedir.

Gereğini arz ederim.


Prof. Dr. Atalay ARKAN
Müdür

EK: (1 Adet Zarf)

Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu D.E.Ü Sağlık Yerleşkesi 35340 İnciraltı - İZMİR
e-posta sht@deu.edu.tr Telefon:0(232) 412 97 01 

Ek-3.6. Dumlupınar Üniversitesi

T.C.
DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

20 Kasım 2013
.../.../2013

Sayı : 34697860-900-9062
Konu : Görevlendirme

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 08.11.2013 tarih ve 76127911/595-2297 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Ceyhun ALEMDAĞ'ın Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlilikleri ve Öğrenme Yaklaşımları" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu ve ilgi yazınız ekinde gönderilen anketi Üniversitemizde uygulayabilme talebine ilişkin ilgi yazınız ve ekleri incelenmiş olup, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Osman GENÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

| | |
|---|------------|
| KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ GENEL SEKRETERLİĞİ Yazı İşleri Müdürlüğü | |
| TARİH | 27.11.2013 |
| KAYIT NO. | 4314 |
| DOSYA NO. | |

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ
BAŞKANLIĞI'NA
27 Kasım 2013

Ek-3.7. Marmara Üniversitesi



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 43245543-302.14.06-1400006542

10.01.2014

Konu : Ceyhun Alemdağ'ın tez anket
uygulaması hk.

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 27.11.2013 tarihli ve 16110545-302.08.01-1300232396 sayılı belge.

27.11.2013 tarih ve 1300232396 sayılı ilgi yazıda belirtilen Ceyhun ALEMDAĞ'ın
Yüksekokulumuzda tez çalışması için Anket Uygulaması yapması mümkündür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Hasan Birol ÇOTUK
Müdür



Marmara Üniversitesi Anadolu Hisarı Yerleşkesi Beden Eğitimi ve
Spor Yüksekokulu Cuma Yolu Cad. 34810 Beykoz / İSTANBUL
Telefon:(0216)4140545

Ayrıntılı bilgi için :
Mehmet AYBENİZ
Şef

Belgegeçer No: 332 16 20

besvo@marmara.edu.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Hasan Birol ÇOTUK tarafından güvenli elektronik imza ile
imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/ERMS/Record/RecordConfirmationPage.aspx?code=4FD17BD>

Ek-3.8. Balıkesir Üniversitesi



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 51793284-300-1621/11886
Konu : Anket Çalışması



KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TRABZON

İLGİ : a) 28.10.2013 tarih ve 76127911/595/2234 sayılı yazınız.

b) 08.11.2013 tarih ve 76127911/595/2296 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğünün 27.11.2013 tarih ve 14239319-300.442/797 sayılı yazısına istinaden; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Sonnur KÜÇÜK KILIÇ “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” ve Ceyhan ALEMDAĞ’ın “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları” konulu tez çalışması kapsamında hazırladıkları anketleri uygulamalarında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Oktay ARSLAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

| | |
|---|------------|
| KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ GENEL SEKRETERLİĞİ Yazı İşleri Müdürlüğü | |
| TARİH | 09.12.2013 |
| KAYIT NO. | 4463 |
| DOSYA NO. | |

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ
BAŞKANLIĞI'NA

09 Aralık 2013

Ek-3.9. Gazi Üniversitesi



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Sayı : 72775346 - 99 - 781
Konu :

2355

29 Kasım 2013

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25 Kasım 2013 tarih ve 17311665-302.08/5201-26237 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda adı geçen **Doktora** öğrencisi Ceyhun Alemdağ'ın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlilikleri ve Öğrenme Yaklaşımları" konulu tez çalışması kapsamında Yüksek Okulumuz bünyesinde anket uygulama isteği tarafımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Özbay GÜVEN
Yüksek Okul Müdürü

Ek-3.10. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi



T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 36321956 - 730.08.03 - 2287-5124
Konu : Anket Çalışması

06-12-2013

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 08.11.2013 tarih ve 76127911 / 595 / 2299 sayılı yazı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Ceyhan ALEMDAĞ 'ın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlilikleri ve Öğrenme Yaklaşımları" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketini Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulumuzda uygulanmasında, herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinize arz ederim.

S. Karataş
Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

| | |
|--|------------|
| KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ GENEL SEKRETERLİK Yazı İşleri Müdürlüğü | |
| TARİH | 12.12.2013 |
| KAYIT NO. | 4497 |
| DOSYA NO. | |

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ
BAŞKANLIĞINA
12 Aralık 2013

Ek-3.11. Atatürk Üniversitesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 29202147
Konu : Tez Çalışması

27.11.13 04139

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 20.11.2013 tarihli ve 88179374-2705/23588 sayılı yazınız

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Ceyhun ALEMDAĞ'ın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemoloji İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları" başlıklı tez çalışması ile ilgili anketinin Fakültemiz Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerine uygulanması Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.


Prof. Dr. Ali YILDIRIM
Dekan

Ek-3.12. Fırat Üniversitesi

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Rector's Office

GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

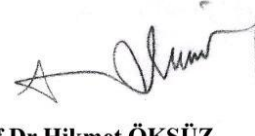
Sayı/Ref : 76127911/ 595/2301
Konu/Subj. : Anket Çalışması

08 / 11 / 2013

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Ceyhun ALEMDAĞ “**Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları**” konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketini üniversitenizde uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve söz konusu anketin üniversitenizde uygulanabilmesine ilişkin görüşlerinizin Rektörlüğümüze bildirilmesi konusunda gereğini arz ederim.


Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:

- EK-1: 2 adet yazı
- EK-2: 1 adet dilekçe
- EK-3: 4 adet anket formu
- EK-4: 1 adet kurum isimleri listesi

Böl. Sor: M. ALVER
Şb. Müd: H. BAYRAK
Dai. Bşk: İ. CANDAS

Ek-3.13. Dicle Üniversitesi

**T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
Rektörlük



**KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY**
Rector's Office

GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı/Ref : 76127911/ 595/2294
Konu/Subj. : Anket Çalışması

08/11/2013

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Ceyhun ALEMDAĞ “**Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları**” konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketini üniversitenizde uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve söz konusu anketin üniversitenizde uygulanabilmesine ilişkin görüşlerinizin Rektörlüğümüze bildirilmesi konusunda gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Hikmet ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:

- EK-1: 2 adet yazı**
- EK-2: 1 adet dilekçe**
- EK-3: 4 adet anket formu**
- EK-4: 1 adet kurum isimleri listesi**

Böl.Sor:M.ALVERO
Şb.Müd:H.BAYRAK
Dai.Bşk:İ.CANDAŞ

61080 - Trabzon /TÜRKİYE
TEL:+90 (462) 377 30 00

FAX: +90 (462) 325 79 73

E-mail:head@jbsd.ktu.edu.tr

Web:www.ktu.edu.tr

Ek-3.14. Gaziantep Üniversitesi

**T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
Rektörlük



**KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY**
Rector's Office

GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

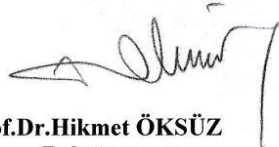
Sayı/Ref : 76127911/ 595/2300
Konu/Subj. : Anket Çalışması

08 / 11 / 2013

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Ceyhun ALEMDAĞ “**Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları**” konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketini üniversitenizde uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve söz konusu anketin üniversitenizde uygulanabilmesine ilişkin görüşlerinizin Rektörlüğümüze bildirilmesi konusunda gereğini arz ederim.


Prof.Dr.Hikmet ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:

- EK-1: 2 adet yazı**
- EK-2: 1 adet dilekçe**
- EK-3: 4 adet anket formu**
- EK-4: 1 adet kurum isimleri listesi**

Böl.Sor:M.ALVERO
Şb.Müd:H.BAYRAK
Dai.Bşk:İ.CANDAŞ

61080 - Trabzon /TÜRKİYE
TEL:+90 (462) 377 30 00

FAX: +90 (462) 325 79 73

E-mail:head@jbsd.ktu.edu.tr

Web:www.ktu.edu.tr

9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1986 yılında Trabzon'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Trabzon'da tamamladı. 2003 yılında birincilikle kazandığı Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nden 2007 yılında birincilikle mezun oldu. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Anatomi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı ve buradan 2011 yılında mezun oldu. Yine aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda doktora öğrenimine başladı. 2011 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na Araştırma Görevlisi olarak atandı; halen aynı görevini sürdürmektedir. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Felsefe bölümü 3. sınıf öğrencisi olan araştırmacı evli olup, İngilizce bilmektedir. Araştırmacı aynı zamanda halk oyunları, badminton, yüzme, rafting antrenörlük belgelerine; dalgıçlık ve cankurtaran brövelerine sahiptir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Arş. Gör. Ceyhun ALEMDAĞ

Adres : Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Yerleşkesi, E/Blok, Kat:3, Akçaabat, TRABZON

e-posta : calemdag@ktu.edu.tr

Telefon : 0 (536) 414 63 66