



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 9 Sayı: 45 Volume: 9 Issue: 45

Ağustos 2016 August 2016

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ VE ÇALIŞMA SÜREÇLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**  
**EXAMINING PRESERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND STUDY PROCESSES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

**Volkan Lütfi PAN\***  
**Tuğba YANPAR YELKEN\*\***

**Öz**

Bu araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve çalışma süreçleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan 237 (1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. Sınıf) öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Schraw, Bendixen ve Dunkle, (2002) tarafından geliştirilen "Epistemic Belief Inventory", ders çalışma Biggs, Kember ve Leung, (2001) tarafından geliştirilen "Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F" ve kişisel niteliklerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonunda İngilizce öğretmen adaylarının kendi epistemolojik inançlarının gelişmiş düzeyde olduğu, kendi düzeyleri hakkında fikir sahibi oldukları ve bu inançlarının öğrenme durumlarında etkisi olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmen adaylarının çalışma sürecine ilişkin durumları incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Adayı, Epistemolojik İnanç, Çalışma Süreci.

**Abstract**

In this research, preservice English Language teachers' epistemological beliefs and study processes were examined in terms of several variables. The survey model which aims to describe a situation that exists currently or in the past was used in the research. The universe of the research was formed of 237 (1<sup>st</sup> grade, 2<sup>nd</sup> grade, 3<sup>rd</sup> grade and 4<sup>th</sup> grade) preservice teachers. The data were gathered by "Epistemic Belief Inventory" developed by Schraw, Bendixen and Dunkle (2002), "Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F" developed by Biggs, Kember and Leung (2001) and personal information form developed by the researchers. The result of the research indicated that preservice English Language teachers have an advanced level of epistemological beliefs, have an idea about their own level and these beliefs have an effect on learning. When The study process of preservice English Language teachers are examined it has been found that there is statistically a significant difference in terms of gender variable

**Keywords:** Preservice Teacher, Epistemic Belief, Study Process.

**1. GİRİŞ**

Eğitim, bilim ve teknoloji insan hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitim sayesinde toplumlar hem bilim konusunda ilerlemiş hem de teknolojik imkanlardan daha iyi yararlanma fırsatı bulmuştur. Bu sayede bireyler yeni şeyler öğrenmekte ve bilgi düzeyleri artmaktadır. Bireylerin yeniliklere olan ilgisi ve bu durumun beraberinde getirdiği gelişim toplumların ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Yenilikler ve bilgideki artışın toplumdaki bireyleri önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Bu yüzden bilgi, tarih boyunca bireylerin karar vermesinde, davranışlarında ve gelişmelerinde yol gösterici bir unsur olmuştur. Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde en önemli değer bilgi olduğu söylenebilir. Bilginin önemi dünya çapında hızla artarken, bilgi kavramı ve bilim anlayışı da hızla değişmektedir. Bireyler yalnızca bilgi veya onun içeriği ile yetinmekle kalmayıp, aynı zamanda bilginin ortaya çıkması, oluşum evreleri, gelişim süreci, bilgiyi elde etme çabası ve değerlendirme aşamaları ile bilgiyi bir bütün olarak ele almaktadır. Bilginin bir süreç olarak ele alındığı yapılandırmacı eğitim anlayışında birey etkin bir rol almaktadır. Bu etkin rol ise düşünmekle başlar. Düşünme bireylerin sahip olduğu en önemli özelliklerden biridir. Bir beceri olarak adlandırılabilir bu özellik öğrenilebilir ve geliştirilebilir. Öğrenme öğretme süreçlerinde bireyin bilgi edinmesi ve bilgiyi yapılandırabilmesi için kendine özgü kabullenmeleri yani inanışları vardır. Dolayısıyla bireyin öğrenmesine hatta öğretmesine yön veren en önemli unsurların bilgi ve inanışlar olduğu söylenebilir. Genel anlamda bilgi, insan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü olarak kabul edilir (Gülseçen, 2014). İnanış ise bireyin yaşamdaki olayları, olguları, kişileri ya da nesnelere nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve onlara karşı nasıl davranması gerektiğini belirleyen ve bireyin doğru olduğunu varsaydığı bireysel kabuller ya da önermeler bütünü şeklinde ifade edilmiştir (Deryakulu, 2004).

\* Arş. Gör., Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

\*\* Prof. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Öğrenme ve öğretme süreci çeşitli bilişsel değişkenlerden etkilenmektedir (Aypay, 2010). Bireylerin epistemolojik inançlarının bu değişkenler arasında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden bilginin ne olduğunu, bilginin doğasını, kaynağını, sınırlarını sorgulayan epistemoloji öğrenenler açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla bireyin öğrenme sürecinin geliştirilmesinde öğrenenlerin epistemolojik inançlarının ve öğrenme süreçlerinin bilinmesine dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Epistemoloji terimi Yunanca "episteme" (bilgi) ve "logia" (bilim/kuram) sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur ve Türkçede "bilgibilim" olarak geçmektedir (Deryakulu, 2006). Epistemoloji ile ilgili pek çok farklı tanım bulunmaktadır. Ernest (1995) bilginin ortaya çıkışı ve doğası ile öğrenme sürecini inceleyen bir disiplin şeklinde tanımlamıştır. Cevizci (2011) de benzer şekilde, felsefenin, bilimsel süreçlerin oluşumlarından ziyade bilgiyi genel olarak ele alan, bilgiyle ilgili problemleri araştıran, bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen dalı şeklinde ifade etmiştir. Hançerlioğlu (2006:32) ise epistemolojiyi; bilginin bilgisi, doğrudan doğruya bilgi olgusu ile bilme olayını inceleyen genel bilim dalını adlandıran "bilgi kuramı" olarak tanımlamıştır. Epistemoloji temelde bilginin kaynağı, bilginin doğruluğu ve bilginin sınırları ile ilgilenmektedir (Özlem, 2008). Genel anlamda epistemoloji ile bireylerin bilgiyi yorumlama biçimlerinin belirlenmesi hedeflendiği söylenebilir. Yapılan çalışmalar epistemolojik inançların okuduğunu anlama (Kardash & Scholes, 1996; Ryan, 1984; Schommer, 1990), problem çözme (Schoenfeld, 1985), kavramsal değişim (Mason & Boscolo, 2004; Qian & Alvermann, 2000), motivasyon, öğrenme stratejileri, akademik başarı (Cano, 2005; Chan, 2003; Paulsen, & Feldman, 1999; Schommer, 1993; Schraw & Olafson, 2002), öğretimsel yaklaşımlar (Chan & Elliott, 2004) gibi üstbilişsel değişkenler ile doğrudan ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme sürecinde öğrencilerin çoğunda görülen başarısızlığın zeka seviyelerinin düşük olması veya öğrenme becerileri ile ilgili değil, daha çok bilgiyi işleme, düzenleme ve belleğe kodlama gibi bilişsel öğrenme stratejileri ile ilgili olduğu görülmüştür (Wilson, 1988). Bu yüzden bireylerin sahip oldukları epistemolojik inançlarının öğrenme öğretme sürecine yansıdığı düşünülebilir. Bireysel epistemolojiye ilişkin çalışmalar zaman içerisinde değişiklik göstermiştir. Araştırmacılar başlangıçta bilginin kesinliği, yapısı ve kaynağı gibi unsurları içeren bilginin doğasına ilişkin inançlara odaklanmıştır (Perry, 1968). Ancak 1990 yılında bu tür çalışmaların odağı öğrenmeye ilişkin inançları içeren öğrenme hızına ve öğrenme kabiliyetine ilişkin inançlara kadar uzanmaktadır (Schommer, 1990). Bireysel epistemolojik inançlar veya bilmeye ilişkin inançlar eğitimsel bağlamda bir çeşit filtre görevi görmektedirler (Brownlee vd., 2009). Bu sayede bireyin öğrenme etkinliklerindeki performansı şekillenmektedir.

Epistemolojik inançlara ilişkin farklı tanımlar bulunmakta ancak bu tanımların benzer noktalara vurgu yaptığı görülmektedir. Schommer (1990) bireylerin sahip olduğu bilgi, bilginin doğası ve öğrenme ile ilgili inançlar şeklinde tanımlamıştır. Hofer ve Pintrich (1997) ise bilginin doğası ve bilmeye ilişkin olan inançlar olarak ifade etmiştir. Demir (2009) epistemolojik inançların bireyin zihnindeki bilgileri bir süzgeçten geçirdiği ve elde edilen bilgileri anlamlandırdığını belirtmiştir. Schommer (1990) epistemolojik inançların çok boyutlu olduğunu vurgulamış ve bu boyutları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. bilginin kaynağı (omniscient authority): kaynaklar erişilemeyen bilgilere bile ulaşabilir
2. kesin bilgi (certain knowledge): bilgi vardır ve sonunda öğrenilecektir.
3. basit bilgi (simple knowledge): bilgi soyut gerçeklerden oluşmaktadır.
4. hızlı öğrenme (quick learning): öğrenme hızlı bir şekilde meydana gelir veya hiç gelmez.
5. sabit yetenek (innate ability): doğuştan gelen öğrenme kabiliyetidir.

Epistemolojik inançlar, doğuştan gelen ve değişmeyen kişilik özellikleri değil, aksine zaman içerisinde değişebilen ve gelişebilen bir yapıya sahiptir (Alemdağ, 2015). Zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan kültür epistemolojik inançların gelişimi üzerinde etkili olan temel unsurlar arasında gösterilebilir (Deryakulu, 2006). Eğitimciler ve araştırmacılar öğretmenlerin sahip olduğu inançların ve değerlerin düşüncelerini şekillendireceğini ve sonunda öğretimsel stratejileri ile performanslarını etkileyeceğini savunmaktadır. Pajares (1992), öğretmen adaylarının inançlarını değiştirmenin oldukça zor olduğunu belirtmiştir. Çünkü bilginin, öğrenmenin ve öğretme etkinliklerinin doğasına ilişkin algılar, yıllar süren eğitim yaşantıları ile şekillenmektedir (Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2001). Gerek kendi öğrenmeleri gerekse yetiştirecekleri bireylerin öğrenmelerinden sorumlu oldukları için öğretmen adaylarının epistemolojik inançları önemlidir. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sırasında başlayan ve mesleğe başlayıncaya kadar devam eden gelişimsel süreç öğretmeyi sağlayan epistemolojik inançları adım adım geliştirmektedir (Brownlee, 2004). Bu yüzden öğretmen yetiştirme süreci ve programları öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına uygun olmalı ve öğretim etkinliklerini uygulamada kolaylaştırıcı olmalıdır (Rebman Schloemer, Berding, Luttenberger ve Paechter 2015). Epistemolojik inançlar öğrenenlerin bilgi işleme yaklaşımları veya bir öğrenen olarak kendilerini nasıl gördükleri gibi öğrenmenin çeşitli yönleriyle doğrudan ilgilidir (Buehl ve Alexander 2005; Schommer, Aikins ve Easter, 2008). Rodríguez ve Cano (2006) ise bilişsel öğrenme stratejilerini kullanmak ile epistemolojik inançların farklı boyutları arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Epistemolojik inanç dışında bireyin öğrenmesine etki eden birçok farklı etken bulunmaktadır. Öğrenme yaklaşımlarının ve çalışma süreçlerinin bu etkenler arasında ön plana çıktığı söylenebilir. Öğrenme süreçlerinin değişmez katılımcıları olan öğrenciler, öğretim elemanları, öğretmenler, danışmanlar veya araştırmacılar öğrenmenin doğasına ilişkin çeşitli varsayımlarda bulunmaktadır. Örneğin öğretmenler, ders materyalinin nasıl sunulacağı, öğrencilerin nasıl motive edileceği, öğrencilerin öğrenmeye nasıl başlayacağı ve öğrenilenlerin nasıl değerlendirileceği hakkında tahminde bulunmaktadır (Biggs, 1987). Çünkü öğrenme bir süreç olarak kabul edilmekte ve üç aşamada gerçekleşmektedir, bunlar girdi, işleme ve çıktı olarak özetlenebilir. Girdi değişkenleri eğitim programlarının içeriğini ve öğretimsel anlamda diğer özelliklerini kapsamaktadır; süreç değişkenleri belirli bir öğrencinin öğrenmek istediği bilgileri seçmesini ve öğrenmesini; çıktı değişkenleri ise sonuç olarak ortaya çıkan performansın niceliğini ve niteliğini kapsamaktadır (Biggs, 1979). Öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcı olması öğrenme yaklaşımları ile ilgilidir. Çünkü bu yaklaşımlar öğrenenlerin ders çalışırken kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri seçme amaçlarını kapsamaktadır (Prosser, Trigwell, Waterhouse, 1999). Öğrencilerin öğrenmeyi ele alma biçimleri “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı, Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımı” olarak üç boyutta ele alınmıştır (Marton ve Saljo, 1976). Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme konusunu ele almasındaki niyetine bağlı olarak ortaya çıkan yönelimi (anlam arama, ezberleme, başarılı olma vb.) ifade etmektedir (Ekinci, 2010). Bu anlamda öğrenme yaklaşımının hem öğrenenin niyetiyle hem de bilgiyi işleme yöntemiyle alakalı olduğu söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalar öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının ve etkinliklerinin inanç odaklı bir dizi kuramsal çerçeve ile belirlendiğini göstermektedir. Bu kuramsal çerçeveler öğretmen adayının öğrenme ve öğrenmeye ilişkin algılarını temsil etmektedir ve genellikle kesin kuramlar, algılar, benzetmeler ve metaforlar olarak bilinmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin epistemolojik inançları, seçtikleri öğrenme ve ders çalışma stratejileri, sahip oldukları yaklaşımlar arasında tutarlı bir bağ olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bireysel özellikleri, inançları, öğrenmeye ilişkin algıları ve motivasyonları, öğrenme - öğretme süreçleri kadar öğrenme sonunda hedeflenen kazanımları ve başarıyı da etkilemektedir. Öğrencilerin yeteneklerine ve öğrenmelerine ilişkin algıları oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeye ilişkin inançların ve algıların öğrenciye ait öğrenme süreçlerinin doğrudan habercisi olduğu düşünülmektedir. Epistemolojik inançlar ve öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar eğitim bilimleri alanında giderek yaygınlaşmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarını ve çalışma süreçlerini belirlemektir. Bu amaca dayalı olarak araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır.

1. İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları nasıldır?
2. İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması) göre farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma süreçleri nasıldır?
4. İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma süreçleri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve çalışma süreçleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Modeli**

İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve çalışma süreçlerinin incelendiği betimsel çalışmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) modelinin, kişisel ifadelerle dayalı inançlar ya da davranışlara ilişkin araştırma soruları için uygun olduğu düşünülmektedir. Tarama (survey) araştırmalarda evren ve örneklem bulunur ve örneklemin evreni temsil etmesine büyük önem verilirken amaç, genelleştirilebilir veriler elde etmektir (Kuş, 2009). Tarama araştırmaları, bir konuyla ilgili olarak katılımcıların görüş, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği diğer araştırmalara göre daha büyük örneklere ulaşabilmeyi sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2008). Karasar (2005) ise genel tarama modelini ‘çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek, ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri’ olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada kişisel ifadelerle dayalı inançlar ya da davranışlara ilişkin araştırma soruları bulunduğu için tarama (survey) modeli tercih edilmiştir.

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan 237 (1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. Sınıf) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları İngilizce olduğu için orijinal ölçek kullanılması amacıyla araştırma İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Bu

araştırmada tüm evrene ulaşılması hedeflenmiş bu nedenle örneklem alınmamıştır. Tablo 1’de çalışma grubunun sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre dağılımını gösteren bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 1:** Çalışma grubunun sınıflara ve cinsiyete göre dağılımı

		cinsiyet		
		Kadın	Erkek	Toplam
Sınıf düzeyi	1. sınıf	27	12	39
	2. sınıf	28	24	52
	3. sınıf	35	25	60
	4. sınıf	56	30	86
<b>Toplam</b>		<b>146</b>	<b>91</b>	<b>237</b>

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %61,6’sını kadın öğretmen adayları, %38,4’ünü ise erkek öğretmen adayları oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının %16,5’i birinci sınıfta, %21,9’u ikinci sınıfta, %25,3’ü üçüncü sınıfta, %36,3’ü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarını ortaya koymak üzere Schraw, Bendixen ve Dunkle, (2002) tarafından geliştirilen “Epistemic Belief Inventory”, ders çalışma süreçlerinde yaklaşımlarını belirlemek üzere Biggs, Kember ve Leung, (2001) tarafından geliştirilen “Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F” ve kişisel niteliklerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemic Belief Inventory)

Schraw, Bendixen ve Dunkle (2002) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemic Belief Inventory) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. 5’li likert tipi ölçekte verilen cevaplar “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” dereceleri arasında yer almaktadır. Her biri epistemolojik inançların birer alt boyutunu temsil eden bu ölçekte basit bilgi (8 madde), kesin bilgi (7 madde), bilginin kaynağı (5 madde), hızlı öğrenme (5 madde), sabit yetenek (7 madde) beş faktör bulunmaktadır. Basit bilgi (1,10,11,13,18,22,24,30), kesin bilgi (2,6,14,19,23,25,31), bilginin kaynağı (4,7,20,27,28), hızlı öğrenme (3,9,16,21,29), sabit yetenek (5,8,12,15,17,26,32) hakkında bilgi veren maddeler belirtilmektedir. 2,6,14,20,24,30,31 numaralı maddeler olumsuz ifadeler içerdiği için ters kodlanması gerekmektedir. Ölçeğin hesaplanan güvenirlik (iç tutarlılık) katsayıları birinci faktör için 0.75, ikinci faktör için 0.64 üçüncü faktör için 0.51, dördüncü faktör için 0.77, beşinci faktör için 0.59’dur. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.71’dir. Bu araştırmada ölçek için Cronbach Alfa iç-tutarlılık katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır.

#### 2.3.2. Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Anketi (Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F)

Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Anketi (Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F) öğretmen adaylarının ders çalışma süreçlerinde yaklaşımlarını belirlemek üzere Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilmiştir. 5’li likert tipi ölçekte verilen cevaplar benim için asla geçerli değil, ya da nadiren geçerli (1) ve “benim için her zaman ya da hemen hemen her zaman geçerli (5)” dereceleri arasında yer almaktadır. Ölçek “derinlemesine yaklaşım” ve “yüzeysel yaklaşım” olmak üzere iki faktörlüdür. Ayrıca bu boyutlar altında yer alan motivasyon ve strateji alt boyutlarına yer verilmiştir (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Ölçeğin hesaplanan güvenirlik (iç tutarlılık) katsayıları birinci faktör için 0.70, ikinci faktör için 0.62’dir. Bu araştırmada ölçek için Cronbach Alfa iç-tutarlılık katsayısı 0.73 olarak hesaplanmıştır.

#### 2.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmada yer alan öğretmen adaylarının demografik niteliklerini ortaya koymak ve araştırmada yer alan değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda ise öğrencilerin cinsiyetine, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, üniversitedeki genel not ortalamalarına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu değişkenler öğrencilerle yapılan görüşmeler, eğitim bilimleri uzmanları ile İngilizce bölümü uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır.

### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın istatistiksel çözümlemesi SPSS 17.0 programı kullanılarak bilgisayarda yapılmıştır. Öncelikle araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Parametrik veya parametrik olmayan testleri kullanmak için değişkenlerin normal dağılım gösterme durumları dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Normal dağılım görülen iki değişkenli durumlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik t testi kullanılmıştır. Normal dağılım görülen ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda

gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

### 3 -BULGULAR

Araştırmanın birinci alt probleminde İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları araştırılmıştır. İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile ilgili maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları

Madde numarası	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 -It bothers me when instructors don't tell students the answers	25	10,5	33	13,9	50	21,1	58	24,5	71	30,0	3,49
2 - Truth means different things	31	13,1	25	10,5	41	17,3	67	28,3	73	30,8	3,53
3 - Students who learn things quickly are the most successful	30	12,7	30	12,7	54	22,8	56	23,6	67	28,3	3,42
4 - People should always obey the law	35	14,8	33	13,9	55	23,2	52	21,9	62	26,2	3,30
5 - Some people will never be smart	20	8,4	28	11,8	44	18,6	37	15,6	107	45,1	3,85
6 - Absolute moral truth does not exist	51	21,5	53	22,4	60	25,3	31	13,1	42	17,7	2,83
7 - Parents should teach their children	52	21,9	53	22,4	68	28,7	31	13,1	33	13,9	2,74
8 - Really smart students don't have to work	23	9,7	32	13,5	42	17,7	48	20,3	92	38,8	3,64
9 - If a person tries too hard to understand	14	5,9	30	12,7	42	17,7	54	22,8	97	40,9	3,80
10 - Too many theories just complicate things	23	9,7	29	12,2	39	16,5	53	22,4	93	39,2	3,69
11 - The best ideas are often the most simple	24	10,1	34	14,3	45	19,0	56	22,4	81	34,2	3,56
12 - People can't do too much about how smart they are	26	11,0	43	18,1	45	19,0	56	23,6	67	28,3	3,40
13 - Instructors should focus on facts instead of theories	51	21,5	41	17,3	46	19,4	36	15,2	63	26,6	3,08
14 - I like teachers who present several competing theories	51	21,5	37	15,6	56	23,6	46	19,4	47	19,8	3,00
15 - How well you do in school depends on how smart you are	36	15,2	44	18,6	58	24,5	48	20,3	51	21,5	3,14
16 - If you don't learn something quickly, you won't ever learn it	42	17,7	30	12,7	61	25,7	51	21,5	53	22,4	3,18
17 - Some people just have a knack for learning and others don't	52	21,9	37	15,6	48	20,3	15	6,3	85	35,9	3,18
18 - Things are simpler than most professors would have you believe	29	12,2	39	16,5	65	27,4	34	14,3	70	29,5	3,32
19 - If two people are arguing about something, at least one of them must be wrong	36	15,2	30	12,7	64	27,0	47	19,8	60	25,3	3,27
20- Children should be allowed to question their parents' authority	36	15,2	37	15,6	52	21,9	44	18,6	68	28,7	3,29
21- If you haven't understood a chapter the first time through, going back over it won't help	33	13,9	45	19,0	54	22,8	34	14,3	71	30,0	3,27
22- Science is easy to understand because it contains so many facts	42	17,7	43	18,1	54	22,8	40	16,9	58	24,5	3,12
23 The moral rules I live by apply to everyone	57	24,1	37	15,6	72	30,4	31	13,1	40	16,9	2,83
24 The more you know about a topic, the more there is to know	32	13,5	41	17,3	74	31,2	42	17,7	48	20,3	3,13
25- What is true today will be true tomorrow	56	23,6	43	18,1	63	26,6	35	14,8	40	16,9	2,83
26- Smart people are born that way	38	16,0	26	11,0	57	24,1	48	20,3	68	28,7	3,34
27- When someone in authority tells me what to do, I usually do it	38	16,0	44	18,6	62	26,2	32	13,5	61	25,7	3,14
28- People who question authority are trouble makers	41	17,3	52	17,7	55	23,2	39	16,5	60	25,3	3,14

29- Working on a problem with no quick solution is a waste of time	36	15,2	39	16,5	63	26,6	43	18,1	56	23,6	3,18
30 You can study something for years	26	11,0	33	13,9	59	24,9	44	18,6	75	31,6	3,45
31- Sometimes there are no right answers to life's big problems	47	19,8	49	20,7	55	23,2	40	16,9	46	19,4	2,95
32- Some people are born with special gifts and talents	55	23,2	39	16,5	57	24,1	32	13,5	54	22,8	2,96

Bu araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları hakkında fikir sahibi oldukları bu inançlarının öğrenme durumlarında etkisi olduğunu düşünmektedirler.

İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç boyutlarının betimsel analizi

Boyutlar	$\bar{X}$	S
Basit bilgi	26,87	6,94
Kesin bilgi	21,25	5,58
Bilginin kaynağı	15,64	5,02
Hızlı öğrenme	16,86	5,22
Sabit yetenek	23,54	6,34
Toplam	104,18	26,36

Tablo 3 incelendiğinde İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançların basit bilgi boyutunda gelişmiş epistemolojik inanca sahipken bilginin kaynağı boyutunda daha az gelişmiş inanca sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması) göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç durumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Öğretmen adaylarının epistemolojik durumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	146	104,84	27,58	235	,485	0.028
Erkek	91	103,13	25,64			

\*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç durumlarında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir [t=.485, p<.05]. Kız öğrencilerin epistemolojik inanç puanları ( $\bar{X}$ =104,84), erkek öğrencilerin epistemolojik inanç puanlarına ( $\bar{X}$ =103,13) göre daha yüksektir.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç durumları öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5:** İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre epistemolojik inançlarına ilişkin puanları

Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf	39	98,48	24,19
2.sınıf	52	103,86	26,17
3.sınıf	60	101,98	26,27
4.sınıf	86	108,50	27,20
Toplam	237	104,18	26,39

Tablo 5 incelendiğinde İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre epistemolojik inanç puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın 4. sınıf ( $\bar{X}$ =108,50) öğrencilerine ait olduğu, devamında ise sırasıyla 2. sınıf ( $\bar{X}$ =103,86), 3. sınıf ( $\bar{X}$ =101,98) ve son olarak da en düşük puan ortalamasının 1. sınıf ( $\bar{X}$ =98,48) öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre epistemolojik inanç puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6:** İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Toplam Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	3163,547	3	1054,516	1,528	,208
Gruplariçi	160838,285	233	690,293		

Tablo 6'da görülen varyans analizi sonucu, İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ( $F=1.528, p>.05$ ).

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç durumları sahip oldukları not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının not ortalamalarına göre epistemolojik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7:** İngilizce öğretmeni adaylarının not ortalamalarına göre epistemolojik inançlarına ilişkin puanlar

Not ortalaması	N	$\bar{X}$	S
2.01 ve 2.50 arasında	28	112,25	24,02
2.51 ve 3.00 arasında	99	103,50	25,29
3.01 ve 3.50 arasında	49	103,32	28,78
3.51 ve üzerinde	22	109,00	30,87
Toplam	198	104,18	26,36

Tablo 7 incelendiğinde İngilizce öğretmeni adaylarının sahip oldukları not ortalamalarına göre epistemolojik inanç puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın genel not ortalaması 2.01 ve 2.50 arasında olan ( $\bar{X}= 112,25$ ) öğrencilere ait olduğu devamında ise sırasıyla 3.51 ve üzerinde olan ( $\bar{X}=104,18$ ) öğrencilere, 2.51 ve 3.00 arasında olan ( $\bar{X}=103,50$ ) öğrencilere ve son olarak da en düşük puan ortalamasının 3.01 ve 3.50 arasında olan ( $\bar{X}=103,32$ ) öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmeni adaylarının sahip oldukları not ortalamalarına göre epistemolojik inanç puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8:** İngilizce öğretmeni adaylarının not ortalamalarına göre epistemolojik inanç puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	3679,315	4	919,829	1,331	,259
Gruplarıçi	160322,517	232	691,045		
Toplam	164001,831	236			

Tablo 8'de görülen varyans analizi sonucu, İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ( $F=1.331, p>.05$ ).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma süreçleri araştırılmıştır. İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma süreçlerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama bilgileri Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9:** Öğretmen adaylarının çalışma süreçleri

		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 -	studying gives me a feeling of deep personal satisfaction.	88	37,1	46	19,4	52	21,9	38	16,0	13	5,5	1,27
2 -	I find that I have to do enough work	98	41,4	47	19,8	33	13,9	44	18,6	15	6,3	1,37
3 -	My aim is to pass the course	52	21,9	25	10,5	34	14,3	81	34,2	45	19,0	1,43
4 -	I only study seriously what's given out in	77	32,5	49	20,7	39	16,5	35	14,8	37	15,6	1,45
5 -	any topic can be highly interesting once I get into it.	76	32,1	38	16,2	44	18,6	43	18,1	36	15,2	1,46
6 -	I find most new topics	91	38,4	61	25,7	51	21,5	24	10,1	10	4,2	1,67



	interesting											
7 -	I do not find my course very interesting	86	36,3	51	21,5	39	16,5	38	16,0	23	9,7	1,37
8 -	I learn some things by rote	90	38,0	37	15,6	41	17,3	34	14,3	35	14,8	1,48
9 -	I find that studying academic topics	75	31,6	43	18,1	36	15,2	36	15,2	47	19,8	1,52
10 -	I test myself on important topics	40	16,9	28	11,8	32	13,5	53	22,4	84	35,4	1,48
11 -	I find I can get by in most assessments by memorising key sections	115	48,5	52	21,9	35	10,5	23	9,7	22	9,3	1,34
12 -	I generally restrict my study	83	35,0	59	24,9	37	15,6	23	9,7	35	14,8	1,42
13 -	I work hard at my studies	85	35,9	36	15,2	42	17,7	40	16,9	34	14,3	1,47
14 -	I spend a lot of my free time finding out more about interesting topics	77	32,5	39	16,5	51	21,5	34	14,3	36	15,2	1,44
15 -	I find it is not helpful to study topics in depth	82	34,6	48	20,3	44	18,6	44	18,6	19	8,0	1,34
16 -	lecturers shouldn't expect students to spend significant amounts of time	65	27,4	41	17,3	41	17,3	50	21,1	40	16,9	1,46
17 -	I come to most classes with questions in mind	38	16	28	11,8	43	18,1	57	24,1	71	30,0	1,43
18 -	I make a point of looking	52	21,9	29	12,2	56	23,9	45	19,0	55	23,2	1,45
19 -	I see no point in learning material	71	30,0	61	25,7	53	22,4	31	13,1	21	8,9	1,28
20 -	I find the best way to pass examinations	40	16,9	20	8,4	45	19,0	47	19,8	85	35,9	1,46

Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F'de toplam 20 madde bulunmaktadır. İngilizce öğretmeni adaylarının bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 100.00, en düşük puan 20.00'dir. İngilizce öğretmeni adaylarının ölçekte çalışma süreçlerine ilişkin almış oldukları en yüksek puan 91, en düşük puan 22'dir, ölçek ortalaması ( $\bar{X}$ ) 53,86 ve standart sapması 13,58 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma süreçlerinin "kararsızım" seçeneği seviyesinde olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle İngilizce öğretmeni adaylarının R-SPQ-2F'den aldıkları puanların "3" düzeyinde yani orta olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma süreci boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10:** Öğretmen adaylarının çalışma süreci boyutlarının betimsel analizi

Boyutlar	$\bar{X}$	S
Derinlemesine yaklaşım	27,38	7,52
Yüzeysel yaklaşım	26,47	7,08

Tablo 10'da görüldüğü gibi ölçekteki maddelerin 10 tanesi derin yaklaşımı (derin motivasyonla ilgili 5 madde, derin strateji ile ilgili 5 madde), diğer 10 tanesi ise yüzeysel yaklaşımı (yüzeysel motivasyonla ilgili 5 madde, yüzeysel strateji ile ilgili 5 madde) ölçmeye yöneliktir. Ölçekte yer alan derin strateji ve derin motivasyon alt boyutlarının puanları toplanarak derin yaklaşım puanı elde edilmektedir. Aynı şekilde, yüzeysel yaklaşım puanının belirlenmesi için de yüzeysel strateji ve yüzeysel motivasyon alt boyutlarının puanları toplanmaktadır (akt. Yılmaz ve Orhan, 2011; Biggs, Kember ve Leung, 2001). Bu tablodaki bilgilerden yola çıkarak İngilizce öğretmeni adaylarının ders çalışma sürecini belirleyen öğrenme yaklaşımlarında derinlemesine yaklaşımdan daha fazla yararlandıkları söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemünde İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma süreçlerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması) göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma sürecine ilişkin durumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11:** Öğretmen adaylarının çalışma süreci durumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	146	52,41	13,48	235	2,102	0.037
Erkek	91	56,19	13,49			

\*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 11 incelendiğinde İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma sürecine ilişkin durumlarında cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir [t=2.102, p<.05]. Erkek öğrencilerin



çalışma süreci puanları ( $\bar{X}$ =56,19), kız öğrencilerin epistemolojik inanç puanlarına ( $\bar{X}$ =52,41) göre daha yüksektir.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma sürecine ilişkin durumları öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12:** İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre çalışma süreçlerine ilişkin puanları

Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf	39	54,51	14,79
2.sınıf	52	53,71	13,55
3.sınıf	60	54,55	13,56
4.sınıf	86	53,18	13,25
Toplam	237	53,86	13,58

Tablo 12 incelendiğinde İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre çalışma süreci puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın 3. sınıf ( $\bar{X}$ =54,55) öğrencilerine ait olduğu, devamında ise sırasıyla 1. sınıf ( $\bar{X}$ =54,51), 2. sınıf ( $\bar{X}$ =53,71) ve son olarak da en düşük puan ortalamasının 4. sınıf ( $\bar{X}$ =53,18) öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre çalışma sürecine ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13:** İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma sürecine ilişkin puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	85,389	3	28,463	,153	,928
Gruplarıçi	43486,290	233	186,636		
Toplam	43571,679	236			

Tablo 13’te görülen varyans analizi sonucu, İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma sürecine ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ( $F=.153$ ,  $p>.05$ ).

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma sürecine ilişkin durumları sahip oldukları not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının not ortalamalarına göre epistemolojik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 14’de sunulmuştur.

**Tablo 14:** İngilizce öğretmeni adaylarının not ortalamalarına göre çalışma sürecine ilişkin puanları

Not ortalaması	N	$\bar{X}$	S
2.01 ve 2.50 arasında	28	57,17	24,02
2.51 ve 3.00 arasında	99	53,82	25,29
3.01 ve 3.50 arasında	49	53,12	28,78
3.51 ve üzerinde	22	50,31	30,87
Toplam	198	54,51	26,36

Tablo 14 incelendiğinde İngilizce öğretmeni adaylarının sahip oldukları not ortalamalarına göre çalışma sürecine ilişkin en yüksek ortalamanın genel not ortalaması 2.01 ve 2.50 arasında olan ( $\bar{X}$ = 57,17) öğrencilere ait olduğu devamında ise sırasıyla 2.51 ve 3.00 arasında olan ( $\bar{X}$ =53,82) öğrencilere, 3.01 ve 3.50

arasında olan ( $\bar{X}$ =53,12) öğrencilere ve son olarak da en düşük puan ortalamasının 3.51 ve üzerinde olan ( $\bar{X}$ =50,31) öğrencilere, ait olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmeni adaylarının sahip oldukları not ortalamalarına göre çalışma sürecine ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 15'de sunulmuştur.

**Tablo 15:** İngilizce öğretmeni adaylarının not ortalamalarına göre çalışma sürecine ilişkin puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	627,710	4	156,927	,848	,496
Gruplarıçi	42943,970	232	185,103		
Toplam	43571,679	236			

Tablo 15'te görülen varyans analizi sonucu, İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma sürecine ilişkin puan ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ( $F=.153, p>.05$ ).

Araştırmanın beşinci alt probleminde İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve çalışma süreçleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve çalışma süreçleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, öğrencilerin epistemolojik inançları ve çalışma süreçleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını göstermektedir ( $r= .042, p > 0.05$ ).

**Tablo 16:** İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve çalışma süreçleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi

		Epistemolojik inanç	Çalışma süreci
Epistemolojik inanç	Pearson Correlation	1	-.042
	Sig. (2-tailed)		.516
	N	237	237
Çalışma süreci	Pearson Correlation	-.042	1
	Sig. (2-tailed)	.516	
	N	237	237

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmeni adaylarının kendi epistemolojik inançlarının gelişmiş düzeyde olduğu, kendi düzeyleri hakkında fikir sahibi oldukları ve bu inançlarının öğrenme durumlarında etkisi olduğunu düşünmektedirler. İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması) açısından incelendiğinde yalnızca cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bu farklılığın ise kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Psikoloji ve eğitim alanında yapılan çalışmalar, bireylerin bilgiyi nasıl oluşturduğunu ve anlamlandırıldığını daha iyi anlamak için bireysel epistemoloji ve epistemolojik inanç üzerine odaklanmıştır (Burr&Hofer, 2002). Cinsiyet değişkeni epistemolojik inanç üzerine yapılan pek çok çalışmada kullanılan bir değişken olmuştur (Schommer, 1993; Hofer, 2000; Chen & Pajares, 2010). Bu araştırmanın sonuçlarına paralel şekilde Enman ve Lupart (2000) ile Wood ve Kardash (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarında cinsiyet değişkeni bakımından farklılık görülmektedir ve bu farklılık bütün alt boyutlarda kız öğrencilerin lehinedir. Bu farklılığın kız öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerinde daha başarılı olmaları ve gerek öz yeterliklerinin gerekse motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olmasıyla açıklanabilir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde akademik başarı, öz yeterlik ve motivasyon değişkenlerinin öğrenme öğretme süreçlerinde bireylerin epistemolojik inançlarını etkilediği görülmüştür (Schommer,1990; Schreiber & Shinn,2003; Conley, Pintrich, Wekiri & Harrison, 2004; Topçu & Yılmaz-Tüzün, 2009; Köksal,2011; Önen,2011 Lin, Deng, Chai & Tsai, 2013). Bu etkinin, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin daha fazla bilişsel strateji kullanmalarına ek olarak üst bilişsel becerileri daha aktif kullanarak diğer öğrencilerden akademik olarak daha başarılı olmalarıyla ilgili olduğu ifade edilmektedir (Deryakulu & Büyüköztürk, 2005).

İngilizce öğretmeni adaylarının çalışma sürecine ilişkin durumları incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Günümüz eğitim anlayışı öğrenme – öğretme süreçlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum, gerek birer lisans öğrencisi olarak gerekse yakın geleceğin öğretmen bireyleri olarak öğretmen

adaylarını yakından ilgilendirmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenenlerin doğuştan sahip oldukları ve değiştirilemez olduğu söylenen zekâ, bilişsel tarz, öğrenme stili gibi özelliklerin tersine bireyin sahip olduğu öğrenme yaklaşımı, öğretim elemanının doğru yönlendirmesiyle değiştirilebilir bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve Orhan, 2011). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının ders çalışma sürecinde kullandıkları yaklaşımların (derinlemesine veya yüzeysel) belirlenmesinin etkili öğretim ortamları oluşturulmasına ve öğrenme öğretme süreçlerinin daha iyi düzenlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrenme ortamları daha etkili öğrenme sağlayacak şekilde tasarlanabilir. Öğrenme ortamına yapılacak doğru müdahaleler ve çalışma süreçlerinin performansı artıracak şekilde düzenlenmesi öğretmen adayların çalışma süreçlerini etkileyebilir. Çünkü öğrenme yaklaşımı bireyin niyetine bağlı olarak benimsediği öğrenmeyi ele alış biçimidir ve bir kişilik özelliği olmadığı için ortamsal etkenlere göre değişime uğrayabilir (Ekinci, 2010). Bununla birlikte öğretmen adayları da öğrenmeye ilişkin çabaların doğuştan gelen yeteneklerden daha önemli olduğuna inanmaktadırlar (Cheng, Chan, Tang, & Cheng, 2009).

Araştırma sonuçları bireylerin öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan katkısı olabilecek durumlardan olan epistemolojik inançların, öğrenme yaklaşımlarının ve çalışma süreçlerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar göz önüne alınarak öğrencilerin epistemolojik inançlarını geliştirmek amacıyla onları doğrudan etkileyen öğretmenlerin inançlarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırma bulgularına dayanarak yapılan öneriler aşağıdaki gibidir.

1. Her branşta öğretmenlerin epistemolojik inançları incelenerek branşlar arasındaki farklılık ve sebep olan etkenler tespit edilebilir
2. Her branşta öğretmenlerin epistemolojik inançları incelenerek nasıl geliştirilebileceği konusunda çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmenlerin epistemolojik inançları incelenip ortaya çıkan sonuçlara göre eğitim programları öğretmen adaylarına olumlu katkı sağlayacak şekilde düzenlenebilir.
4. Epistemolojik inançların diğer eğitim programları ile ilişkisi incelenebilir.
5. Bilgi çağında olmanın getirdiği mobil iletişim teknolojilerinin Epistemolojik inançlara etkileri incelenebilir
6. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve çalışma süreçleri konusunda öğrencilerin becerilerini artıracak eğitimler ve dersler verilebilir
7. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını ve çalışma süreçlerini olumsuz etkileyen değişkenlere yönelik çalışmalar yapılabilir.
8. Eğitim fakültelerinde öğretmen niteliğini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarda öğrenme öğretme sürecini geliştirici programların oluşturulması ve uygulanmasına öncelik verilmesi önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- ALEMDAĞ, Ceyhan. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü BEDEN Eğitimi ve Spor Anabilim dalı, Trabzon.
- AYPAY, A. (2010). "Teacher education student's epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, S. 2(2), s. 2599-2604.
- BİGGS, J. (1979). "Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes", *Higher Education*, S. 8, s. 381-394.
- BİGGS, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying Research Monograph*, Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia.
- BİGGS, J., KEMBER, D., & LEUNG, D. Y. (2001). "The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F", *British journal of educational psychology*, S. 71(1), s. 133-149.
- BROWNLEE, J. (2004). "An investigation of teacher education students' epistemological beliefs", *Research in Education*, S. 72(1), s. 1-18.
- BROWNLEE, J., WALKER, S., LENNOX, S., EXLEY, B., & PEARCE, S. (2009). "The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education", *Higher Education*, S. 58(5), s. 599-618.
- BUEHL, M. M., & ALEXANDER, P. A. (2005). "Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles", *American Educational Research Journal*, S. 42(4), s. 697-726.
- BURR, J. E., & HOFER, B. K. (2002). "Personal epistemology and theory of mind: Deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing", *New Ideas in Psychology*, S. 20(2), s. 199-224.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener., ÇAKMAK, Ebru Kılıç., AKGÜN, Özcan Erkan, & KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- 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*, S. 75(2), s. 203-221.
- CEVİZCİ, Ahmet (2010). *Bilgi Felsefesi*, İstanbul: Say Yayınları.
- CHAN K.W. (2003). "Hong Kong teacher education students. epistemological beliefs and approaches to learning", *Research in Education*, S. 69(1), s. 36-50.
- CHAN, K.W., & ELLIOTT, R.G. (2004). "Epistemological beliefs across cultures: Critique and analysis of beliefs structure studies", *Educational Psychology*, S. 24(2), s. 123- 142.

- CHEN, J. A., & PAJARES, F. (2010). "Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science", *Contemporary Educational Psychology*, S.35(1), s. 75-87.
- CHENG, M. M., CHAN, K. W., TANG, S. Y., & CHENG, A. Y. (2009). "Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching", *Teaching and Teacher Education*, S. 25(2), s. 319-327.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Wekiri, I., & Harrison, D. (2004). "Changes in epistemological beliefs in elementary science students", *Contemporary Educational Psychology*, S.29, s. 186-204.
- DEMİR, Özden (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- DERYAKULU, D. (2004). "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S. 10(2), s. 230-249.
- DERYAKULU, Deniz (2006). *Epistemolojik İnançlar*, Y.Kuzgun ve D. Deryakulu (Editör), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, 261-289, Ankara: Nobel Yayınları.
- DERYAKULU, D., & Büyükoztürk, Ş. (2005). "The re-examination of the epistemological beliefs questionnaire's factor structure: comparing epistemological beliefs in terms of gender and program type", *Eurasian Journal of Educational Research*, S.18, s. 57-70.
- EKİNCİ, N. (2010). "Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları", *Eğitim ve Bilim*, S. 34(151), s. 74 – 88.
- ENMAN, M., & LUPART, J. (2000). "Talented female students' resistance to science: An exploratory study of post-secondary achievement, motivation, persistence, and epistemological characteristics", *High Ability Studies*, S. 11 (2), s. 161-178.
- ERNEST, Paul (1995). *The one and the many*, In Steffe, L. & Gale, J. (Eds.), *Constructivism in Education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 459-486.
- GÜLSEÇEN, S. (2014). "Bir Değer Olarak Bilgi ve Bilginin Yönetimi", *Türk Kütüphaneciliği*, S. 28(1), s. 62-68.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan (2006). *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- HOFER, B. K. (2000). "Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology", *Contemporary Educational Psychology*, S. 25(4), s. 378-405.
- HOFER, B. K., & PİNTRİCH, P. R. (1997). "The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning", *Review of educational research*, S. 67(1), s. 88-140.
- KARASAR, Niyazi (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 151-152
- KARDASH, C.M., & SCHOLLES, R.J. (1996). "Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues", *Journal of Educational Psychology*, S. 88(2), s. 260- 71.
- KOKSAL, M. S. (2011). "Epistemological predictors of self-efficacy on learning biology and test anxiety related to evaluation of learning on biology for pre-service elementary teachers", *Journal of Science Teacher Education*, S. 22, s. 661-677.
- KUŞ, Elif (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi Nitel mi*, Ankara: Pegem Akademi.
- MARTON, F., & SÄLJÖ, R. (1976). "On qualitative differences in learning: I—Outcome and process", *British journal of educational psychology*, S. 46(1), s. 4-11.
- MASON, L., & BOSCOLO, P. (2004). "Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic-specific belief change", *Contemporary Educational Psychology*, S. 29, s. 103-128.
- ÖNEN, A. S. (2011). "Investigation of Students' Epistemological Beliefs and Attitudes Towards Studying", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 40(40), s. 300-309.
- ÖZLEM, Doğan (2008). *Felsefe ve doğa bilimleri (1. Baskı)*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- PAJARES, M.F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, S. 62(3), s. 307-332.
- PAULSEN, M.B., & FELDMAN, K.A. (1999). "Student motivation and epistemological beliefs", *New Directions for Teaching and Learning*, S. 78, s. 77-80.
- PERRY, W.G., Jr. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme*, Cambridge, MA: Bureau of Study: Counsel, Harvard University. (Eric Document reproduction Service
- PİNTRICH, P.R. (1990). "Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education", In W.R. Houston(Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (826-857). New York: Macmillan.
- QIAN, G., & ALVERMANN, D. (2000). "Relationship between epistemological beliefs and conceptual change learning", *Reading Writing Quarterly*, S. 16(1), s. 59-74
- REBMANN, K., SCHLOEMER, T., BERDİNG, F., LUTTENBERGER, S., & PAECHTER, M. (2015). "Pre-service teachers' personal epistemic beliefs and the beliefs they assume their pupils to have", *European Journal of Teacher Education*, S. 38(3), s. 284-299.
- RODRÍGUEZ, L., & CANO, F. (2006). "The learning approaches and epistemological beliefs of university students: a cross-sectional and longitudinal study", *Studies in Higher Education*, S. 32(5), s. 647-667.
- RYAN, M. P. (1984). "Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards", *Journal of Educational Psychology*, S.76, s. 1226- 1238.
- SCHOENFELD, Alan H. (1985). *Mathematical problem solving*, CA: San Diego Academic Press.
- SCHOMMER, M. (1990). "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension", *Journal of Educational Psychology*, S. 82(3), s. 498-504.
- SCHOMMER, M. (1993). "Epistemological development and academic performance among secondary students", *Journal of Educational Psychology*, S. 85(3), s. 406-411.
- SCHOMMER-AIKİNS, M., & EASTER, M. (2008). "Epistemological beliefs' contributions to study strategies of Asian Americans and European Americans", *Journal of educational psychology*, S. 100(4), s. 920.
- SCHRAW, G., & OLAFSON, L. (2002). "Teachers epistemological world views and educational practices", *Issues in Education*, S. 8(2), s. 99- 148.
- SCHRAW, G., BENDİXEN, L.D., & DUNKLE, M.E. (2002). *Development and validation of the epistemic belief inventory (EBI)*, In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHREİBER, J. B., & SHİNN, D. (2003). "Epistemological beliefs of community college students and their learning processes", *Community College Journal of Research & Practice*, S. 27(8), s. 699-709.
- TOPCU, M. S., & YILMAZ-TUZUN, O. (2009). "Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status", *Elementary Education Online*, 8, 676-693.

- TRIGWELL, K., PROSSER, M., & WATERHOUSE, F. (1999). "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning", *Higher education*, S. 37(1), s. 57-70.
- WILSON, J. E. (1988). *Implications of learning strategy research and training: What it has to say to the practitioner*, In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*, (pp.323-331). San Diego, CA: Academic Press.
- WOOD, P., & KARDASH, C. (2002). "Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology", *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, s. 231-260.
- YILMAZ, M. B., ORHAN, F. (2010). "Pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches", *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, S. 9(1), s. 157-164.
- YILMAZ-TÜZÜN, Ö., TOPÇU, M. S. (2009). "Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status", *Elementary Education Online*, S. 8(3), s. 676-693.