

AYLİN YILMAZ

DİKKAT Teziniz yazmaya başlamadan önce Tez Yazım Kılavuzu ekindeki “TEZ YAZIM ŞABLONUN KULLANIMI”nı okuyunuz.

Tez kabul edildikten sonra yapılan **sabit cilt sırt yazısı** bu şablona göre yazılacak. Yazılar tek satır olacak
Cilt sırtı yazıların yönü yukarıdan aşağıya
(sol yandaki gibi) olacak .



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI İLE DENETİM ODAĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

AYLİN YILMAZ

**DANIŞMAN
YARD.DOÇ.DR. HÜLYA KAYA**

HEMŞİRELİK ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

İSTANBUL-2007

TEZ ONAYI

Aşağıda tanıtımı yapılan tez, jüri tarafından başarılı bulunarak Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

10/07/2007
Prof.Dr.Emine Kökoğlu
Enstitü Müdürü

Kurum : İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Program Adı : Hemşirelik Öğretimi
Programın seviyesi : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐
Anabilim Dalı : Hemşirelik Öğretimi Anabilim Dalı
Tez Sahibi : Aylin Yılmaz
Tez Başlığı : Hemşirelik Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Denetim Odağı
Arasındaki İlişki
Sınav Yeri : İ.Ü.Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu
Sınav Tarihi : 05 / 07 / 2007

Tez Sınav Jürisi

Ünvanı Adı Soyadı Üniversitesi, Fakültesi, Anabilim Dalı

- 1.Prof.Dr.Gülsün TAŞOÇAK İ.Ü.Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu/ Hemşirelik Öğretimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
- 2.Prof.Dr.Türkinaz AŞTI İ.Ü.Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu/ Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
- 3.Prof.Dr.Sevim BUZLU İ.Ü.Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu/ Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
- 4.Yard.Doç.Dr.Hülya KAYA(Danışmanı) İ.Ü.Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu/ Hemşirelik Öğretimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
- 5.Yard.Doç.Dr.Sevim ULUPINAR Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğretim Üyesi

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmayla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.

Aylin Yılmaz



İTHAF

Aileme ithaf ediyorum

TEŞEKKÜR

Bu çalışma süresince eleştiri ve fikirleriyle bana rehberlik eden, büyük desteğini gördüğüm değerli danışmanım Yard.Doç.Dr.Hülya Kaya'ya,

Çalışmam sırasında gerek bilimsel gerek manevi desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof.Dr.Gülsün Taşocak'a,

Araştırmamı gerçekleştirmemdeki destekleri ve katkıları için Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Müdürlüğü'ne, öğretim elemanlarına ve tüm Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerine,

Veri analizi aşamasında, istatistiksel testleri uygulamada yardımları ve desteği için sevgili arkadaşım Erman Toktay'a,

Yaşamımın her döneminde olduğu gibi bu aşamada da yanımda olduklarını hissettiren, sevgi ve desteklerini esirgemeyen canım anneme, babama, kardeşime ve teyzeme,

Kendi iş yoğunluğuna rağmen çalışmamın her aşamasında bana destek olan eşime ve adını sayamadığım katkıda bulunan herkese çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
BEYAN.....	İİİ
İTHAF.....	İV
TEŞEKKÜR.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	Vİİİ
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
ÖZET	Xİ
ABSTRACT.....	Xİİ
1. GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. Epistemolojik İnançlar ve Denetim Odağı.....	3
2.1.1. Epistemolojik İnançlar	4
2.1.2. Epistemolojik İnançların Gelişimini Etkileyen Etmenler	10
2.1.3. Denetim Odağı	12
2.2. Hemşirelik Eğitiminde Epistemolojik İnançlar ve Denetim Odağının Yeri ve Önemi.....	13
2.3. İlgili Araştırmalar.....	15
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	22
3.1. Araştırmanın Türü.....	22
3.2. Araştırmada Yanıtlanması Beklenen Sorular.....	22
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	22
3.4. Veri Toplama Araçları	22
3.4.1. Bilgi Formu	23
3.4.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	23
3.4.3. Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği	24
3.5. Verilerin Toplanması	24
3.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	25
3.7. Verilerin Değerlendirilmesi	25
4. BULGULAR.....	26
4.1. Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	26

4.2.Epistemolojik İnançlara İlişkin Bulgular	28
4.3.Denetim Odağına İlişkin Bulgular	49
4.4.Epistemolojik İnançlar ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkiyi Ele Alan Bulgular.....	49
5. TARTIŞMA	51
5.1. Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri	51
5.2. Öğrencilerin Epistemolojik İnançları.....	53
5.3. Öğrencilerin Denetim Odağı.....	57
5.4. Öğrencilerin Epistemolojik İnançları ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki	58
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
KAYNAKLAR	61
FORMLAR	70
Ek- 1: Bilgi Formu	70
Ek- 2: Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	71
Ek- 3: Rotter' in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)	72
Ek- 4: Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Tezde Kullanılmasına Dair İzin Yazısı.....	73
Ek- 5: Tez Verilerinin Toplanması İle İlgili İzin Yazısı.....	74
ÖZGEÇMİŞ	75

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4-1: Öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerinin dağılımı	27
Tablo 4-2: Öğrencilerin epistemolojik inançlarıyla ilgili maddelerin dağılımı	29
Tablo 4-3: Öğrencilerin epistemolojik inançlarıyla ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları	30
Tablo 4-4: Öğrencilerin epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları	35
Tablo 4-5: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması	36
Tablo 4-6: Öğrencilerin yaşlarına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması.....	38
Tablo 4-7: Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması	39
Tablo 4-8: Öğrencilerin kardeş sayısına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması	40
Tablo 4-9: Öğrencilerin yaşamlarının en uzun süresini geçirdikleri yerleşim yerine göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması.....	41
Tablo 4-10: Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması	42
Tablo 4-11: Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması	43
Tablo 4-12: Öğrencilerin babalarının çalışma durumlarına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması.....	45
Tablo 4-13: Öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması.....	46
Tablo 4-14: Öğrencilerin aile ilişkilerinden memnun olma durumlarına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması.....	47
Tablo 4-15: Öğrencilerin bilgisayar bilgi ve öğrenme amaçlı kullanma durumlarına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması.....	48

Tablo 4-16: Öğrencilerin denetim odağı ölçeğinden aldıkları puan ortalaması	49
Tablo 4-17: Öğrencilerin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişki ...	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Schommer'ın dört boyutlu epistemolojik inançlar modeli-Deryakulu (2004a)'ndan.....	8
---	---

ÖZET

Yılmaz, A. (2007). Hemşirelik Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Öğretimi ABD. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Araştırma, hemşirelik öğrencilerin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla planlanmış, tanımlayıcı ve ilişki arayıcı nitelikte bir araştırmadır. Araştırma, 2005-2006 eğitim öğretim döneminde, İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu (İÜFNHYO)'nda öğrenim gören 85 I.sınıf, 92 II.sınıf, 85 III.sınıf ve 88 IV.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 350 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında; Bilgi Formu, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; sayı, yüzdelik, ortalama, korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Çalışmada hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançlarına bakıldığında, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç (ÖÇBOİ)larının ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç (ÖYBOİ)larının orta düzeyde gelişmiş olduğu, tek bir doğrunun var olduğuna inanç (TBDVOİ)larının diğer iki boyuta kıyasla daha az gelişmiş düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile ÖYBOİ ve TBDVOİ boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ÖÇBOİ boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin annelerinin çalışma durumu ile TBDVOİ boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken diğer iki boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin denetim odağı puan ortalamasının $11,11 \pm 3,46$ olduğu, denetim odağı ölçeği ile ÖÇBOİ ve ÖYBOİ boyutları arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu, TBDVOİ boyutu arasında doğrusal bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Bulgular, İÜFNHYO öğrencilerinin ÖÇBOİ ve ÖYBOİ boyutundaki epistemolojik inançlarının orta düzeyde gelişmiş olduğunu ve iç denetim yönünde eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançlarının incelenmesi için daha büyük gruplarla çalışılmasına, diğer üniversite öğrencilerin epistemolojik inançları ile karşılaştırılmasına ve ileri araştırmalar yapılmasına gereksinim vardır.

Anahtar Kelimeler : Epistemolojik İnançlar, Denetim Odağı, Hemşirelik, Hemşirelik Eğitimi, Hemşirelik Öğrencileri

ABSTRACT

Yılmaz, A. (2007). Relationship Between Nursing Students' Epistemologic Beliefs and Locus of Control. Istanbul University, Institute of Health Science, Nursing Education Division. Master's Thesis. Istanbul.

This descriptive research was planned for the purpose of determining the relationship between nursing students' epistemologic beliefs and locus of control. The research was conducted during the 2005-2006 Academic Year at Istanbul University Florence Nightingale School of Nursing with 85 first, 92 second, 85 third and 88 fourth year, for a total of 350 students. In the data collection an Information Form, Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ) and Rotter's Internal-External Locus of Control Scale were used. In the data analysis number, percentage, mean, correlation analysis, One Way Analysis of Variance (ANOVA) and Tukey HSD test were used.

The nursing students had developed a moderate level of epistemological beliefs, The Belief of Learning Depends on Effort (TBLDE) and The Belief of Learning Depends on Ability (TBLDA) compared to the other two dimensions, a lower level of The Belief That There is Only One Unchanging Truth (TBTTOOUT). There were statistically significant differences in the TBLDA and TBTTOOUT dimensions for students' class level, but not for TBLDE. There were statistically significant differences for mother's employment status and TBTTOOUT dimension, but not for the other two dimensions. Students locus of control score was average $11,11 \pm 3,46$; there was a positive correlation between locus of control scale and TBLDE and TBLDA dimensions but wasn't found a significant correlation with TBTTOOUT dimension.

The findings show that the participating students had developed moderate levels of TBLDE and TBLDA epistemologic beliefs and had affinity an internal locus of control. There is a need to repeat this study with larger groups of nursing students at other universities to examine their epistemologic beliefs for comparison.

Key Words: Epistemological Beliefs, Locus of Control, Nursing, Nursing Education, Nursing Students

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Bilimsel ve teknolojik değişimlerin çok hızlı, kapsamlı olduğu bilgi çağında bireysel ve mesleki yaşam bu değişimlerin baskısı altında şekillenmekte ve bunlardan etkilenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bilginin hızlı bir değişim içinde olduğu çağımızda meslek üyelerinin/hemşirelerin bir yandan içinde bulunduğu topluma uyum sağlaması diğer yandan geleceğe yönelik davranışlar kazanması zorunlu hale gelmiştir. Bu durum çağımız meslek üyelerinin/hemşirelerin gelişmelere ve yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilme, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi bilgece seçebilme ve bu bilgileri özümseme gibi niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu niteliklerin kazanılması ise öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak yapılandırılan öğretim-öğrenme süreci ile mümkündür. Dolayısı ile eğitim programlarının yapılandırılmasında öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan epistemolojik inançların ve bu inançların oluşumunda etkili olan denetim odağının dikkate alınması önem taşımaktadır (Çüçen 2001; Deryakulu ve Büyüköztürk 2002; Sönmez 2002; Deryakulu 2004a; Eroğlu 2004; Kuzgun 2004; Sander 2005).

Epistemolojik inançlar kısaca bireylerin, bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanabilir. İlgili literatürde, bireysel özellikler arasında yer alan epistemolojik inançların öğrenme üzerinde önemli etkisi olduğu ve epistemolojik inançları gelişmiş öğrencilerin öğrenme konusunda daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Öngen 2003; Deryakulu 2004a; 2004b; Eroğlu 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk 2005).

Epistemolojik inançlar, eğitimcilerin program geliştirirken yapacakları etkinlikleri bütünüyle etkileyeceğini tanımında barındırmaktadır. Son yıllarda üniversite öğrencilerinin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik gittikçe artan bir ilgi söz konusudur. Bunun nedeni, öğrenmede önemli bir bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inançların, öğrenme-öğretim süreci ve bu sürecin olmazsa olmazı program geliştirme üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun araştırma sonuçlarına bağlı olarak ortaya konulmuş olmasıdır (Sander 2005; Seufert ve Hasanbegovic 2005).

Epistemolojik inançların gelişiminde etkili olan *denetim odağı* ise, kişinin kendi yaşamı üzerindeki kontrolünü algılama ve olaylarla başa çıkma şekli olarak tanımlanmakta ve bireyin iç-dış olmak üzere iki denetim odağına sahip olduğu

vurgulanmaktadır. İlgili literatürde, epistemolojik inançların oluşumunda denetim odağının etkisi olduğu bir başka deyişle epistemolojik inançlarla denetim odağı arasında ilişki olduğu, iç denetim odaklı bireylerin dış denetim odaklı bireylere göre epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca araştırmalarda öğretme-öğrenme sürecinde bireylerin epistemolojik inançlarının ve denetim odağının olumlu yönde geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Neaves 1989; Dağ 1997; Wang ve ark. 1999; Yeşilyaprak 2000; 2004; Abaan ve ark. 2003).

Öğretme-öğrenme sürecinde epistemolojik inançların ve bunların gelişiminde etkili olan denetim odağının önemli olduğunu vurgulayan literatüre karşın, konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, yurt dışında hemşirelik öğrencilerini ele alan sınırlı sayıda araştırma olduğu, ülkemizde ise daha çok eğitim fakültesi öğrencileri ile çalışıldığı ve hemşirelik öğrencilerini ele alan araştırmaların olmadığı dikkat çekmektedir (Neaves 1989; Eyres ve ark. 1992; Cantwell 1997; Hammer ve Elby 2000; Deryakulu ve Büyüköztürk 2002).

Bu bilgiler ışığında araştırma, hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın, konunun önemini vurgulayacağı ve eğitimcileri bu alana ve ilgili etkinliklere/ sorunlara yönlendireceği düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen verilerin, hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançlarının gelişimine yönelik düzenlenecek eğitim programlarına katkı sağlaması ve hemşirelik eğitiminde konuya ilişkin çalışmalara yol göstermesi hedeflenmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

Bilimsel ve teknolojik değişimlerin çok hızlı, kapsamlı olduğu bilgi çağında bireysel ve mesleki yaşam, bu değişimlerin baskısı altında şekillenmekte ve bunlardan etkilenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bilginin hızla değişmesi günümüzde bireylerin/meslek üyelerinin sadece bilgi edinmesini değil, bilginin ne olduğunu, bilgiyi nerede, nasıl bulabileceğini ve nasıl seçebileceğini bilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum aynı zamanda, bireyin/meslek üyesinin belirli bir alanla sınırlı olmayan bilgi, beceri ve tutuma sahip olmasını gerektirmektedir (Yıldırım 2003; Erdoğan 2004). Bireylerin, sözü edilen bilgi, beceri ve tutumu kazanmasında bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili inançları, diğer bir deyişle epistemolojik inançları ve bu inançların oluşumunu etkileyen denetim odağı yaşamsal bir öneme sahiptir (Deryakulu 2004b).

2.1. Epistemolojik İnançlar ve Denetim Odağı

Günümüzde çağa adını veren bilgi, hızla artmaktadır (Fındıkçı 2001). Bu yapı içinde bireyin, meslek üyesinin, değişen toplumun gereklerine uyum sağlarken, çağa uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında evrensel değerleri benimsemesi ve kendi değer sistemine yerleştirmesi, bu değerleri ve değişimi kavrayarak geniş bir bakışla geleceğe taşıma sorumluluğunu da üstlenmesi zorunlu olmuştur (Taşocak 1997;2004). Bu durum eğitimin önemini daha da arttırmıştır. Genel yaklaşımla eğitim, bireyin belirli bir amaca yönelik bilgi, beceri ve tutum kazanmasını sağlayan süreç olarak tanımlanabilir. Ancak, eğitim sürecinde bireyde hedeflenen davranış değişikliğinin oluşturulmasında kullanılan eğitim yaklaşımları önem taşımaktadır. Bilgi toplumu olarak adlandırılan ve bireyin daha da önem kazandığı günümüzde, ‘bilgi insanı’, ‘öğrenen insan’ modelini yetiştirmeyi amaçlayan öğrenen/öğrenci merkezli yaklaşımlar önem kazanmaktadır (Fındıkçı 2001; Pallas 2001; Erdoğan 2004). Bu doğrultuda geleneksel eğitim anlayışının yerini öğrenme önceliği ve önderliğinde öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışına bırakması kaçınılmaz olmuştur (Demirtaş 1999; Taşocak 2003).

Çağdaş eğitim anlayışı, eğitimcinin öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel farklılıklarını özellikle, öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde öğrencilerin bilme ve öğrenme ile ilgili inançlarını, yani epistemolojik

inançlarını ve bu inançların gelişiminde önemli bir etkiye sahip olan denetim odağını dikkate almasını zorunlu kılmaktadır (Hartley ve Bendixen 2001; Kuzgun 2004; Reeves ve Brackett 1998).

Konuyla ilgili araştırmalarda, öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenme sürecinde, öğrenme yöntemleri, bilgiyi seçme, yorumlama ve düşünme biçimleri üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahip olduğu ve bunun da akademik başarıda etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, epistemolojik inançların başarı üzerindeki etkisi, bilgilerin sunulduğu biçimiyle edinilmesini gerektiren basit öğrenmelerden çok, özellikle bilgilerin kendi içinde ve daha önceden öğrenilmiş olan bilgilerle ilişkilendirilmesini, bütünlleştirilmesini, bireysel olarak yorumlanmasını ve yeni durumlarda kullanılmasını gerektiren zor ve karmaşık öğrenmelerde daha da öne çıktığı ileri sürülmektedir. Yine ilgili araştırma sonuçlarında, epistemolojik inançların gelişiminde bireyin sahip olduğu denetim odağının da etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Bu sonuçlar, öğretme-öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasında epistemolojik inançların ve denetim odağının önemini açıkça ortaya koymaktadır (Schommer 1990; 1993a; 1993b; 1998; 2004; Schommer ve Walker 1995; Hofer ve Pintrich 1997; Perry 1999; Deryakulu 2004a; 2004b; Hofer 2004; Kitchener ve ark.1989, Kaynak: Eroğlu 2004; Bromme 2005).

2.1.1. Epistemolojik İnançlar

Epistemoloji terimi incelendiğinde; Yunanca *episteme* (bilgi) ve *logia* (bilim/kuram) sözcüklerinin bileşiminden oluştuğu görülmektedir. Epistemoloji teriminin kapsamı, felsefenin *bilgi* sorununu ele alan, bilgi nedir, bilginin kaynakları nelerdir, insanlar nasıl bilir gibi çeşitli soruları yanıtlayan çalışma alanından oluşmaktadır (Deryakulu 2004a).

Türk Dil Kurumu epistemolojinin, “Bilim öğretisi, bilimlerin koyduğu sorunları inceleyen felsefe dalı olduğunu, bilim felsefesi ile eş anlamlı olduğunu ancak, bilim felsefesinin bilimlerin tarihini felsefe açısından incelediğini, epistemolojinin ise çeşitli bilimlerin ilkelerini, varsayımlarını ve sonuçlarını eleştirerek incelediğini, onların mantıksal kökenini, nesnel değerini belirlemeye çalıştığını” belirtmektedir (TDK).

Felsefe sözlüğünde epistemoloji “Bilginin bilgisi, doğrudan doğruya *bilgi olgusu*’yla *bilme olayı*’nı inceleyen genel bilim dalını adlandıran *bilgi kuramı*” şeklinde

ifade edilmektedir. *Bilgi kuramı*, doğrudan doğruya bilgi'nin ne olduğunu inceleyen bilim dalına verilen addır ve bilgi olgusu nasıl gerçekleşir?, bilgi'nin özü, kaynakları ve sınırı nedir? sorularına verilen yanıtlar epistemolojinin kapsamına girer' şeklinde açıklanmaktadır (Hançerlioğlu 1996).

Çüçen'e göre epistemoloji, bilginin kaynağı, yapısı, sınırları ve doğruluğu ile ilgili sorunların eleştirel bir yaklaşımla araştırılmasıdır. Çüçen, epistemolojinin temel olarak bilginin değerine ve kaynağına odaklandığını ve birtakım sorular sorduğunu, bu soruların; *bilginin değeri* (Elde edilen bilgiler kesin midir? Kesin ve doğru bilgilerin ölçütü nedir?) ve *bilginin kaynağı* (İnsanın elde ettiği bilgilerin kaynağı nedir? Bilgilerimiz, duyuma mı, deneye mi yoksa sezgiye mi dayanır?) ile ilgili sorular olduğunu, bu soruların cevaplarını arayan bireylerin aynı zamanda kendi epistemolojik inançlarını ortaya çıkardığını ifade etmektedir (Eyres ve ark. 1992; Çüçen 2001; Fidan ve Erden 2001; Sönmez 2002).

Bilginin ve öğrenmenin doğasıyla ilgili inançlar, diğer bir deyişle epistemolojik inançlar ilkçağlardan beri filozofların ilgi alanına girmiştir. 'Bilgi nedir?' 'Nasıl biliyoruz?' 'Nereye kadar biliyoruz?' 'Bilginin kaynağı nedir?' ilk defa bu sorular açıkça Platon (M.Ö. 428-347) tarafından ortaya konmuştur. Fakat bilgi felsefesinin, yani epistemolojinin bir araştırma alanı olması, modern dönemin başlatıcısı olan Descartes'e (1596-1650) dayanır. Descartes'ten günümüze kadar modern felsefe döneminin çoğu düşünürü için, bilginin sınırlarını, kapsamını, kaynağını, ölçütlerini, bilgi ve inanca ilişkin soruları konu edinen epistemoloji, temel felsefi disiplin olmuştur. Bilginin ve öğrenmenin doğasıyla ilgili inançları araştıran çalışmalar ise epistemolojinin önemli bir bölümünü oluşturmuştur. Epistemolojik inançların yapısal olarak tanımlanması, hangi temel bileşenlerden oluştuğunun belirlenmesi amacıyla bireylerin epistemolojik inançları incelenmiştir (Hammer ve Elby 2000; Bromme 2005). Bireylerin epistemolojik gelişimlerini incelemek için yapılan araştırmalar William Perry (1968) ile başlamıştır. Perry, ilk çalışmasında Harvard Üniversitesi'nde bir grup öğrencinin üniversiteye başladıklarında ve son sınıfa geldiklerinde bilgi ile ilgili inançlarındaki değişimi incelemiş; 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 olamayacağına, yani duruma göre doğru ya da yanlış olabileceğine, birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşan karmaşık

bir yapıya sahip olduğuna ve akıl yoluyla ya da deneysel kanıtlara dayanılarak birey tarafından üretildiğine inandıklarını saptamıştır. Perry, çalışmalarından elde ettiği bulgulara dayanarak bireylerin epistemolojik inançlarının gelişimlerini açıklayan *Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modelini* oluşturmuştur. Bu modelde, bireyleri epistemolojik gelişimleri açısından dokuz düzeyde ele almış, daha sonraki çalışmalarında dört düzeye indirgemıştır. Perry'e göre bireyde epistemolojik inançlar; *ikinci, çoğulcu, görececi ve bağlılık* düzeyi olmak üzere doğrusal bir gelişimsel süreç izlemektedir. Bu modele göre, *ikinci düzeydeki* birey, bilgiyi ya doğru ya yanlış olarak kabul etmekte ve doğru bilgiye ancak uzmanların sahip olduğu inancını benimsemektedir. *Çoğulcu düzeydeki* birey, bilginin kesin ve mutlak olmadığını anlamaya başlamaktadır. Ancak dış dünyada bilinebilecek değişmez bir gerçekliğin var olduğuna kısmen inanmakta, daha sonra uzmanların bilgisinin bile kesin olamayacağını kavramakta ve kendi görüşünü oluşturma hakkının olduğu düşünmektedir. *Görececi düzeydeki* birey, bir bilginin ya da bir görüşün ancak eldeki verilere göre doğru ya da yanlış olabileceğini kabul etmekte, kendini etkin bir anlam oluşturunca olarak görmeye başlamaktadır. *Bağlılık düzeydeki* birey ise bilginin göreceliğini kabul etmekle birlikte, esnek biçimde belirli bir görüşe ya da bakış açısına sahip olabileceğine güçlü biçimde inanmaktadır (Perry 1968; 1970, Kaynak: Hofer ve Pintrich 1997; Perry 1999; Çüçen 2001; Fidan ve Erden 2001; Sönmez 2002; Bromme 2005).

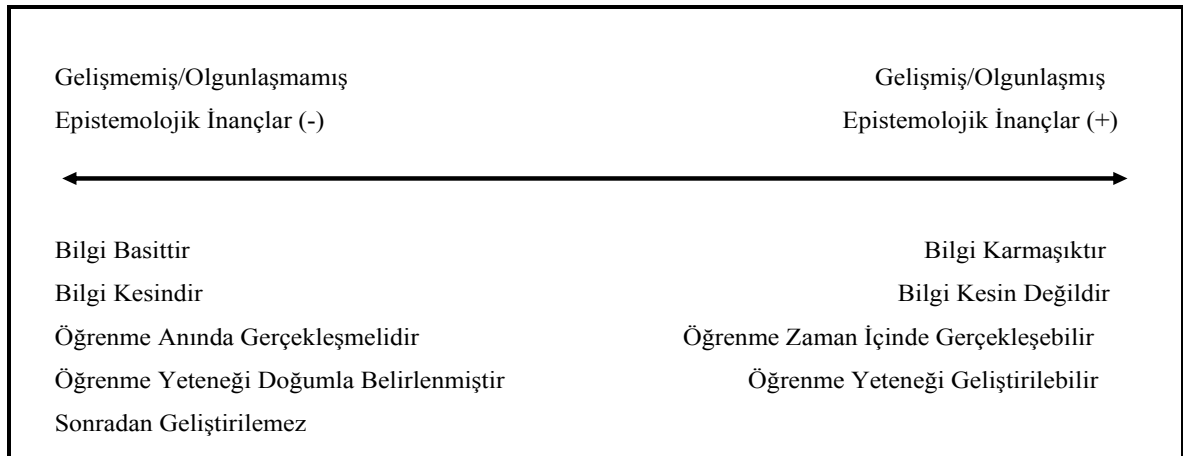
Perry'nin epistemolojik inançların gelişimiyle ilgili modeline dayalı eğitim bilimciler çeşitli çalışmalar yapmışlar ve bu çalışmalar sonucunda epistemolojik inançların tek boyutta incelenebileceği görüşünü ileri sürmüşlerdir (Baxter Magolda 1992; Belensky ve ark. 1997). Bu eğitim bilimcilerden King ve Kitchener, epistemolojik inanç gelişiminin tek boyutlu fakat yedi değişik aşamada gerçekleşen bir süreç olduğunu ileri sürerek *Yansıtıcı Yargı Modelini* geliştirmişlerdir. Bu modele göre epistemolojik inançların gelişim sürecindeki her bir aşama, inançları doğrulamak için kullanılan mantıklı varsayımları ve uygun inançlar geliştirmeyi kapsamaktadır (King ve Kitchener 1994). King ve Kitchener'ın yansıtıcı yargı modeli sıralı bir gelişim izlemektedir. Model bireylerin yapısal sorunları nasıl algılayıp mantıklı hale getirdiklerini tanımlamaktadır. Bu modeldeki aşamalar kesin bilginin ne olduğu, nasıl elde edildiği ve bir bireyin bilgiyle ilgili varsayımları ışığında nasıl doğrulandığını içermektedir (Hofer ve Pintrich 1997; Kitchener ve ark.1989, Kaynak: Eroğlu 2004).

Bir diğer epistemolojik inanç modeli, Baxter Magolda'nın geliştirdiği *Epistemolojik Yansıtma Modeli*'dir. Baxter Magolda, beş yıl süre ile eşit sayıdaki kadın ve erkek üniversite öğrencilerinden oluşan bir grubun epistemolojik inançlarının gelişimlerini incelemiş ve ulaştığı sonuçlara dayanarak geliştirdiği modelde öğrencilerin bilginin ne olduğu ve bilmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili *mutlak*, *geçiş*, *bağımsız* ve *bağlamsal* olmak üzere dört aşamalı epistemolojik inanç gelişimi izlediklerini ortaya koymuştur. Bu modele göre, bilginin kesin olduğuna ve uzmanların tüm yanıtları bildiğine inanılan aşama *mutlak*, uzmanların her şeyi bilemeyeceklerinin keşfedildiği ve bilginin kesin olamayacağının kabul edilmeye başlandığı aşama *geçiş*, bilginin tek kaynağı olarak uzmanların görülmesinin sorgulandığı ve kendi görüşlerinin de eşdeğer düzeyde geçerli olabileceğinin düşünülmemekte olduğu aşama *bağımsız*, var olan duruma dayalı olarak eldeki verilerin değerlendirildiği ve bireysel bakış açılarının yapılandırıldığı aşama ise *bağlamsal* konumdur (Magolda 1992, Kaynak: Hofer ve Pintrich 1997; Deryakulu 2004a).

Gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerindeki bireylerin bilgi ile ilgili inançlarını ve epistemolojik yaklaşımlarını inceleyen Kuhn, *Tartışmacı Muhakeme Modeli*'ni geliştirmiştir. Bu modelde bireylerin epistemolojik inançlarını *mutlakçılar*, *çoğulcular* ve *değerlendiriciler* olmak üzere üç aşamada geliştirdiği ileri sürülmektedir. 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 uzmanlarındaki kadar mantıklı veya geçerli olabileceğini düşünmektedirler. *Değerlendiriciler* kesin ya da mutlak bilgi diye bir şeyin olmadığına, 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 (Kuhn 1991; Deryakulu 2004a).

Schomer (1990), epistemolojik inançların nasıl bir yapıya sahip olduğunu ve bu inançların öğrenme süreci üzerindeki olası etkilerini belirlemeye çalışırken Perry'nin üniversite öğrencilerinin bilgi ile ilgili inançlarını inceleyen çalışmalarının yanısıra diğer

araştırmacıların çalışmalarının sonuçlarından yararlanmıştır. Bu öncü çalışmaların sonuçlarını değerlendiren Schommer, epistemolojiyi diğer araştırmacıların (Baxter Magolda 1987, Belensky ve ark.1986, Kitchener ve King 1994, Perry 1968, Kaynak: Eroğlu 2004) gördüğü gibi birbirini izleyen aşamalardan oluşan tek boyutlu bir süreç olmadığını, bağımsız boyutları olan bir sistem olduğunu ve epistemolojik inançların bağımsız inançlar sistemi olarak yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini ileri sürmüştür. Schommer, epistemolojik inançların tek bir boyuta indirgenemeyecek kadar karmaşık olduğunu, değişik seviyelerde geliştiğini ve birbirleriyle tutarlı bir ilişkiye sahip olduğunu ileri sürmekte ve epistemolojik inançları; *Bilginin Yapısı*, *Bilginin Kesinliği*, *Bilginin Kaynağı*, *Bilgiyi Edinme Hızı* ve *Bilgi Edinme Hızını Denetleme* olmak üzere kısmen bağımsız bir şekilde düşünülmesi gereken beş boyuttan oluşmaktadır, şeklinde açıklamaktadır. Bu beş boyut Schommer'ın çalışmasının başlangıç noktasını oluşturmuştur. Schommer bu beş epistemolojik inanç boyutunun geçerliğini test etmek ve üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının doğasını ortaya koymak amacıyla bu boyutlarla ilgili 63 maddeden oluşan ve günümüzde çok yaygın biçimde kullanılan bir *Epistemolojik İnanç Ölçeği* geliştirmiştir (Schommer 1990; 1993a; 1993b; 1998; 2004; Schommer ve Walker 1995;1997). Daha sonra bu beş boyutlu yapının geçerliğini sınamak ve öğrenme süreciyle ilişkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çeşitli araştırmalar sonrasında epistemolojik inançların; *Bilgi Basittir*, *Bilgi Kesindir*, *Öğrenme Hemen Gerçekleşir* ve *Öğrenme Yeteneği Doğustandır* adını verdiği dört bağımsız boyuttan oluştuğunu ve her bir boyutun öğrenme üzerinde farklı etkileri bulunduğunu ortaya koymuştur. Şekil 2.1'de Schommer'ın (1990, Kaynak: Deryakulu 2004a) dört boyutlu modelinde yer alan inanç boyutları verilmektedir.



Şekil 2-1: Schommer'in dört boyutlu epistemolojik inançlar modeli-Deryakulu (2004a)'ndan

Buna göre, *Bilgi Basittir* boyutu, bilginin yapısına ilişkin inançları içermekte ve bireyin bilginin birbirleriyle ilişkisiz tek tek parçaların birikiminden oluşan basit bir yapıya mı, yoksa parçaların birbirleriyle ilişkilendirilmesiyle oluşan karmaşık bir yapıya mı sahip olduğuna inandığını göstermektedir. *Bilgi Kesindir* boyutu, bilginin kesinliğine ilişkin inançları içermekte ve bireyin bilginin değişmez bir kesinlikte ya doğru, ya yanlış olduğuna mı, yoksa 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 (anında, çabucak) 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, genetik olarak belirlenmiş sonradan değiştirilemez/geliştirilemez bir yetenek olduğuna mı, yoksa bu yeteneğin eğitim ya da deneyime bağlı olarak geliştirilebilen bir şey olduğuna mı inandığını göstermektedir. Bireyler bu dört boyutun her birine ilişkin diğer boyutlardan bağımsız olarak gelişmiş/olgunlaşmış ya da gelişmemiş/olgunlaşmamış inançlara sahip olabilmektedirler. Yani, bir birey hem bilginin kesin olduğuna güçlü biçimde inanırken, hem de karmaşık bir yapıya sahip olduğuna da inanabilmektedir. Bir başka 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. Schommer'ın epistemolojik inançları belirlemede kolayca kullanılabilecek bir ölçek geliştirmesinden sonra bu inançların oluşumunda hangi temel etmenlerin etkili olduğu, öğretme-öğrenme süreci üzerindeki etkileri ile diğer bireysel farklılıklarla ilişkilerini inceleyen araştırmalar hız kazanmıştır (Schommer 1990; Deryakulu 2004a).

Tüm bu açıklamalar ışığında epistemolojik inançlar, bireylerin, bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları şeklinde tanımlanabilir (Hançerlioğlu 1996; Çuçen 2001; Fidan ve Erden 2001; Sönmez 2002; Deryakulu 2004a; 2004b; Eroğlu 2004).

2.1.2. Epistemolojik İnançların Gelişimini Etkileyen Etmenler

Epistemolojik inançlarla ilgili çalışmalarda, bu inançların değişmez bir özellik olmadığı, zamanla değişebilen, gelişebilen psikolojik bir özellik olduğu ve bu gelişimsel süreçte epistemolojik inançların bazı etmenler tarafından etkilendiği belirtilmekte ve bu etmenler; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşanılan yerleşim alanı, aile yapısı, anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği, denetim odağı, öğrenim görülen alan, zihinsel gelişim ve içinde yaşanılan kültür olarak sıralanmaktadır (Schommer, Calvert ve ark. 1997; Schommer 1998; Paulsen ve Feldman 1999; Brownlee ve ark. 2001; Schommer-Aikins ve Hutter 2002; Buehl 2003; Schommer-Aikins 2004; Alhajri 2005; Marrs 2005).

Öğrencilerin epistemolojik inançları ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarda öğrencilerin bilginin ve öğrenmenin doğasıyla ilgili epistemolojik inançlarının sınıf düzeyinden etkilendiği tespit edilmiştir (Green ve Parker 1989; Reading-Brown ve Hayden 1989, Kaynak: Eroğlu 2004). Schommer, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının sınıf düzeyleri arttıkça daha fazla olgunlaştığını/geliştiğini bulmuş ancak bu bulgunun bütün üniversite öğrencilerine genelleştirilemeyeceğini vurgulamıştır. Aynı konuyu ele alan Paulsen ve Wells, Chan, Eroğlu ve Marrs da benzer sonuçlar bulmuştur. Araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça epistemolojik inançlarının daha da geliştiğini göstermektedir (Schommer 1993a; Paulsen ve Wells 1998, Kaynak: Eroğlu 2004; Youn 2000; Chan 2003; Deryakulu 2004a; Eroğlu 2004; Marrs 2005).

Öğrencilerin epistemolojik inançları ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen Schommer'ın, öğrencilerin yaşlarının epistemolojik inançlar üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırması öğrencilerin yaşlarının epistemolojik inançlarına etkisini açıklaması açısından önemlidir. Schommer, çalışmasında yetişkinlerin, epistemolojik inancın bir boyutu olan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu boyutunda daha gelişmiş inançlara sahip olduklarını belirlemiştir. Başka bir deyişle, bireyin yaşı ilerledikçe öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen sabit bir yetenek olmadığına ve zamanla geliştirilebileceğine daha güçlü biçimde inanmaktadır. Schommer, aynı çalışmayı bir grup üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiş, bu çalışmada yaşı büyük olan öğrencilerin epistemolojik inancın bir boyutu olan 'tek bir doğru olduğuna inanç' alanında daha gelişmiş inançlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Schommer, yaptığı her iki araştırmada öğrencilerin yaşlarının, onların epistemolojik inançlarını etkilediği sonucuna

varmış ve yaşı deneyimin bir göstergesi olduğunu ileri sürerek yaş ilerledikçe epistemolojik inançların geliştiğini belirtmiştir (Schommer 1990; 1993a)

Schommer, öğrencilerin bilgi ve öğrenmenin doğası hakkındaki inançlarının, yani epistemolojik inançlarının gelişimini ve bu inançların akademik performansı nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yaptığı bir araştırmada cinsiyetin, epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkisi olduğunu, kızların öğrenmenin yeteneğe ve çabaya bağlı olduğuna inanç boyutlarında daha karmaşık düşündüklerini, ‘Tek bir doğrunun var olduğuna inanç’ boyutunda ise kızlar ve erkekler arasında anlamlı farkın olmadığını bulmuştur. Schommer, araştırma sonuçlarına dayanarak erkeklerin bilginin çabuk öğrenileceğine dair inançlarının kız öğrencilere kıyasla daha güçlü olduğunu ifade etmiştir. Literatürde cinsiyetle epistemolojik inançların ilişkisine odaklanan çalışmalarda, epistemolojik inançların cinsiyet faktöründen etkilendiğini ileri süren çalışmaların yanı sıra bu ilişkinin yeterince kanıtlanmadığını ileri süren görüşlere de rastlanmaktadır. Aynı durum epistemolojik inançlar ile öğrenim görülen alan arasındaki ilişki için de söz konusudur (Schommer 1990; 1993a; Deryakulu 2004a, Deryakulu ve Büyüköztürk 2005).

Anderson, bilgiyle ilgili inançların bireylerin eğitsel ve mesleki statülerinden etkilendiğini belirterek, öğrencilerin bilgiyle ilgili inançlarının da ebeveynlerinin eğitim düzeyleri tarafından etkilenebileceğini, bireyin bilgiyle ilgili inançlarını etkileyen özelliklerden birinin ebeveynlerin eğitim düzeyi olduğunu ileri sürmüştür (Anderson 1984, Kaynak: Eroğlu 2004).

Öğrencilerin epistemolojik inançlarını etkileyen etmenlerden birisi de denetim odağıdır. Collins, kişilerin yaşamlarında farklı inançlara sahip olduğunu ve bu farklı inançların, onların belirli bir konuda iç veya dış denetimli bir birey olmalarını etkilediklerini belirtmektedir. Wilkinson ve Schwartz’ın yaptıkları çalışmada gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireylerin sözel yetenek düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve daha iç denetim odağı yönelimli oldukları bulmuştur (Collins 1971, Kaynak: Cüceloğlu 2004; Wilkinson ve Schwartz 1990;1991, Kaynak: Deryakulu 2004a)

Epistemolojik inançları etkileyen etmenler kısaca yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, aile yapısı, ebeveynlerin eğitim düzeyi, denetim odağı, geldikleri yerleşim alanı olarak sıralanabilir. Sözü edilen tüm bu etmenlerin dışında öğrenim görülen alan, zihinsel gelişim (zeka) ve içinde yaşanılan kültür gibi etmenlerin de epistemolojik inançları etkileyebileceği açıklanmaktadır (Kardash ve Scholes 1996; Ho 2000; Pena ve ark. 2002;

Chan 2003; Öngen 2003b; Schreiber ve ark. 2003; Stromso ve Braten 2003; Whitmire 2004; Dahl 2005; Marrs 2005; Phan 2006).

2.1.3.Denetim Odağı

Epistemolojik inançların oluşumunda önemli rol oynayan etmenlerden biri bireysel özelliklerin arasında yer alan denetim odağıdır. Denetim odağı ilk defa Rotter tarafından 1966 yılında tanımlanmıştır. Rotter'a göre denetim odağı, bireyin davranışları ile bu davranışların sonuçları arasındaki ilişkinin algılanmasıdır. Rotter tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı içinde tanımlanan *Denetim Odağı*'nın, araştırmalar sonucunda, pek çok durumda işlerlikte olan bir kişilik boyutu olarak ölçülüp değerlendirilebileceği kanıtlanmış ve bu yapı son 35 yılda kişilik araştırmalarının temel değişkenlerinden biri olmuştur (Rotter 1966, Kaynak: Öngen 2003a; Yeşilyaprak 2004).

Birey, sosyal gelişim süreci içinde, çocukluktan başlayarak hangi davranışının hangi sonuçları doğuracağı ve hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı, hangilerinin kendi davranışları ile bağlantısız olduğu konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirmektedir. Rotter, bu beklentilerin iki eğilimden birine bağlı olarak genelleştirdiğini ileri sürerek, kişinin yaşadığı ya da yaşamayı umduğu olumlu olayları ödül, olumsuzları da ceza olarak nitelemiştir. Bu eğilimlerden ilkinin ödül ve cezaların kişinin dışındaki başka güçlerce uygulandığı, yönetildiği ya da denetlendiği, böylece, ödüllere ulaşp cezalardan kaçınma konusunda kişisel çabaların etkili olamayacağı doğrultusundaki genel beklentiler olarak açıklamıştır. İkinci eğilimi ise, ödül ve cezaların büyük ölçüde kişinin kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etkili olduğu doğrultusunda genel beklenti olarak ifade etmiştir. Rotter, bu beklentileri içsel ya da dışsal denetim kaynağına inanç olarak adlandırmış, yaşamdaki olumlu ya da olumsuz olayları (ödül ve cezaları) belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yere *denetim odağı* adını vermiştir (Neaves 1989; Dağ 1997; Cüceloğlu 2004, Yeşilyaprak 2000; 2004).

Literatürdeki denetim odağı tanımları incelendiğinde; kişinin yaşamı üzerindeki kontrolünü algılama ve olaylarla başa çıkma şeklini tanımlayan bir kişilik özelliği olarak açıklandığı (Abaan ve ark. 2003), bir başka tanımda; kişinin kendisini etkileyen olayları, kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih ve güçlü kişiler gibi kendi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimi olarak ifade edildiği görülmektedir (Ulupınar 1997a; 1997b). Ortaya çıkan bir sonucun önemli oranda bireyin

çaba, yetenek gibi kendi davranışlarına bağlı olduğuna inananların içten denetimli; şans, kader, talih veya güç sahibi diğer insanlar tarafından belirlendiğine inananların ise dıştan denetimli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, içsel denetimli olmanın olumlu bir kişilik özelliği olduğu, dışsal denetimliliğin ise, tersi bir durumu betimlediği, yani dışsal denetimli olmanın insanlar için bir engel oluşturduğu belirtilmektedir. Ancak, gelişim süreci boyunca pekiştirilen davranışların doğası gereği, belirgin bir kutuplaşma oluşmamasının ve bu boyutun iki ucundan birinde değil de ortalarında yer almasının da mümkün olacağı açıklanmaktadır (Neaves 1989; Ulupınar 1997b; Yeşilyaprak 2000; 2004; Öngen 2003a).

İlgili literatürde epistemolojik inançların oluşumunda denetim odağının önemli etkisinin olduğu bir başka deyişle, epistemolojik inançlarla denetim odağı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, iç denetim odaklı bireylerin dış denetim odaklı bireylere göre epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca araştırmalarda öğretme-öğrenme sürecinde bireylerin epistemolojik inançlarının ve denetim odağının olumlu yönde geliştirilebileceği vurgulanmaktadır (Cantwell 1997; Chan 2002; Deryakulu 2004a; Yeşilyaprak 2004).

Günümüzde denetim odağı, davranışın bilişsel nedenleri arasında öne çıkan bir kavram olarak önem kazanmıştır ve bireyin davranışlarında özellikle öğrenme ile ilgili inançların gelişiminde önemli rol oynayan bir kavram olarak ele alınması gerektiği ilgili çalışmalarda vurgulanmaktadır (Neaves 1989; Cantwell 1997; Dağ 1997; Ulupınar 1997a; 1997b; Wang ve ark. 1999; Chan 2002; Abaan ve ark. 2003; Öngen 2003a; Cüceloğlu 2004; Deryakulu 2004a; Yeşilyaprak 2000; 2004; Gastfriend 2005).

2.2.Hemşirelik Eğitiminde Epistemolojik İnançlar ve Denetim Odağının Yeri ve Önemi

Küreselleşen dünyada bilimsel ve teknolojik gelişmeler, değişimler, bilginin hızla artması ve aynı hızda eskimesi bireyin, meslek üyesinin/ hemşirenin öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme, sorgulayıcı ve araştırmacı bir yaklaşımla bilgiye ulaşma, doğru ve güvenilir bilgiyi seçme ve seçtiği bilgiyi günlük ve mesleki yaşamında kullanma gibi niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu durum, hemşirelik eğitiminin mezunlarına yukarıda sözü edilen nitelikleri kazandırabilecek şekilde yapılandırılmasını zorunlu

kılmaktadır (Salvage 1995; Ulupınar 1997b; Aştı 2002; Kaya 2002; Baykal ve Sökmen 2003).

Profesyonel hemşirelik eğitimi, öğrencilere, öğrenmeyi öğrenecek ve bağımsız düşünme yeteneği kazandıracak ve bunları hemşirelik bakımında uygulayabilecek niteliği kazandırabilmelidir. Başka deyişle; kendini gerçekleştirme adına çaba sarf edebilen ve ifade edebilen, olgun, yeterli, sorumluluk sahibi, özgür düşünebilen, geniş dünya görüşü olan sorgulayıcı, araştırmacı, öğrenme-öğretme sürecine katılabilen meslek üyeleri yetiştirme amacı, diğer disiplinlerde olduğu gibi artık çağdaş hemşirelik eğitim modelinde de benimsenen bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda ele alındığında öğretme-öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bunda da eğitim kurumlarına olduğu kadar hemşire eğitimcilerde önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitimcilerin özellikle öğretme-öğrenme sürecinde eğitim etkinliklerini, öğrencilerin epistemolojik inançlarını ve bu inançların oluşumunda önemli etkisi olan denetim odağını bilerek yapılandırması, sürecin başarıya ulaşmasında önemlidir (Ulupınar ve Kaya 1995; Akdolun 1997; Ulupınar 1997b; Bayık 2000; Kaya 2003; Kocaman 2003).

Epistemolojik inançlar kısaca bireylerin, bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanabilir. İlgili literatürde, bireysel özellikler arasında yer alan epistemolojik inançların öğrenme üzerinde önemli etkisi olduğu ve epistemolojik inançları gelişmiş öğrencilerin öğrenme konusunda daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Henning 2003). Epistemolojik inançlar, eğitimcilerin program geliştirirken yapacakları etkinlikleri bütünüyle etkileyeceğini tanımında barındırmaktadır. Son yıllarda eğitimciler arasında üniversite öğrencilerinin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik gittikçe artan bir ilgi söz konusudur. Bunun nedeni bir bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inançların, öğretme-öğrenme süreçleri ve bu süreçlerin olmazsa olmazı program geliştirme üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun araştırma sonuçlarına bağlı olarak ortaya konulmuş olmasıdır. Ancak, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her aşamasında eğitim programları yapılandırılırken dikkate alınması gereken bir özellik olduğu unutulmamalıdır (Sander 2005; Seufert ve Hasanbegovic 2005).

Bireyler bir davranışa yöneldiklerinde, geçmiş yaşantılarına dayalı olarak sonuçlar hakkında bazı beklentiler içine girmektedir. *Denetim odağı* kavramı, kişilerin

karşılaştıkları sonuçların ortaya çıkışında (kendi kontrolleri ve güçleri gibi) kendilerinden kaynaklanan öğelere veya (şans, kader, tesadüf gibi) kendileri dışındaki etmenlere ağırlık verme eğilimlerini açıklayan bir kavramdır. Epistemolojik inançların oluşumunda etkili en önemli etmenlerden olan denetim odağı hemşirelik eğitiminde de önemli bir yere sahiptir. Hemşirelik eğitimi programlarının amacı geleceğin sağlık-hemşirelik sorunlarıyla baş edebilecek, başarıya odaklı, motivasyonu yüksek, eğitim, yönetim, liderlik yapabilecek profesyonel hemşireler yetiştirmektir. Bu da hemşirelik öğrencilerinin iç denetimli olmasını gerektirmektedir. Hemşirelik öğrencileri ile yapılmış olan araştırmalarda, iç denetim odağı yüksek olan öğrencilerin hemşirelikte profesyonelleşme sürecinde büyük bir avantaja sahip oldukları belirtilmektedir (Ulupınar 1997b; Abaan ve ark. 2003).

Öğretme-öğrenme sürecinde epistemolojik inançların ve bunların oluşumunda etkili olan denetim odağının önemli olduğunu vurgulayan literatüre karşın konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yurt dışında hemşirelik öğrencilerini ele alan, konuya ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Ülkemizde ise epistemolojik inançlar ile ilgili araştırmaların eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmekte ve hemşirelik öğrencilerini ele alan araştırmalara rastlanmamaktadır. Denetim odağını ele alan çalışmalara hem yurt dışında hem de ülkemizde sıkça rastlanmaktadır ancak daha çok akademik başarı, sorun çözme ve yalnızlık düzeyi, öğrenilmiş güçlülük gibi psikolojik değişkenlerle ilgili konulara yoğunlaştığı görülmekte, epistemolojik inançlar açısından ele alan çalışmalara rastlanmamaktadır (Neaves 1989; Eyres ve ark. 1992; Cantwell 1997; Hammer ve Elby 2000; Abaan ve ark. 2003; Henning 2003).

Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançlarını ve bu inançların oluşumunda etkili olan denetim odağı gibi etmenleri belirlemeye yönelik yapılacak araştırmalarla inançların bilinmesi, hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançlarının gelişimine yönelik düzenlenecek eğitim programlarında dikkate alınması ve hemşirelik eğitiminin geliştirilmesinde görev alan profesyonellere yol göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

2.3.İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar incelendiğinde büyük bir kısmının epistemolojik inançlar ve bu inançları etkileyen etmenleri (denetim odağı vb.) ele aldığı, yurtdışındaki araştırmaların ilköğretimden yükseköğretime kadar farklı eğitim alanlarda yapılmış olmasına karşın

Ülkemizdeki araştırmaların eğitim fakülteleri ile sınırlı olduğu görülmektedir. Hemşirelik alanında ise ilgili çalışmalara rastlanmamaktadır.

Epistemolojik gelişimi incelemek için yapılan araştırmalar William Perry'nin çalışmalarıyla başlamıştır. Perry niversite ğrencilerinin entelektüel ve ahlaki açıdan çeşitliliğini ortaya koymak amacıyla, Harvard niversitesi'nde büyük çoğunluğu erkek olan bir grup öğrencinin niversiteye başladıkları ve son sınıfa geldiklerinde bilgi ile ilgili inançlarındaki değişimi incelemiş, öğrencilerin epistemolojik inançlarının son sınıfa doğru geliştiğini/olgunlaştığını bulmuştur (Hammer ve Elby 2000; Eroğlu 2004).

Jehng ve arkadaşları, niversite ğrencilerinin sınıf düzeyi ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelemişler ve epistemolojik inançların sınıf düzeyine göre farklılaştığını, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıka bilginin kesin olduğuna, öğrenmenin kuralsız bir süreç olduğuna inandıklarını tespit etmişlerdir (Jehng ve ark. 1993, Kaynak: Youn 2000).

Schommer'ın fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarındaki niversite ğrencilerinin sınıf düzeylerine göre epistemolojik inançlarını ele aldığı araştırmasında niversite ğrencilerinin epistemolojik inançlarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Aynı araştırmada öğrencilerin epistemolojik inançlarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığını, sınıf düzeyleri arttıka epistemolojik inançlarının daha karmaşık hale geldiğini bulmuş ancak, bu bulgunun bütün niversite öğrencilerine genelleştirilemeyeceğini vurgulamıştır (Schommer 1993a).

Paulsen ve Wells (1998, Kaynak: Eroğlu 2004) de niversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada ise sınıf düzeyi ile epistemolojik inançlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. İstatistiksel olarak bir farklılığa rastlanmamasına rağmen, üst sınıf ğrencilerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç konusunda basit inançlara sahip olduklarını gözlemlemişlerdir. Literatürde epistemolojik inançların sınıf düzeyine göre farklılaştığını gösteren çalışmaların yanısıra farklılaşmadığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Farklılık bulunan çalışmalarda öğrencilerin epistemolojik inançlarının, sınıf düzeyinin artışına bağlı olarak daha karmaşık hale geldiği belirtilmektedir (Schommer 1993a; Youn 2000; Eroğlu 2004).

Epistemolojik inançların öğrenim görülen alana göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Schommer, sosyal bilimler ve fen bilimleri öğrencilerinin epistemolojik inançlarını karşılaştırmış, sosyal bilimler alanında okuyan öğrencilerin daha fazla oranda öğrenmenin hemen gerçekleştiği şeklinde bir inanca sahip olduklarını bulmuştur. Schommer ve Walker, aynı amaçla sosyal bilimler ve matematik alanında okuyan öğrencilerin epistemolojik inançlarını incelemişler ve öğrencilerin epistemolojik inançlarının okudukları bölüme göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların bir kısmında epistemolojik inançların öğrenim görülen alandan etkilenmediği belirtilirken bazı çalışmalarda etkilendiği belirtilmiştir (Schommer 1993a; Jehng ve ark. 1993; Schommer ve Walker 1995; Paulsen ve Wells 1998, Kaynak: Eroğlu 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk 2005).

Jehng ve arkadaşları, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının okudukları bölümlerden etkilenip etkilenmediğini tespit etmek amacıyla yaptıkları bir çalışmada fen, edebiyat ve sosyal bilimler alanlarındaki bölümlerde okuyan öğrencilerin mühendislik ve işletme alanlarındakilere oranla daha fazla, bilginin anlaşılması güç, karışık olduğu ve öğrenmenin çabaya dayandığı şeklinde bir inanç sergiledikleri bulunmuştur. Fen edebiyat ve sosyal bilimler alanlarındaki bölümlerde okuyan öğrencilerin öğrenmenin daha esnek bir süreç olduğuna yönelik bir inanca sahip oldukları da bu araştırmanın bulguları arasındadır (Jehng ve ark. 1993, Kaynak: Eroğlu 2004).

Paulsen ve Wells, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile yaşları arasındaki ilişkiyi incelemişler, 25 ve üstü yaşlardaki öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda 17-24 yaşları arasındaki öğrencilere göre epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğunu bulmuşlardır. Üniversite öğrencilerinin yaşları ve epistemolojik inançları üzerine yapılan araştırmalar birbirleriyle tutarlı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu konuyla ilgili çalışmalarda temel olarak yaşı büyük olan öğrencilerin bilgi ve öğrenmenin doğası hakkında daha karmaşık inançlara sahip oldukları bulunmuştur (Schommer 1990; 1993a; Paulsen ve Feldman 1999; Chan 2002; Paulsen ve Wells 1998, Kaynak: Eroğlu 2004).

Schommer, öğrencilerin bilgi ve öğrenmenin doğası hakkındaki inançlarının, yani epistemolojik inançlarının gelişimini ve bu inançların akademik performansı nasıl etkilediğini ele alan çalışmada cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkisi olduğunu, kızların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda daha karmaşık

düşündüklerini, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı farkın olmadığını bulmuş ve erkeklerin bilginin çabuk öğrenileceğine dair inançlarının kız öğrencilere kıyasla daha güçlü olduğunu ifade etmiştir. Epistemolojik inançlar ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda sonuçların birbirleriyle benzerlikler taşıdığı, kız öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda erkeklere nazaran daha basit inançlara sahip oldukları bulunmuştur (Schommer 1990; 1993a; Paulsen ve Feldman 1999; Chan 2002; Deryakulu 2004a; Deryakulu ve Büyüköztürk 2005; Marrs 2005).

Schommer, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve öğrencilerin epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmasında ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin üç epistemolojik inanç boyutunda da farklılaştıklarını, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna inanan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin düşük olduğunu ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun var olduğu ile ilgili inançlarının geliştiğini belirlemiştir (Schommer 1993a).

Epistemolojik inançlar ve denetim odağını arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde; Wilkinson ve Schwartz, yürüttükleri iki ayrı çalışmada üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla sözel yetenek düzeyleri ve denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireylerin sözel yetenek düzeylerinin daha yüksek ve daha iç denetim odaklı olduklarını belirledikleri görülmektedir (Wilkinson ve Schwartz 1990;1991, Kaynak: Deryakulu 2004a).

Collins, yaptığı bir araştırmada bireylerin farklı epistemolojik inançlara sahip olduğunu ve bu farklı inançların, onların belirli konularda iç veya dış denetimli olmalarında etkili olduğunu belirlemiştir (Collins 1971, Kaynak: Cüceloğlu 2004).

Yurt dışında hemşirelik alanına özgü çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır:

Henning, bilgisayar destekli eğitim programlarında hemşirelik yüksek lisans öğrencilerini etkileyen eğitimle ilgili çevresel faktörleri ele alan çalışmasında, hemşirelik yüksek lisans öğrencilerinin epistemolojik inançlarının, bilgisayar destekli eğitim programlarındaki başarılarında etkili olan faktörlerden biri olduğunu ve epistemolojik

inançları gelişmiş olan öğrencilerin bilgisayar destekli eğitim programlarında daha aktif yer aldıklarını, bilgileri daha hızlı kavradıklarını belirlemiştir (Henning 2003).

Eyres ve arkadaşları, “hemşirelik eğitimine yeni başlayan öğrenciler için öğrenme yolları” konusunu ele aldıkları çalışmalarında, öğrenmenin çok çeşitli yolları olduğunu, etkili öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmede hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançlarındaki gelişimlerinin dikkate alınması gerektiğini ve bu inançların yaş, cinsiyet ve kültür gibi etmenlerden etkilendiği tespit etmişler, hemşirelik eğitimine başlayan öğrencilerin epistemolojik inançlarının belirlenerek eğitim programlarının bu doğrultuda yapılandırılması gerekliliğini vurgulamışlardır (Eyres ve ark. 1992).

Cantwell, 234 hemşirelik öğrencisi ile gerçekleştirdiği ve hemşirelik öğrencilerinin öğrenme ortamları ile ilgili düşüncelerinin kavramsal yapılarla ilişkilerini ele aldığı çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin öğrenme yaşantılarında, tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarında bilme ve öğrenme ile ilgili inançlar (epistemolojik inançlar) ve denetim odağı gibi bireysel farklılıkların önemli etkileri olduğunu ve eğitim etkinliklerinde dikkate alınması gerektiğini belirlemiştir (Cantwell 1997).

Neaves, hemşirelik öğrencilerinin denetim odağı ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmada, denetim odağının hemşirelik öğrencilerinin karar verme stratejilerini etkileyen önemli bir etmen olduğunu, iç denetimli öğrencilerin dış denetimli öğrencilere oranla bağımsız karar verme stratejisini daha çok kullandıklarını, dış denetimli öğrencilerin daha çok kararsız kalma eğiliminde olduklarını ve sonucunda başkalarına sorarak karar verme durumuna yöneldiklerini tespit etmiştir (Neaves 1989).

Konuyla ilgili ülkemizdeki çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Yapılan çalışmaların daha çok eğitim fakültelerinde olduğu dikkat çekmektedir. Hemşirelik eğitimi alanında ise epistemolojik inançlara ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Daha çok denetim odağını ele alan çalışma olduğu ancak epistemolojik inançlarla ilişkisinin ele alınmadığı görülmektedir.

İlk araştırmalar arasında Deryakulu’nun 136 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği ve öğrencilerin epistemolojik inançları ile basılı bir öğretim materyalini ne düzeyde kavradıklarını denetleme tür ve sıklıklarını incelediği araştırmasında, öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığına güçlü biçimde inanan öğrencilerin öğretim materyalinin metin yapısına dayalı denetim türünü istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha sık kullandıkları, iç denetim odaklı öğrencilerin basılı bir öğretim materyalini

kavramalarını dış denetimli öğrencilere göre daha sık denetledikleri görülmüştür (Deryakulu 2004a).

Eroğlu'nun üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını incelemek amacıyla Selçuk Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin tek bir doğrunun var olduğu boyutundaki inançlarının diğer iki boyuta kıyasla daha yüksek olduğunu, öğrencilerin epistemolojik inançlarının sınıf, cinsiyet, okudukları bölüm ve babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaştığını, yani bu değişkenler tarafından etkilendiğini belirlemiştir (Eroğlu 2004).

Deryakulu ve Büyüköztürk'ün epistemolojik inançlar ile problem çözme arasındaki ilişkiyi belirlemek ve epistemolojik inançların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre, epistemolojik inançların üç boyutunun da sınıf düzeyine bağlı olarak gelişim göstermediği, kızların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunun problem çözme stratejilerinin yordanmasında önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir (Deryakulu ve Büyüköztürk 2005).

Ulupınar'ın hemşirelik öğrencilerinde denetim odağını etkileyen faktörleri ve öğrencilerin sorun çözme davranışları ile ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonuçlarına göre, hemşirelik öğrencilerinin denetim odağının yaş, medeni durum, ailenin tutumu, yaşadığı yer, çalışma durumu, çalışma statüsü ve öğrenim düzeyinden etkilendiği belirlenmiştir. Aynı zamanda hemşirelik öğrencileri arasında, içten denetimlilerin bir sorunla karşılaştıklarında başarılı olma beklentilerinin daha fazla olduğu, dıştan denetimlilerin ise kendi becerilerini değerlendirmede daha başarısız oldukları görülmüştür (Ulupınar 1997b).

Abaan ve arkadaşları, Hacettepe Üniversitesi hemşirelik yüksekokulu son sınıfta öğrenim gören hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirmiş oldukları araştırmada hemşirelik öğrencilerinde iç denetim odağını geliştirmeye yönelik programların öğrencilerin denetim odağına etkisini incelemişler ve uygulama programının denetim odağı üzerinde etkili olduğunu, iç denetim odağını geliştirdiğini bulmuşlardır (Abaan ve ark. 2003).

Bu çalışmalar ışığında, özellikle yurtdışında üniversite öğrencilerinin bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili inançlarının yani epistemolojik inançlarının önemli bir konu olarak ele alındığı, çalışmaların çoğunda epistemolojik inançların öğrencilerin öğrenme

süreçlerini, öğrencilerin bilgiyi özümsemeleri ve anlamalarını, öğrenme stratejilerini belirleme ve kullanmalarını, öğrenme motivasyonlarını etkilediğine ilişkin sonuçların elde edildiği söylenebilir. Ancak hemşirelik alanına özgü sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Kuhn 1991; Baxter Magolda 1992; King ve Kitchener 1994; Schommer 1994b; Belensky ve ark. 1997; Hofer ve Pintrich 1997; Perry 1999; Hofer 2004). Ülkemizde ise konuyla ilgili çalışmaların daha çok eğitim fakültelerinde gerçekleştirildiği, hemşirelik alanında yapılmış çalışmalara rastlanmadığı dikkat çekmektedir (Yeşilyaprak 2000, Deryakulu 2002; 2004b; Abaan ve ark. 2003; Eroğlu 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk 2005).

Epistemolojik inançlar ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sınırlı olması, günümüzde her iki özelliğe verilen önemin artması, konuyla ilgili verilere, özellikle hemşirelik alanında duyulan gereksinimin artmasına yol açmaktadır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Türü

Araştırma, İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla planlanmış, tanımlayıcı ve ilişki arayıcı nitelikte bir araştırmadır.

3.2.Araştırmada Yanıtlanması Beklenen Sorular

- 1.Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançları genel olarak ne düzeydedir?
- 2.Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançları, bazı sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Hemşirelik öğrencilerinin sahip olduğu denetim odağı nedir?
4. Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasında bir ilişki var mıdır?

3.3.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim öğretim yılında, İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören 105 I.sınıf, 114 II.sınıf, 106 III.sınıf ve 107 IV.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 432 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş olup verilerin toplandığı gün okulda bulunan I.sınıftan 85, II.sınıftan 92, III.sınıftan 85 ve IV.sınıftan 88 öğrenci olmak üzere toplam 350 öğrenciye yani evrenin %81'ine ulaşılmıştır.

3.4.Veriler Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak literatür ışığında hazırlanan Bilgi Formu (Ek-1), Schommer(1993) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002, 2005) tarafından Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması ile

geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemological Beliefs Questionnaire) (Ek-2), J.B. Rotter tarafından (17 yaş ve üstü bireylerin) denetim odağını (içsel-dışsal denetimliliği) ölçmek amacıyla geliştirilmiş, İ.Dağ tarafından Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması ile üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (Rotter's Internal-External Locus of Control Scale) (Ek-3) kullanılmıştır.

3.4.1.Bilgi Formu

Bilgi Formu; öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla; literatür ışığında, araştırmacı tarafından, uzman görüşü alınarak hazırlanmış olup sosyo-demografik özellikleri içeren toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Demografik özellikler arasında; yaş, cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, yaşamının en uzun süresini geçirdiği yer, anne ve babanın mesleği, aile ilişkileri ve bilgisayarın bilgi ve öğrenme amaçlı kullanımını içeren sorular yer almaktadır.

3.4.2.Epistemolojik İnanç Ölçeği

Epistemolojik İnanç Ölçeği; öğrencilerin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla Schommer(1993) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002, 2005) tarafından Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış bir ölçektir. Ölçek 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' (ÖÇBOİ), 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' (ÖYBOİ) ve 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' (TBDVOİ) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci alt boyut için .84, ikinci alt boyut için .69, üçüncü alt boyut için .64 ve ölçeğin bütünü için ise .81 olarak hesaplanmıştır. Çalışmamızda Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci alt boyut için .89, ikinci alt boyut için .78, üçüncü alt boyut için .66 ve ölçeğin bütünü için ise .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu düşünüldüğü çalışmamızda kullanılmıştır. Ölçek, (1)Kesinlikle Katılmıyorum (2)Katılmıyorum (3)Fikrim Yok (4)Katılıyorum (5)Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen beşli likert tipi olup 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutunda hepsi olumsuz toplam 17 madde (1.-17. madde) bulunmaktadır. Ölçeğin 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç'

boyutunda hepsi olumlu toplam 8 madde (18.-25. madde) yer almaktadır. Ölçeğin ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutunda ise hepsi olumlu toplam 9 madde (26.-34. madde) bulunmaktadır. Olumsuz maddeler tersine puanlanmakta olup, ölçekten alınan puanlar boyut bazında değerlendirilmekte, her bir boyuttan alınan yüksek puan, bireyin o boyuta ilişkin olgunlaşmamış inançlara, düşük puan ise olgunlaşmış inançlara sahip olduğunu göstermektedir.

3.4.3. Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği

Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği; J.B. Rotter (1966) tarafından geliştirilmiş olup, (17 yaş ve üstü) bireylerin genelleşmiş beklentilerini içsellik dışsallık boyutu üzerinde kendini değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçektir. İ. Dağ tarafından (1991) Türkçe’ye çeviri ve uyarlaması ile üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olup güvenirlik katsayısı .71 olan ölçek, ülkemizde yaygın olarak kullanılmaktadır. Çalışmamızda Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır. 29 maddeden oluşan ölçeğin her maddesinde a, b şeklinde ikili seçenek bulunmakta ve birinin seçilmesi istenmektedir. 29 maddenin altı tanesi (1, 8, 14, 19, 24, 27), ölçeğin amacını gizlemek için dolgu olarak yerleştirilmiş olup puanlamaya alınmamaktadır. Ölçekte yer alan 2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 29 no’lu maddelerin ‘a’ seçeneği 1 puan; 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26, 28 no’lu maddelerin ‘b’ seçeneği 1 puan almaktadır. Araştırmada 0-11 arası alınan puanlar içten denetimliliğe; 12-23 puan aralığı ise dıştan denetimliliğe işaret etmektedir. Puanlama 0-23 arasında değişmekte ve sıfıra yaklaştıkça kişinin iç denetimi yüksek, sıfırdan uzaklaştıkça dış denetimi yüksek kabul edilmektedir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce; Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin tezde kullanılmasına dair, ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmış olan Deniz Deryakulu’ndan (Ek-4) ve verilerin toplanması konusunda İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Müdürlüğü’nden (Ek-5) onay alınmıştır.

Verilerin toplanmasında kullanılacak formların anlaşılabilirliğini test etmek üzere Aralık 2005-Şubat 2006 tarihleri arasında toplam 20 öğrenciyle pilot çalışma yapılmıştır. Uygulama sonrası gerekli değişiklikler yapılmış olup bilgi formundaki sorularda daha anlaşılır ifadelerle yer verilmiştir. 2005-2006 öğretim yılı Nisan ve Haziran aylarında öğretim üyeleri ile görüşülerek izin alınmış ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak aldıkları ders saatleri içerisinde formları doldurmaları istenmiştir. Verilerin toplanması esnasında zaman sınırlaması konulmamış olup toplam 15 dk. sürmüştür.

3.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmanın sadece İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören hemşirelik öğrencileriyle yapılmış olması,
- Araştırma tasarımının kesitsel olması,
- Verilerin ölçekteki maddelerle sınırlı olması.

3.7.Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde SPSS for windows 13.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı bilgilerin analizinde sayı, yüzdelik ve ortalama kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda, korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve TukeyHSD testi kullanılmıştır. Epistemolojik inançlar ile denetim odağı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir. Korelasyon katsayısının gücü ise şöyledir (Orhunbilge 2000; Erefe 2002; Arıkan 2004);

0.00-0.25 Çok Zayıf

0.26-0.49 Zayıf

0.50-0.69 Orta

0.70-0.89 Yüksek

0.90-1.00 Çok Yüksek

4. BULGULAR

İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları;

- Öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerini,
- Öğrencilerin epistemolojik inançlarını,
- Öğrencilerin denetim odağını,
- Öğrencilerin epistemolojik inançlar ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi içeren bölümler halinde sunulmuştur.

4.1.Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulguların dağılımları Tablo 4.1'de gösterilmiştir. Öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri incelendiğinde;

Öğrencilerin %24,29'unun (85 kişi) I. Sınıf, %26,29'unun (92 kişi) II. Sınıf, %24,29'unun (85 kişi) III. Sınıf, %25,14'ünün (88 kişi) IV. Sınıf öğrencisi olduğu,

Öğrencilerin %6'sının 17-18 yaş aralığında (21 kişi), %37,14'ünün (130 kişi) 19-20 yaş aralığında, %42,86'sının (150 kişi) 21-22 yaş aralığında, %14'ünün (49 kişi) 23 yaş ve üzerinde olduğu,

Öğrencilerin %99,71'inin (349 kişi) kadın, %0,29'unun (1 kişi) erkek olduğu,

Öğrencilerin %40,29'unun (141 kişi) genel lise mezunu, %27,71'inin (97 kişi) Fen ve Anadolu lisesi mezunu, %27,43'ünün (96 kişi) yabancı dil ağırlıklı lise (süper lise) mezunu, %4,57'sinin (16 kişi) sağlık meslek lisesi mezunu olduğu,

Öğrencilerin (kendileri dahil) %40,57'sinin (142 kişi) bir-iki kardeş, %48,86'sının (171 kişi) üç-dört kardeş, %10,57'sinin (37 kişi) beş kardeş ve üzeri olduğu,

Öğrencilerin %12,57'sinin (44 kişi) yaşamlarının en uzun süresini köy/kasabada, %31,14'ünün (109 kişi) ilçede, %35,43'ünün (124 kişi) küçük şehirde, %20,86'sının (73 kişi) büyük şehirde geçirdikleri görülmektedir.

Tablo 4-1: Öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerinin dağılımı (N: 350)

SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	n	%
SINIF		
I. Sınıf	85	24,29
II. Sınıf	92	26,29
III. Sınıf	85	24,29
IV. Sınıf	88	25,14
YAŞ		
17 - 18	21	6,00
19 - 20	130	37,14
21 - 22	150	42,86
23 ve üzeri	49	14,00
CİNSİYET		
Kadın	349	99,71
Erkek	1	0,29
MEZUN OLUNAN LİSE TÜRÜ		
Genel lise	141	40,29
Fen ve Anadolu lisesi	97	27,71
Yabancı dil ağırlıklı lise (süper lise)	96	27,43
Sağlık meslek lisesi	16	4,57
KENDİSİ DAHİL KARDEŞ SAYISI		
1--2	142	40,57
3--4	171	48,86
5 ve üzeri	37	10,57
EN UZUN YAŞANILAN YER		
Köy, kasaba	44	12,57
İlçe	109	31,14
Küçük şehir	124	35,43
Büyük şehir	73	20,86
BABA EĞİTİM DÜZEYİ		
İlkokul mezunu olmayanlar	4	1,14
İlkokul mezunu	144	41,14
Ortaokul mezunu	55	15,71
Lise mezunu	106	30,29
Lisans ve lisansüstü mezunu	41	11,71
ANNE EĞİTİM DÜZEYİ		
İlkokul mezunu olmayanlar	45	12,86
İlkokul mezunu	201	57,43
Ortaokul mezunu	38	10,86
Lise mezunu	59	16,86
Lisans ve lisansüstü mezunu	7	2,00
BABA ÇALIŞMA DURUMU		
Emekli	96	27,43
İşçi	91	26,00
Serbest meslek	86	24,57
Memur	67	19,14
Diğer	10	2,86
ANNE ÇALIŞMA DURUMU		
Ev hanımı	279	79,71
Emekli	31	8,86
İşçi	19	5,43
Memur	12	3,43
Serbest meslek	6	1,71
Diğer	3	0,86
AİLE İLİŞKİLERİNDEN MEMNUN OLMA		
Evet	335	95,71
Hayır	15	4,29
BİLGİSAYARI BİLGİ VE ÖĞRENME AMAÇLI KULLANMA		
Evet	326	93,14
Hayır	24	6,86

Tablo 4.1 incelendiğinde; öğrencilerin babalarının %1,14'ünün (4 kişi) ilkokul mezunu olmadıkları, %41,14'ünün (144 kişi) ilkokul mezunu, %15,71'inin (55 kişi) ortaokul mezunu, %30,29'unun (106 kişi) lise mezunu, %11,71'inin (41 kişi) lisans ve lisansüstü mezunu oldukları,

Öğrencilerin annelerinin %12,86'sının (45 kişi) ilkokul mezunu olmadığı, %57,43'ünün (201 kişi) ilkokul mezunu, %10,86'sının (38 kişi) ortaokul mezunu, %16,86'sının (59 kişi) lise mezunu, %2'sinin (7 kişi) lisans ve lisansüstü mezunu oldukları,

Öğrencilerin babalarının %27,43'ünün (96 kişi) emekli, %26'sının (91 kişi) işçi, %24,57'sinin (86 kişi) serbest çalışan, %19,14'ünün (67 kişi) memur oldukları,

Öğrencilerin annelerinin %79,71'inin (279 kişi) ev hanımı, %8,86'sının (31 kişi) emekli, %5,43'ünün (19 kişi) işçi, %3,43'ünün (12 kişi) memur olduğu, %1,71'inin serbest çalıştığı,

Öğrencilerin %95,71'inin (335 kişi) genel olarak aile ilişkilerinden memnun olduğu, %4,29'unun (15 kişi) memnun olmadığı,

Öğrencilerin %93,14'ünün (326 kişi) bilgisayar bilgi ve öğrenme amaçlı kullandığı, %6,86'sının (24 kişi) bilgi ve öğrenme amaçlı kullanmadığı belirlenmiştir.

4.2.Epistemolojik İnançlara İlişkin Bulgular

Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançlarına ilişkin maddelerin dağılımı Tablo 4.2'de, maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4-2: Öğrencilerin epistemolojik inançlarıyla ilgili maddelerin dağılımı (N:350)

MADDE	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Kathıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	15	4,29	28	8,00	32	9,14	153	43,71	122	34,86
2. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	5	1,43	21	6,00	27	7,71	170	48,57	127	36,29
3. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	3	0,86	20	5,71	27	7,71	126	36,00	174	49,71
4. Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.	14	4,00	21	6,00	25	7,14	139	39,71	151	43,14
5. Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	5	1,43	10	2,86	51	14,57	134	38,29	150	42,86
6. Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim bir çok şeyi öğrenirim.	4	1,14	33	9,43	46	13,14	165	47,14	102	29,14
7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi ellerindedir.	12	3,43	47	13,43	32	9,14	159	45,43	100	28,57
8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	9	2,57	22	6,29	89	25,43	163	46,57	67	19,14
9. Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	6	1,71	25	7,14	30	8,57	176	50,29	113	32,29
10. Bu gün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	7	2,00	26	7,43	55	15,71	163	46,57	99	28,29
11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	6	1,71	10	2,86	29	8,29	140	40,00	165	47,14
12. Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	8	2,29	26	7,43	30	8,57	167	47,71	119	34,00
13. Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	2	0,57	27	7,71	80	22,86	174	49,71	67	19,14
14. Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	8	2,29	19	5,43	49	14,00	186	53,14	88	25,14
15. Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerine yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	5	1,43	19	5,43	23	6,57	168	48,00	135	38,57
16. Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	2	0,57	33	9,43	53	15,14	157	44,86	105	30,00
17. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	11	3,14	17	4,86	34	9,71	179	51,14	109	31,14
18. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	139	39,71	128	36,57	29	8,29	43	12,29	11	3,14
19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınız.	111	31,71	99	28,29	49	14,00	68	19,43	23	6,57
20. Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	115	32,86	103	29,43	67	19,14	44	12,57	21	6,00
21. Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	62	17,71	128	36,57	51	14,57	91	26,00	18	5,14
22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	103	29,43	141	40,29	60	17,14	31	8,86	15	4,29
23. Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	45	12,86	141	40,29	85	24,29	67	19,14	12	3,43
24. Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	93	26,57	149	42,57	56	16,00	41	11,71	11	3,14
25. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğinde kafam karışır.	55	15,71	167	47,71	62	17,71	61	17,43	5	1,43
26. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "Tek bir doğru düşünceye sevk etmektir.	110	31,43	121	34,57	58	16,57	46	13,14	15	4,29
27. Bilim adamları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	28	8,00	96	27,43	101	28,86	99	28,29	26	7,43
28. Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	36	10,29	119	34,00	71	20,29	106	30,29	18	5,14
29. Doğru (gerçek) değişmezdir.	54	15,43	135	38,57	59	16,86	78	22,29	24	6,86
30. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	19	5,43	110	31,43	37	10,57	151	43,14	33	9,43
31. Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	28	8,00	76	21,71	42	12,00	144	41,14	60	17,14
32. Açık-seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	31	8,86	119	34,00	97	27,71	80	22,86	23	6,57
33. Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	12	3,43	42	12,00	43	12,29	167	47,71	86	24,57
34. Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	15	4,29	72	20,57	100	28,57	126	36,00	37	10,57

Tablo 4-3: Öğrencilerin epistemolojik inançlarıyla ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları (N:350)

	Ortalama	Standart Sapma
MADDE		
1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir	2,03	1,07
2. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	1,88	0,89
3. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır	1,72	0,90
4. Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir	1,88	1,05
5. Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşündür.	1,82	0,89
6. Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim bir çok şeyi öğrenirim	2,06	0,95
7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi ellerindedir.	2,18	1,09
8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	2,27	0,93
9. Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	1,96	0,92
10. Bu gün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	2,08	0,96
11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	1,72	0,86
12. Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	1,96	0,96
13. Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	2,21	0,86
14. Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	2,07	0,90
15. Çevredeki dikkat dağınıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerine yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim	1,83	0,88
16. Bir ders kitabını anlamamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	2,06	0,94
17. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	1,98	0,94
18. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	2,03	1,12
19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınız.	2,41	1,29
20. Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	2,29	1,22
21. Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	2,64	1,19
22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	2,18	1,08
23. Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	2,60	1,04
24. Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	2,22	1,06
25. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğinde kafam karışır.	2,41	1,00
26. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “Tek bir doğru düşünceye sevkettir.	2,24	1,16
27. Bilim adamları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	3,00	1,09
28. Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	2,86	1,12
29. Doğru (gerçek) değişmezdir.	2,67	1,18
30. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	3,20	1,14
31. Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	3,38	1,22
32. Açık-seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	2,84	1,08
33. Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	3,78	1,05
34. Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	3,28	1,04
Genel Ortalama	2,35	1,03

Öğrencilerin epistemolojik inançlarıyla ilgili maddelerin dağılımı, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde (Tablo 4.2 ve Tablo 4.3);

- “Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.” maddesine öğrencilerin %43,7’sinin (153 kişi) katıldığı, %34,9’unun (122 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,03 \pm 1,07)$ olduğu,
- “Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.” maddesine öğrencilerin %48,6’sının (170 kişi) katıldığı, %36,3’ünün (127 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(1,88 \pm 0,89)$ olduğu,
- “En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.” maddesine öğrencilerin %49,7’sinin (174 kişi) kesinlikle katıldığı, %36’sının (126 kişi) katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(1,72 \pm 0,90)$ olduğu,
- “Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.” maddesine öğrencilerin %43,1’inin (151 kişi) kesinlikle katıldığı, %39,7’sinin (139 kişi) katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(1,88 \pm 1,05)$ olduğu,
- “Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.” maddesine öğrencilerin %42,9’unun (150 kişi) kesinlikle katıldığı, %38,3’ünün (134 kişi) katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(1,82 \pm 0,89)$ olduğu,
- “Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim bir çok şeyi öğrenirim.” maddesine öğrencilerin %47,1’inin (165 kişi) katıldığı, %29,1’inin (102 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,06 \pm 0,95)$ olduğu,
- “Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi ellerindedir.” maddesine öğrencilerin %45,4’ünün (159 kişi) katıldığı, %28,6’sının (100 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,18 \pm 1,09)$ olduğu,
- “Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.” maddesine öğrencilerin %46,6’sının (163 kişi)

katıldığı, %25,4'ünün (89 kişi) fikri olmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,27 \pm 0,93)$ olduğu,

- “Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.” maddesine öğrencilerin %50,3'ünün (176 kişi) katıldığı, %32,3'ünün (113 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(1,96 \pm 0,92)$ olduğu,
- “Bu gün doğru olan, yarın yanlış olabilir.” maddesine öğrencilerin %46,6'sının (163 kişi) katıldığı, %28,3'ünün (99 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,08 \pm 0,96)$ olduğu,
- “Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.” maddesine öğrencilerin %47,1'inin (165 kişi) kesinlikle katıldığı, %40'ının (140 kişi) katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(1,72 \pm 0,86)$ olduğu,
- “Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.” maddesine öğrencilerin %47,7'sinin (167 kişi) katıldığı, %34'ünün (119 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(1,96 \pm 0,96)$ olduğu,
- “Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.” maddesine öğrencilerin %49,7'sinin (174 kişi) katıldığı, %22,9'unun (80 kişi) fikri olmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,21 \pm 0,86)$ olduğu,
- “Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.” maddesine öğrencilerin %53,1'inin (186 kişi) katıldığı, %25,1'inin (88 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,07 \pm 0,90)$ olduğu,
- “Çevredeki dikkat dağınıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerine yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.” maddesine öğrencilerin %48'inin (168 kişi) katıldığı, %38,6'sının (135 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(1,83 \pm 0,88)$ olduğu,
- “Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.” maddesine öğrencilerin %44,9'unun (157 kişi) katıldığı, %30'unun (105 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,06 \pm 0,94)$ olduğu,

- “Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.” maddesine öğrencilerin %51,1’inin (179 kişi) katıldığı, %31,1’inin (109 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(1,98 \pm 0,94)$ olduğu,
- “İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.” maddesine öğrencilerin %39,7’sinin (139 kişi) kesinlikle katılmadığı, %36,6’sının (128 kişi) katılmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,03 \pm 1,12)$ olduğu,
- “Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınız.” maddesine öğrencilerin %31,7’sinin (111 kişi) kesinlikle katılmadığı, %28,3’ünün (99 kişi) katılmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,41 \pm 1,29)$ olduğu,
- “Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.” maddesine öğrencilerin %32,9’unun (115 kişi) kesinlikle katılmadığı, %29,4’ünün (103 kişi) katılmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,29 \pm 1,22)$ olduğu,
- “Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.” maddesine öğrencilerin %36,6’sının (128 kişi) katılmadığı, %26’sının (91 kişi) katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,64 \pm 1,19)$ olduğu,
- “Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.” maddesine öğrencilerin %40,3’ünün (141 kişi) katılmadığı, %29,4’ünün (103 kişi) kesinlikle katılmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,18 \pm 1,08)$ olduğu,
- “Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.” maddesine öğrencilerin %40,3’ünün (141 kişi) katılmadığı, %24,3’ünün (85 kişi) fikri olmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,60 \pm 1,04)$ olduğu,
- “Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.” maddesine öğrencilerin %42,6’sının (149 kişi) katılmadığı, %26,6’sının (93 kişi) kesinlikle katılmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,22 \pm 1,06)$ olduğu,

- “‘Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğinde kafam karışır.’” maddesine öğrencilerin %47,7’sinin (167 kişi) katılmadığı, %17,7’sinin (62 kişi) fikri olmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,41 \pm 1,00)$ olduğu,
- “‘İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri ‘Tek bir doğru’ düşünceye sevketmektir.’” maddesine öğrencilerin %34,6’sının (121 kişi) katılmadığı, %31,4’ünün (110 kişi) kesinlikle katılmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,24 \pm 1,16)$ olduğu,
- “‘Bilim adamları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.’” maddesine öğrencilerin %28,9’unun (101 kişi) fikri olmadığı, %28,3’ünün (99 kişi) katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(3,00 \pm 1,09)$ olduğu,
- “‘Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.’” maddesine öğrencilerin %34’ünün (119 kişi) katılmadığı, %30,3’ünün (106 kişi) katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,86 \pm 1,12)$ olduğu,
- “‘Doğru (gerçek) değişmezdir.’” maddesine öğrencilerin %38,6’sının (135 kişi) katılmadığı, %22,3’ünün (78 kişi) katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,67 \pm 1,18)$ olduğu,
- “‘Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.’” maddesine öğrencilerin %43,1’inin (151 kişi) katıldığı, %31,4’ünün (110 kişi) katılmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(3,20 \pm 1,14)$ olduğu,
- “‘Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.’” maddesine öğrencilerin %41,1’inin (144 kişi) katıldığı, %21,7’sinin (76 kişi) katılmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(3,38 \pm 1,22)$ olduğu,
- “‘Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.’” maddesine öğrencilerin %34’ünün (119 kişi) katılmadığı, %27,7’sinin (97 kişi) fikri olmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(2,84 \pm 1,08)$ olduğu,
- “‘Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.’” maddesine öğrencilerin %47,7’sinin (167 kişi) katıldığı, %24,6’sının (86 kişi) kesinlikle katıldığı, madde aritmetik ortalamasının $(3,78 \pm 1,05)$ olduğu,

- “‘Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.’” maddesine öğrencilerin %36’sının (126 kişi) katıldığı, %28,6’sının (100 kişi) fikri olmadığı, madde aritmetik ortalamasının $(3,28 \pm 1,04)$ olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin epistemolojik inançlarıyla ilgili maddelerin dağılımı incelendiğinde (Tablo 4.2); öğrencilerin epistemolojik inanç ölçeğinde yer alan 34 maddeden on yedisine katıldıkları, dokuzuna katılmadıkları, dördüne kesinlikle katıldıkları ve üçüne kesinlikle katılmadıkları belirlenmiştir. Maddeler incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip maddelerin başında ‘Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim’ $(3,78 \pm 1,05)$ maddesi gelmektedir. Bu maddeyi ‘Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam’ $(3,38 \pm 1,22)$ maddesinin izlediği görülmektedir. Öğrenciler, aritmetik ortalama sıralamasında en sonda bulunan iki madde olan ‘En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır’ $(1,72 \pm 0,90)$ maddesi ile ‘Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir’ $(1,72 \pm 0,86)$ maddesine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin epistemolojik inanç ölçeğinden aldıkları maddelerin genel aritmetik ortalamasının $(2,35 \pm 1,03)$ olduğu görülmüştür (Tablo 4.3).

Öğrencilerin epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4-4: Öğrencilerin epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları (N:350)

Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları	Madde Sayısı	$\bar{X}$	SD	Dağılım Aralığı Min. Max.	
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	17	33,69	9,61	17	73
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	8	18,79	5,63	8	34
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	9	27,24	5,22	14	45
TOPLAM	34	79,7	14	39	152

Öğrencilerin epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları aritmetik ortalamaları incelendiğinde (Tablo 4.4); Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutundan (33,69±9,61) puan, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutundan (18,79±5,63) puan, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutundan (27,24±5,22) puan aldıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde;

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan I.sınıf öğrencilerinin (34,19±11,29) puan, II.sınıf öğrencilerinin (32,29±7,31) puan, III.sınıf öğrencilerinin (33,32±7,99) puan, IV.sınıf öğrencilerinin (35,05±11,22) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=1,35, p=0,26).

Tablo 4-5: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

		Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç**	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç**
SINIF	n	X±SD	X±SD	X±SD
I. Sınıf	85	34,19 ± 11,29	18,67 ± 6,00	27,59 ± 5,43
II.Sınıf	92	32,29 ± 7,31	19,48 ± 5,44	28,32 ± 4,32
III.Sınıf	85	33,32 ± 7,99	17,26 ± 4,50	26,31 ± 4,97
IV.Sınıf	88	35,05 ± 11,22	19,66 ± 6,18	26,69 ± 5,91
TOPLAM	350	33,69 ± 9,62	18,79 ± 5,63	27,24 ± 5,22
		F=1,35 p=0,26	F=3,33 p=0,02*	F=2,70 p=0,05*

* p≤0,05

** Tukey HSD testi

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan I.sınıf öğrencilerinin (18,67±6,00) puan, II.sınıf öğrencilerinin (19,48±5,44) puan, III.sınıf öğrencilerinin (17,26±4,50) puan, IV.sınıf öğrencilerinin (19,66±6,18) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($F=3,33$, $p=0,02$) saptanmış ve bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda ortaya çıkan farkın III.sınıf öğrencileri ile II.sınıf ve IV.sınıf öğrencilerinin ortalamalarından kaynaklandığı saptanmıştır.

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan I.sınıf öğrencilerinin (27,59±5,43) puan, II.sınıf öğrencilerinin (28,32±4,32) puan, III.sınıf öğrencilerinin (26,31±4,97) puan, IV.sınıf öğrencilerinin (26,69±5,91) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($F=2,70$, $p=0,05$) saptanmış ve bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutunda ortaya çıkan farkın II.sınıf öğrencileri ile III.sınıf ve IV.sınıf öğrencilerinin ortalamalarından kaynaklandığı saptanmıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde;

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan öğrencilerin 17-18 yaş grubunun (31,29±7,03) puan, 19-20 yaş grubunun (33,74±9,88) puan, 21-22 yaş grubunun (33,94±9,72) puan, 23 ve üzeri yaş grubunun (33,86±9,66) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=0,48$, $p=0,70$).

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan öğrencilerin 17-18 yaş grubunun (18,71±6,35) puan, 19-20 yaş grubunun (19,03±5,81) puan, 21-22 yaş grubunun (18,55±5,34) puan, 23 ve üzeri yaş grubunun (18,90±5,67) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=0,17$, $p=0,91$).

Tablo 4-6: Öğrencilerin yaşlarına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

		Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
YAŞ	n	X±SD	X±SD	X±SD
17-18 yaş	21	31,29 ± 7,03	18,71 ± 6,35	28,29 ± 4,38
19-20 yaş	130	33,74 ± 9,88	19,03 ± 5,81	27,67 ± 5,18
21-22 yaş	150	33,94 ± 9,72	18,55 ± 5,34	26,84 ± 5,22
23 yaş ve üzeri	49	33,86 ± 9,66	18,90 ± 5,67	26,90 ± 5,66
TOPLAM	350	33,69 ± 9,62	18,79 ± 5,63	27,24 ± 5,22
		F=0,48 p=0,70	F=0,17 p=0,91	F=0,94 p=0,42
p>0,05				

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan öğrencilerin 17-18 yaş grubunun (28,29±4,38) puan, 19-20 yaş grubunun (27,67±5,18) puan, 21-22 yaş grubunun (26,84±5,22) puan, 23 ve üzeri yaş grubunun (26,90±5,66) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=0,94, p=0,42).

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde;

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan genel lise mezunu olan öğrencilerin (32,87±9,74) puan, Fen ve Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin (34,32±9,86) puan, sağlık meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin (37,19±9,43) puan, yabancı dil ağırlıklı lise (süper lise) mezunu olan öğrencilerin (33,69±9,18) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=1,19, p=0,32).

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan genel lise mezunu olan öğrencilerin (19,09±6,20) puan, Fen ve Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin

(18,1±5,08) puan, sağlık meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin (19,56±4,21) puan, yabancı dil ağırlıklı lise (süper lise) mezunu olan öğrencilerin (18,99±5,47) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=0,86, p=0,46).

Tablo 4-7: Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

MEZUN OLUNAN LİSE TÜRÜ	n	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
		X±SD	X±SD	X±SD
Genel lise	141	32,87 ± 9,74	19,09 ± 6,20	27,94 ± 5,59
Fen ve Anadolu lisesi	97	34,32 ± 9,86	18,1 ± 5,08	26,65 ± 4,88
Sağlık meslek isesi	16	37,19 ± 9,43	19,56 ± 4,21	27,75 ± 3,87
Yabancı dil ağırlıklı lise	96	33,69 ± 9,18	18,99 ± 5,47	26,82 ± 5,12
TOPLAM	350	33,69 ± 9,62	18,79 ± 5,63	27,24 ± 5,22
		F=1,19 p=0,32	F=0,86 p=0,46	F=1,64 p=0,18

p>0,05

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan genel lise mezunu olan öğrencilerin (27,94±5,59) puan, Fen ve Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin (26,65±4,88) puan, sağlık meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin (27,75±3,87) puan, yabancı dil ağırlıklı lise (süper lise) mezunu olan öğrencilerin (26,82±5,12) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=1,64, p=0,18).

Öğrencilerin (kendileri dahil) kardeş sayısına göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde;

Tablo 4-8: Öğrencilerin kardeş sayısına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

		Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
KARDEŞ SAYISI	n	X±SD	X±SD	X±SD
1-2 kardeş	142	33,88 ± 10,76	18,64 ± 5,34	26,77 ± 5,12
3-4 kardeş	171	33,61 ± 8,59	19,25 ± 5,94	27,62 ± 5,56
5 kardeş ve üzeri	37	33,35 ± 9,71	17,24 ± 5,07	27,30 ± 3,73
TOPLAM	350	33,69 ± 9,62	18,79 ± 5,63	27,24 ± 5,22
		F=0,06 p=0,95	F=2,02 p=0,13	F=1,02 p=0,36
p>0,05				

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan 1-2 kardeş olan öğrencilerin (33,88±10,76) puan, 3-4 kardeş olan öğrencilerin (33,61±8,59) puan, 5 kardeş ve üzeri olan öğrencilerin (33,35±9,71) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=0,06, p=0,95).

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan 1-2 kardeş olan öğrencilerin (18,64±5,34) puan, 3-4 kardeş olan öğrencilerin (19,25±5,94) puan, 5 kardeş ve üzeri olan öğrencilerin (17,24±5,07) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=2,02, p=0,13).

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan 1-2 kardeş olan öğrencilerin (26,77±5,12) puan, 3-4 kardeş olan öğrencilerin (27,62±5,56) puan, 5 kardeş ve üzeri olan öğrencilerin (27,30±3,73) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=1,02, p=0,36).

Öğrencilerin yaşamlarının en uzun süresini geçirdikleri yerleşim yerine göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde;

Tablo 4-9: Öğrencilerin yaşamlarının en uzun süresini geçirdikleri yerleşim yerine göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç		Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç		Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	
YAŞAM YERİ	n	X±SD	X±SD		X±SD	
Köy, kasaba	44	32,23 ± 9,29	19,36 ± 5,42		27,30 ± 5,55	
İlçe	109	33,94 ± 8,67	18,80 ± 5,21		26,65 ± 5,15	
Küçükşehir	124	34,08 ± 10,70	18,90 ± 5,99		27,62 ± 5,03	
Büyükşehir	73	33,55 ± 9,31	18,25 ± 5,78		27,45 ± 5,45	
TOPLAM	350	33,69 ± 9,62	18,79 ± 5,63		27,24 ± 5,22	
		F=0,44 p=0,73	F=0,39 p=0,76		F=0,72 p=0,54	

p>0,05

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan yaşamlarının en uzun süresini köy/kasabada geçiren öğrencilerin (32,23±9,29) puan, ilçede geçiren öğrencilerin (33,94±8,67) puan, küçükşehirde geçiren öğrencilerin (34,08±10,70) puan, büyükşehirde geçiren öğrencilerin (33,55±9,31) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin yaşam yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=0,44, p=0,73).

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan yaşamlarının en uzun süresini köy/kasabada geçiren öğrencilerin (19,36±5,42) puan, ilçede geçiren öğrencilerin (18,80±5,21) puan, küçükşehirde geçiren öğrencilerin (18,90±5,99) puan, büyükşehirde geçiren öğrencilerin (18,25±5,78) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin yaşam yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=0,39, p=0,76).

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan yaşamlarının en uzun süresini köy/kasabada geçiren öğrencilerin (27,30±5,55) puan, ilçede geçiren öğrencilerin (26,65±5,15) puan, küçükşehirde geçiren öğrencilerin (27,62±5,03) puan, büyükşehirde geçiren öğrencilerin (27,45±5,45) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin yaşam yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=0,72, p=0,54).

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde;

Tablo 4-10: Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

		Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
BABA EĞİTİM DÜZEYİ	n	X±SD	X±SD	X±SD
İlkokul mezunu olmayanlar	4	34,50 ± 14,01	17,75 ± 7,37	23,75 ± 4,50
İlkokul mezunu	144	33,61 ± 10,00	19,39 ± 5,56	27,20 ± 5,46
Ortaokul mezunu	55	33,25 ± 8,25	18,35 ± 5,33	27,42 ± 6,04
Lise mezunu	106	34,07 ± 9,89	18,36 ± 5,70	27,10 ± 4,67
Lisans ve lisansüstü mezunu	41	33,54 ± 9,23	18,49 ± 6,01	27,85 ± 4,63
TOPLAM	350	33,69 ± 9,62	18,79 ± 5,63	27,24 ± 5,22
		F=0,08 p=0,99	F=0,71 p=0,59	F=0,62 p=0,65
p>0,05				

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan babalarının öğrenim diploması olmayan öğrencilerin (34,50±14,01) puan, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin (33,61±10,00) puan, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin (33,25±8,25) puan, babaları lise mezunu olan öğrencilerin (34,07±9,89) puan, babaları üniversite mezunu ve üzeri olan öğrencilerin (33,54±9,23) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=0,08,p=0,99).

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan babalarının öğrenim diploması olmayan öğrencilerin (17,75±7,37) puan, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin (19,39±5,56) puan, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin (18,35±5,33) puan, babaları lise mezunu olan öğrencilerin (18,36±5,70) puan, babaları üniversite mezunu ve üzeri olan öğrencilerin (18,49±6,01) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin

Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=0,71$, $p=0,59$).

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan babalarının öğrenim diploması olmayan öğrencilerin ($23,75 \pm 4,50$) puan, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($27,20 \pm 5,46$) puan, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($27,42 \pm 6,04$) puan, babaları lise mezunu olan öğrencilerin ($27,10 \pm 4,67$) puan, babaları üniversite mezunu ve üzeri olan öğrencilerin ($27,85 \pm 4,63$) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=0,62$, $p=0,65$).

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde;

Tablo 4-11: Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

		Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
ANNE EĞİTİM DÜZEYİ	n	X $\pm$ SD	X $\pm$ SD	X $\pm$ SD
İlkokul mezunu olmayanlar	45	33,89 $\pm$ 10,89	17,49 $\pm$ 5,23	26,87 $\pm$ 5,18
İlkokul mezunu	201	33,68 $\pm$ 9,57	19,35 $\pm$ 5,62	27,44 $\pm$ 5,28
Ortaokul mezunu	38	32,11 $\pm$ 5,04	17,68 $\pm$ 5,85	27,08 $\pm$ 5,62
Lise mezunu	59	34,86 $\pm$ 10,73	18,76 $\pm$ 5,76	26,64 $\pm$ 4,78
Lisans ve lisansüstü mezunu	7	31,71 $\pm$ 12,24	17,29 $\pm$ 5,16	29,86 $\pm$ 5,55
TOPLAM	350	33,69 $\pm$ 9,62	18,79 $\pm$ 5,63	27,24 $\pm$ 5,22
		F=0,55 p=0,70	F=1,60 p=0,17	F=0,77 p=0,54
p>0,05				

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan annelerinin öğrenim diploması olmayan öğrencilerin ($33,89 \pm 10,89$) puan, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($33,68 \pm 9,57$) puan, anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($32,11 \pm 5,04$) puan, anneleri lise mezunu olan öğrencilerin ($34,86 \pm 10,73$) puan, anneleri üniversite mezunu ve üzeri olan öğrencilerin ($31,71 \pm 12,24$) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=0,55$, $p=0,70$).

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan annelerinin öğrenim diploması olmayan öğrencilerin ($17,49 \pm 5,23$) puan, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($19,35 \pm 5,62$) puan, anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($17,68 \pm 5,85$) puan, anneleri lise mezunu olan öğrencilerin ($18,76 \pm 5,76$) puan, anneleri üniversite mezunu ve üzeri olan öğrencilerin ($17,29 \pm 1,16$) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=1,60$, $p=0,17$).

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan annelerinin öğrenim diploması olmayan öğrencilerin ($26,87 \pm 5,18$) puan, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($27,44 \pm 5,28$) puan, anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($27,08 \pm 5,62$) puan, anneleri lise mezunu olan öğrencilerin ($26,64 \pm 4,78$) puan, anneleri üniversite mezunu ve üzeri olan öğrencilerin ($29,86 \pm 5,55$) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=0,77$, $p=0,54$).

Öğrencilerin babalarının çalışma durumları göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde;

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan babaları memur olan öğrencilerin ($33,48 \pm 7,94$) puan, babaları emekli olan öğrencilerin ($35,07 \pm 10,90$) puan, babaları işçi olan öğrencilerin ($33,31 \pm 8,37$) puan, babaları serbest meslek sahibi olan öğrencilerin ($32,42 \pm 10,06$) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin babalarının çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=1,12$, $p=0,35$).

Tablo 4-12: Öğrencilerin babalarının çalışma durumlarına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

BABA ÇALIŞMA DURUMU	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç		Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç		Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	
	n	X±SD	X±SD		X±SD	
Memur	67	33,48 ± 7,94	18,25 ± 5,74		27,78 ± 4,90	
Emekli	96	35,07 ± 10,90	18,95 ± 5,28		27,15 ± 5,19	
İşçi	91	33,31 ± 8,37	19,15 ± 5,66		27,33 ± 5,61	
Serbest meslek	86	32,42 ± 10,06	18,94 ± 5,96		27,01 ± 4,99	
Diğer	10	36,4 ± 12,83	16,20 ± 5,14		25,80 ± 6,51	
TOPLAM	350	33,69 ± 9,62	18,79 ± 5,63		27,24 ± 5,22	
		F=1,12 p=0,35	F=0,81 p=0,52		F=0,42 p=0,79	

p>0,05

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan babaları memur olan öğrencilerin (18,25±5,74) puan, babaları emekli olan öğrencilerin (18,95±5,28) puan, babaları işçi olan öğrencilerin (19,15±5,66) puan, babaları serbest meslek sahibi olan öğrencilerin (18,94±5,96) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin babalarının çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=0,81, p=0,52).

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan babaları memur olan öğrencilerin (27,78±4,90) puan, babaları emekli olan öğrencilerin (27,15±5,19) puan, babaları işçi olan öğrencilerin (27,33±5,61) puan, babaları serbest meslek sahibi olan öğrencilerin (27,01±4,99) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin babalarının çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=0,42, p=0,79).

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarına göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.13’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde ;

Tablo 4-13: Öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

ANNE ÇALIŞMA DURUMU	n	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç**
		X±SD	X±SD	X±SD
Memur	12	31,42 ± 10,19	16,25 ± 6,02	29,75 ± 5,38
Emekli	31	31,97 ± 8,89	17,65 ± 5,47	27,48 ± 5,35
İşçi	19	32,42 ± 8,66	17,16 ± 5,11	25,53 ± 5,03
Serbest meslek	6	38,50 ± 16,42	20,67 ± 7,23	21,83 ± 5,08
Ev hanımı	279	34,07 ± 9,56	19,11 ± 5,59	27,23 ± 5,04
Diğer	3	24,00 ± 2,65	17,67 ± 7,57	37,33 ± 6,35
TOPLAM	350	33,69 ± 9,62	18,79 ± 5,63	27,24 ± 5,22
		F=1,41 p=0,22	F=1,41 p=0,22	F=4,75 p=0,00*

* p≤0,01

**Tukey HSD testi

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan anneleri memur olan öğrencilerin (31,42±10,19) puan, anneleri emekli olan öğrencilerin (31,97±8,89) puan, anneleri işçi olan öğrencilerin (32,42±8,66) puan, anneleri serbest meslek sahibi olan öğrencilerin (38,50±16,42) puan, anneleri ev hanımı olan öğrencilerin (34,07±9,56) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin annelerinin çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=1,41, p=0,22).

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan anneleri memur olan öğrencilerin (16,25±6,02) puan, anneleri emekli olan öğrencilerin (17,65±5,47) puan, anneleri işçi olan öğrencilerin (17,16±5,11) puan, anneleri serbest meslek sahibi olan öğrencilerin (20,67±7,23) puan, anneleri ev hanımı olan öğrencilerin (19,11±5,59) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin annelerinin çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (F=1,41, p=0,22).

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan anneleri memur olan öğrencilerin ($29,75 \pm 5,38$) puan, anneleri emekli olan öğrencilerin ($27,48 \pm 5,35$) puan, anneleri işçi olan öğrencilerin ($25,53 \pm 5,03$) puan, anneleri serbest meslek sahibi olan öğrencilerin ($21,83 \pm 5,08$) puan, anneleri ev hanımı olan öğrencilerin ($27,23 \pm 5,04$) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin annelerinin çalışma durumları arasında istatistiksel olarak çok ileri derecede anlamlı fark olduğu ($F=4,75$, $p=0,00$) saptanmıştır ve bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutunda ortaya çıkan farkın ‘Diğer’ ortalamasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Öğrencilerin genel olarak aile ilişkilerinden memnun olma durumlarına göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.14’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde;

Tablo 4-14: Öğrencilerin aile ilişkilerinden memnun olma durumlarına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

AİLE İLİŞKİLERİNDEN MEMNUN OLMA	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç		Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç		Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	
	n	X $\pm$ SD	X $\pm$ SD		X $\pm$ SD	
Evet	335	33,58 $\pm$ 9,48	18,77 $\pm$ 5,67		27,19 $\pm$ 5,15	
Hayır	15	36,27 $\pm$ 12,38	19,13 $\pm$ 4,70		28,47 $\pm$ 6,71	
TOPLAM	350	33,69 $\pm$ 9,62	18,79 $\pm$ 5,63		27,24 $\pm$ 5,22	
		F=1,12 p=0,29	F=0,06 p=0,81		F=0,86 p=0,35	

p>0,05

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan genel olarak aile ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin ($33,58 \pm 9,48$) puan, memnun olmayan öğrencilerin ($36,27 \pm 12,38$) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin aile ilişkilerinden memnun olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=1,12$, $p=0,29$).

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan genel olarak aile ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin ($18,77 \pm 5,67$) puan, memnun olmayan öğrencilerin ($19,13 \pm 4,70$) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin aile ilişkilerinden memnun olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=0,06$, $p=0,81$).

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan genel olarak aile ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin ($27,19 \pm 5,15$) puan, memnun olmayan öğrencilerin ($28,47 \pm 6,71$) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin aile ilişkilerinden memnun olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=0,86$, $p=0,35$).

Öğrencilerin bilgisayarı bilgi ve öğrenme amaçlı kullanma durumlarına göre epistemolojik inançları tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.15’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde;

Tablo 4-15: Öğrencilerin bilgisayarı bilgi ve öğrenme amaçlı kullanma durumlarına göre epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve karşılaştırılması

BİLGİSAYARI BİLGİ VE ÖĞRENME AMAÇLI KULLANMA	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç		Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç		Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	
	n	X±SD	X±SD	X±SD	X±SD	X±SD
Evet	326	33,54 ± 9,43	18,70 ± 5,64	27,24 ± 5,23		
Hayır	24	35,75 ± 11,95	20,04 ± 5,44	27,25 ± 5,21		
TOPLAM	350	33,69 ± 9,62	18,79 ± 5,63	27,24 ± 5,22		
		F=1,18 p=0,28	F=1,28 p=0,26	F=0,00 p=0,99		

p>0,05

‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan bilgisayarı bilgi ve öğrenme amaçlı kullanan öğrencilerin ($33,54 \pm 9,43$) puan, kullanmayan öğrencilerin ($35,75 \pm 11,95$) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin bilgisayarı bilgi ve öğrenme amaçlı kullanma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=1,18$, $p=0,28$).

‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutundan bilgisayarı bilgi ve öğrenme amaçlı kullanan öğrencilerin ($18,70 \pm 5,64$) puan, kullanmayan öğrencilerin ($20,04 \pm 5,44$) puan aldığı saptanmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin bilgisayarı bilgi ve öğrenme amaçlı kullanma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=1,28$, $p=0,26$).

‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutundan bilgisayarı bilgi ve öğrenme amaçlı kullanan öğrencilerin ($27,24 \pm 5,23$) puan, kullanmayan öğrencilerin ($27,25 \pm 5,21$) puan aldığı saptanmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu ile öğrencilerin bilgisayarı bilgi ve öğrenme amaçlı kullanma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F=0,00$, $p=0,99$).

4.3. Denetim Odağına İlişkin Bulgular

Hemşirelik öğrencilerinin denetim odağı ölçeğinden aldıkları puan ortalaması Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4-16: Öğrencilerin denetim odağı ölçeğinden aldıkları puan ortalaması (N:350)

	Madde Sayısı	$\bar{X}$	SD	Dağılım Aralığı	
				Min.	Max.
Denetim Odağı	29	11,11	3,46	2	20

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin minimum 2 puan, maksimum 20 puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin denetim odağı puan ortalaması $11,11 \pm 3,46$ olarak bulunmuştur.

4.4. Epistemolojik İnançlar ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkiyi Ele Alan Bulgular

Öğrencilerin epistemolojik inançları ile denetim odağı aralarındaki etkileşim ve ilişkinin yönü korelasyon analiz yöntemi ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Denetim odağı ölçeği ile Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır ($r= 0,124$, $p\leq 0,05$) (Tablo 4.17) (Erefe 2002).

Tablo 4-17: Öğrencilerin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişki (N:350)

<i>Korelasyon Analizi</i>	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç		Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç		Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	
	r	p	r	p	r	p
Denetim Odağı	0,124	0,02*	0,204	0,00**	-0,027	0,62

(*) $p\leq 0,05$

(**) $p\leq 0,01$

Denetim odağı ölçeği ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutu arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır ($r= 0,204$, $p\leq 0,01$) (Tablo 4. 17) (Erefe 2002).

Denetim odağı ölçeği ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutu arasında doğrusal bir ilişki yoktur ($p>0,05$) (Tablo 4. 17) (Erefe 2002).

5. TARTIŞMA

İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla planlanan araştırmada elde edilen bulgular :

- Öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerine,
- Öğrencilerin epistemolojik inançlarına,
- Öğrencilerin denetim odağına,
- Öğrencilerin epistemolojik inançlar ile denetim odağı arasındaki ilişkiye

ait verileri içeren bölümler halinde tartışılmıştır.

5.1. Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri

Öğrencilerin %24,29'u (85 kişi) I. Sınıf, %26,29'u (92 kişi) II. Sınıf, %24,29'u (85 kişi) III. Sınıf, %25,14'ü (88 kişi) IV. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %42,86'sı (150 kişi) 21-22 yaşları arasında, %37,14'ü (130 kişi) 19-20 yaşları arasında, %14'ü (49 kişi) 23 yaş ve üzeridir. Öğrencilerin %99,71'i (349 kişi) kadın, %0,29'u (1 kişi) erkektir (Tablo 4.1).

Öğrencilerin %40,29'u (141 kişi) genel lise mezunu, %27,71'i (97 kişi) Fen ve Anadolu lisesi mezunu olup bulgu, Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2006 yılında ÖSYS okul türü ve öğrenim durumuna göre başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşen aday sayıları içinde genel lise mezunlarının çoğunlukta olduğunu gösteren verileri ve Özbaş ve arkadaşlarının, Öztürk ve Bahçecik'in, Kaya ve arkadaşlarının araştırmalarında da öğrencilerin çoğunun genel lise mezunu olduğunu gösteren bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu bulgu hemşirelik yüksekokulunu tercih eden öğrencilerin ağırlıklı olarak genel lise mezunu olduklarını düşündürmüştür (Tablo 4.1) (Özbaş ve ark. 2003; Öztürk ve Bahçecik 2003, Kaya ve ark. 2005; TÜİK 2006).

Öğrencilerin (kendileri dahil) %48,86'sının (171 kişi) üç-dört kardeş, %40,57'sinin (142 kişi) bir-iki kardeş olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, Öztürk ve Bahçecik'in hemşirelik yüksekokulu öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin %44,4'ünün 3-4 kardeşe sahip olduğu bulgusu ile benzerlik göstermekte olup Türkiye'nin

çok çocuklu aile yapısını yansıttığını düşündürmektedir (Tablo 4.1) (Öztürk ve Bahçecik 2003).

Öğrencilerin %35,43'ünün (124 kişi) yaşamlarının en uzun süresini küçük şehirde, %31,14'ünün (109 kişi) ilçede geçirdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun yaşamlarının en uzun süresini şehirde geçirmiş olmaları Orgun ve arkadaşlarının, Öztürk ve Bahçecik'in, Kaya ve arkadaşlarının bulguları ile benzerlik göstermedir. Bu bulgu İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'nda yurdun çeşitli bölgelerinden gelen öğrencilerin öğrenim görmesine bağlanmıştır (Tablo 4.1) (Orgun ve ark. 2003; Öztürk ve Bahçecik 2003; Kaya ve ark. 2005).

Öğrencilerin babalarının %41,14'ü (144 kişi) ilkokul mezunu, %30,29'u (106 kişi) lise mezunu olduğu, annelerinin %57,43'ü (201 kişi) ilkokul mezunu, %16,86'sı (59 kişi) lise mezunu olduğu saptanmıştır. Bu bulgular Türkiye İstatistik Kurumu'nun erkeklerde ve kadınlarda 5 yıllık zorunlu eğitim seviyesine göre okullaşma oranı içinde ilkokul mezunlarının çoğunlukta olduğunu gösteren bulgu ile paralellik göstermekte olup 'Türkiye'nin okullaşma oranının düşük olduğu' genel yapısını yansıtan bir bulgu olarak değerlendirilmiştir (TÜİK, 1997).

Öğrencilerin babalarının %27,43'ünün (96 kişi) emekli, %26'sının (91 kişi) işçi olduğu; annelerinin %79,71'inin (279 kişi) ev hanımı, %8,86'sının (31 kişi) emekli olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin babalarının çoğunun emekli, annelerinin ev hanımı olması Orgun ve arkadaşlarının, Öztürk ve Bahçecik'in bulguları ile de benzerlik göstermektedir (Tablo 4.1). Bu bulgular Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin ailelerinin çoğunlukla düşük veya orta düzeyde sosyo-ekonomik güce sahip olduklarını düşündürmektedir (Orgun ve ark. 2003; Öztürk ve Bahçecik 2003).

Öğrencilerin %95,71'i (335 kişi) genel olarak aile ilişkilerinden memnun olduklarını, %4,29'u (15 kişi) memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun aile ilişkilerinden memnun olduğunu gösteren bu bulgu Kaya ve arkadaşlarının bulguları ile de benzerlik göstermekte olup bu sonuç öğrencilerin aile ilişkileri ile ilgili memnuniyet algısına bağlanmıştır (Tablo 4.1) (Kaya ve ark. 2005).

Öğrencilerin %93,14'ünün (326 kişi) bilgisayar bilgi ve öğrenme amaçlı kullandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin çoğunluğunun bilgisayar bilgi ve öğrenme amaçlı kullandığını göstermekle birlikte üniversite düzeyinde öğrenim gören ve bilgisayar bilgi ve öğrenme amaçlı kullanmayanların oranı küçümsenmeyecek düzeyde

olup düşündürücüdür (Tablo 4.1). Bu sonucu oluşturan farklı değişkenlerin olabileceği, bu konuda kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

5.2. Öğrencilerin Epistemolojik İnançları

Öğrencilerinin epistemolojik inanç ölçeğinde yer alan 34 maddeden dağılım yüzdesi açısından en fazla, on yedisine katıldıkları, dokuzuna katılmadıkları belirlenmiştir (Tablo 4.2). Öğrencilerin en fazla katıldıkları maddelerin başında ‘Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim’ ($3,78 \pm 1,05$) maddesi gelmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarının ders ile ilgili etkinliklerini olumlu gördüklerini yansıtmaktadır. Epistemolojik inanç ölçeğinde yer alan maddelerin genel aritmetik ortalamasının ($2,35 \pm 1,03$) olduğu görülmüştür (Tablo 4.3). Bu sonuç öğrencilerin maddelerin çoğunda olumlu düşündüklerini göstermekte olup epistemolojik inançlarının gelişmiş olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin epistemolojik inanç alt boyutlarından aldıkları ortalamaları incelendiğinde, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutundan $33,69 \pm 9,61$ puan aldıkları, bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 85, en düşük puanın 17 olduğu dikkate alındığında öğrencilerin puan ortalamasının ortaya yakın düzeyde olduğu, bir başka deyişle öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının gelişmiş düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutundan $18,79 \pm 5,63$ puan aldıkları, bu boyutta alınabilecek en yüksek puanın 40, en düşük puanın 8 olduğu dikkate alındığında öğrencilerin puan ortalamasının ortaya yakın düzeyde olduğu, bir başka deyişle öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının orta düzeyde gelişmiş olduğu söylenebilir. Öğrencilerin tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutundan ise $27,24 \pm 5,22$ puan aldıkları, bu boyutta alınabilecek en yüksek puanın 45, en düşük puanın 9 olduğu dikkate alındığında öğrencilerin bu boyuttaki inançlarının diğer iki boyut kadar gelişmemiş olduğu söylenebilir (Tablo 4.4). Bu bulgu Perry’nin (1968, Kaynak: Öngen 2003b) üniversite öğrencilerinin, tek bir doğrunun var olduğuna inançlarının, üniversite eğitimi boyunca bilginin mutlak ve kesin olmayacağı doğrultusunda geliştiğine ilişkin bulgusuyla paralellik göstermemektedir. Ancak Öngen’in ve Eroğlu’nun araştırma bulguları ile Lee’nin (1995, Kaynak: Öngen 2003b) Koreli yüksek lisans öğrencilerini kapsayan ve öğrencilerin ders kitabı ve akademisyenler gibi epistemolojik otoritelerin baskın rolüne inandıkları sonucunu ortaya koyan çalışmasının

bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuç, ülkemizde eğitim sisteminde geleneksel eğitim yaklaşımlarının hakim olduğunu, eğitimcinin otoriter rolde olduğunu, bilginin sorgulanmadan kabullenildiğini vurgulayan literatür bilgisiyle paralellik göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerde en yüksek aritmetik ortalamanın bu boyutta olan ‘Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.’ maddesine ait olması da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu bulgular, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunun gelişiminde çağdaş eğitim yaklaşımlarının önemini yansıtan bir bulgu olarak değerlendirilmiştir (Öngen 2003b; Eroğlu 2004).

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile epistemolojik inançların alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Perry ve Schommer’ın eğitim düzeyi arttıkça epistemolojik inançların gelişmişlik düzeylerinin artacağını belirttiği literatür bilgisiyle paralellik göstermemekte, ancak Öngen’in ve Eroğlu’nun araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Tablo 4.5). Bu bulgular öğretme-öğrenme sürecinde yer alan öğrenme yaşantılarının öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutundaki inançları üzerinde sınıflar arasında bir farklılık yaratacak nitelikte etkili olmadığını düşündürmektedir (Perry 1968, Kaynak: Öngen 2003b; Schommer 1990;1993b; Öngen 2003b; Eroğlu 2004).

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile epistemolojik inançların alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutu istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p \leq 0,05$) saptanmıştır. Yapılan Tukey HSD testinde Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda ortaya çıkan bu farkın III.sınıf öğrencileri ile II.sınıf ve IV.sınıf öğrencilerinin ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulgu, II.sınıf ve IV.sınıf öğrencilerinin, III.sınıf öğrencilerine kıyasla daha az gelişmiş düzeyde öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancını taşıdıklarını göstermekte olup, Perry ve Schommer’ın eğitim düzeyi arttıkça epistemolojik inançların gelişmişlik düzeylerinin doğrusal bir gelişim izleyerek artacağını belirttiği literatür bilgisiyle paralellik göstermemekte, Öngen’in ve Eroğlu’nun araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Tablo 4.5). Bu sonuçlar, öğretme-öğrenme sürecinde III.sınıfta yer alan öğrenme yaşantılarının öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutundaki inançları üzerinde bir farklılık yaratacak nitelikte etkili olduğunu

düşündürmektedir. (Perry 1968, Kaynak: Öngen 2003b; Schommer 1990;1993b; Öngen 2003b; Eroğlu 2004).

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile epistemolojik inançların alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında; tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p \leq 0,05$) saptanmıştır (Tablo 4.5). Yapılan Tukey HSD testinde Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutunda ortaya çıkan bu farkın II.sınıf öğrencileri ile III.sınıf ve IV.sınıf öğrencilerinin ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuca göre III.sınıf ve IV.sınıf öğrencilerinin, II.sınıf öğrencilerine kıyasla daha gelişmiş düzeyde tek bir doğrunun var olduğu inancını taşıdıkları gözlenmiştir (Tablo 4.5). Bu bulgu, Perry ve Schommer'ın eğitim düzeyi arttıkça epistemolojik inançların gelişmişlik düzeylerinin doğrusal bir gelişim izleyerek artacağını belirttiği literatür bilgisiyle, paralellik göstermemekte, ancak Öngen'in ve Eroğlu'nun araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgular, öğretme-öğrenme sürecinde II.sınıfta yer alan öğrenme yaşantılarının öğrencilerin öğrenmenin tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutundaki inançları üzerinde bir farklılık yaratacak nitelikte etkili olmadığını düşündürmektedir (Perry 1968, Kaynak: Öngen 2003b; Schommer 1990;1993b; Öngen 2003b; Eroğlu 2004).

Sınıf düzeyine ilişkin sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' ve 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p \leq 0,05$) ancak öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe epistemolojik inançlarının aynı paralellikte olgunlaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Türkiye'de bu konuda yapılmış çalışmaların sonuçlarına paralellik göstermekle birlikte yurt dışında yapılmış çalışmaların sonuçlarına paralellik göstermemektedir. Bu durum oldukça düşündürücü olup bu konuda daha ileri çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir (Schommer 1990:1993a; Paulsen ve Feldman 1999; Yoon 2000; Deryakulu ve Büyüköztürk 2002; Öngen 2003b; Eroğlu 2004; Paulsen ve Wells 1998, Kaynak: Eroğlu 2004; Marrs 2005).

Öğrencilerin yaşları ile epistemolojik inançları arasında her üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$). Bu bulgu, literatürde üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları üzerinde etkisi olan yaş değişkeninin önemli bir etken olduğunu ve yaş ilerledikçe epistemolojik inançların geliştiğini vurgulayan bilgiye uygunluk göstermemektedir. Türkiye'de yapılmış çalışmalarda yaş bir

değişken olarak incelenmediği için karşılaştırmaya gidilememiştir. Bu durum konunun daha kapsamlı araştırmalarla incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir (Tablo 4.6) (Schommer 1990; 1993a; Chan 2002; Eroğlu 2004).

Öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile epistemolojik inançları arasında her üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Yapılmış olan çalışmalarda öğrencilerin mezun oldukları lise türü bir değişken olarak incelenmediği için karşılaştırmaya gidilememiştir. Bu bulgu, lisedeki eğitim programlarının epistemolojik inançlar açısından bir farklılık oluşturmadığını düşündürmektedir (Tablo 4.7).

Öğrencilerin yaşamlarının en uzun süresini geçirdikleri yerleşim yeri ile epistemolojik inançları arasında her üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Eroğlu'nun çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş olması ve yaşam yerinin bir değişken olarak incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamış olması, yaşam yerinin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olmadığı izlenimini vermektedir (Tablo 4.9) (Eroğlu 2004).

Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri ile epistemolojik inançları arasında her üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Eroğlu'nun çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu bulgu, literatürde ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin üç epistemolojik inanç boyutunda da farklılaştıklarını vurgulayan bilgiye uygunluk göstermemekte olup, konunun daha kapsamlı araştırmalarla incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir (Tablo 4.10 ve Tablo 4.11) (Schommer 1993a; Eroğlu 2004).

Öğrencilerin babalarının çalışma durumu ile epistemolojik inançları arasında her üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Bu bulgu, literatürde öğrencilerin epistemolojik inançlarının ebeveynlerinin mesleki statüleri tarafından etkilenebileceğini vurgulayan bilgiye uygunluk göstermemekte olup, bu sonucu oluşturan farklı değişkenlerin olabileceğini düşündürmektedir (Tablo 4.12) (Schommer 1990; 1993a; Deryakulu 2004a; Eroğlu 2004).

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumu ile epistemolojik inançların alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, literatürde öğrencilerin epistemolojik inançlarının ebeveynlerinin mesleki statüleri tarafından etkilenebileceğini

vurgulayan bilgiye uygunluk göstermemekte olup, annenin çalışma durumunun öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarındaki inançları üzerinde bir farklılık yaratacak nitelikte etkili olmadığını düşündürmektedir (Tablo 4.13) (Schommer 1990;1993a; Deryakulu 2004a; Eroğlu 2004).

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumu ile epistemolojik inançların alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında; tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p \leq 0,05$) saptanmıştır. Yapılan Tukey HSD testinde Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutunda ortaya çıkan bu farkın ‘Diğer’ ortalamasından kaynaklandığı saptanmıştır (Tablo 4.13) (Schommer 1990;1993a; Deryakulu 2004a; Eroğlu 2004).

Öğrencilerin genel olarak aile ilişkilerinden memnun olma durumları ile epistemolojik inançları arasında her üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$). Yapılmış olan çalışmalarda öğrencilerin aile ilişkilerinden memnun olma durumları bir değişken olarak incelenmediği için karşılaştırmaya gidilememiştir. Bu bulgu, öğrencilerin aile ilişkileri ile ilgili memnuniyet algılarının epistemolojik inançlar açısından bir farklılık oluşturmadığını düşündürmektedir (Tablo 4.14).

Öğrencilerin bilgisayar bilgi ve öğrenme amaçlı kullanma durumları ile epistemolojik inançları arasında her üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$). Bu bulgu, literatürde bilgisayar bilgi ve öğrenme amaçlı kullanan üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğunu vurgulayan literatüre uygunluk göstermemektedir. Bu durum, eğitim sistemi içinde bilgisayar kullanma yaşantılarının öğrencilerin bilgisayar bilgi ve öğrenme amaçlı kullanımını destekleyecek yapıda olmamasına bağlanabilir.(Tablo 4.15) (Henning 2003; Seufert ve Hasanbegovic 2005).

5.3. Öğrencilerin Denetim Odağı

Öğrencilerin denetim odağı puan ortalaması $11,11 \pm 3,46$ olarak bulunmuştur. Denetim odağı ölçeğinin puan ortalamasının 0-23 puan arasında olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin hem iç hem dış odaklı olduğu ancak az bir puan farkıyla iç denetim yönünde

eğilim gösterdikleri söylenebilir. Dağ (1997), Ulupınar (1997a;1997b), Abaan ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen denetim odağı puan ortalamaları bulgumuzla oldukça paralellik göstermektedir. İç denetimliliğin olumlu bir kişilik özelliği olduğunu vurgulayan literatür doğrultusunda değerlendirildiğinde, öğrencilerin iç denetim yönünde eğilim göstermelerinin olumlu/sevindirici olduğu ve bu özelliğin daha da geliştirilebileceği söylenebilir (Neaves 1989; Dağ 1997; Ulupınar 1997a; 1997b; Wang ve ark. 1999; Yeşilyaprak 2000; 2004; Chan 2002; Abaan ve ark. 2003; Öngen 2003a).

5.4. Öğrencilerin Epistemolojik İnançları ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki

Denetim odağı ölçeği ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu arasında $r = 0,124$ olması dolayısı ile pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır. Yani öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç zayıfladıkça, öğrenci dış denetimli olmaktadır ya da öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç geliştikçe öğrenci iç denetimli olmaktadır. Denetim odağı ölçeği ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutu arasında da, $r = 0,204$ olması dolayısı ile pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki vardır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç zayıfladıkça, öğrenci dış denetimli olmaktadır ya da öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç geliştikçe öğrenci iç denetimli olmaktadır (Tablo 4.17). Bu bulgular, bireylerin farklı epistemolojik inançlara sahip olduğunu ve bu farklı inançların, onların belirli konularda iç veya dış denetimli bir kimse olmalarını etkilediklerini vurgulayan literatür bilgisi ile paralellik göstermektedir. Wilkinson ve Schwartz ile Collins'in çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum da, öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair epistemolojik inançlarının orta düzeyde gelişmiş olduğu bulgusuyla birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin iç denetim yönünde eğilim gösterdikleri sonucunu desteklemektedir (Collins 1971, Kaynak: Cüceloğlu 2004; Wilkinson ve Schwartz 1990;1991, Kaynak: Deryakulu 2004a).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin epistemolojik inanç ölçeğindeki maddelerden aldıkları madde genel aritmetik ortalaması ($2,35 \pm 1,03$) bulunmuştur. Öğrencilerinin epistemolojik inanç alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutundan ($33,69 \pm 9,61$) puan aldıkları ve bu boyuttaki inançlarının orta düzeyde gelişmiş olduğu, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutundan ($18,79 \pm 5,63$) puan aldıkları ve bu boyuttaki inançlarının orta düzeyde gelişmiş olduğu, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutundan ise ($27,24 \pm 5,22$) puan aldıkları ve öğrencilerinin bu boyuttaki inançlarının diğer iki boyuttan daha az gelişmiş olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutu ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p \leq 0,05$) saptanmıştır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda ortaya çıkan farkın III.sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı, Tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda ortaya çıkan farkın II.sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p \leq 0,05$) ancak sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin epistemolojik inançlarının aynı paralellikte gelişmediği saptanmıştır.

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumu ile epistemolojik inançların alt boyutlarından öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p \leq 0,05$) ve bu farkın ‘Diğer’ ortalamasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Öğrencilerin yaş, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim düzeyleri, kardeş sayısı, yaşam yeri, baba çalışma durumu, aile ilişkilerinden memnun olma durumları, bilgisayarı bilgi ve öğrenme amaçlı kullanma durumları ile epistemolojik inançları arasında her üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen bulgulara öğrencilerin denetim odağı puan ortalamasının 11,11 olduğu saptanmış ve genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin hem iç hem dış odaklı olduğu ancak az bir puan farkıyla iç denetim yönünde eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Denetim odağı ölçeği ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutları arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiş olup, bu bulgu öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair epistemolojik inançlarının orta düzeyde gelişmiş olduğu dikkate alındığında öğrencilerin iç denetim yönünde eğilim gösterdikleri sonucunu desteklemektedir.

Elde edilen bu bulgular sınırlı sayıdaki literatürle karşılaştırıldığında, bazı bulguların paralellik gösterdiği, bazılarının ise paralellik göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum epistemolojik inançlar ile ilgili daha ileri araştırmaların gerekliliğini düşündürmüştür.

Bu kapsamdaki öneriler;

- Öğretme-öğrenme sürecinde bilgi aktarmaya dayalı geleneksel öğretim yaklaşımları yerine öğrencilerin epistemolojik inançlarının ve denetim odağının gelişimini destekleyen çağdaş yaklaşımlara yer verilmelidir,
- Hemşirelik eğitim programlarında, öğrencilerin epistemolojik inançlarını ve denetim odağını geliştirecek öğrenmeyi öğrenme, bilgi felsefesi, bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri vb. derslere yer verilmelidir,
- Öğrencilerin iç denetimli olmalarını sağlayacak öğrenme yaşantıları (öğrencileri sorumluluk almaları için yönlendirme, öğrencinin gösterdiği performansı ve harcadığı çabayı pekiştirme, öğrenciyi cesaretlendirme, teşvik etme vb.) düzenlenmelidir,
- Öğrencilerin epistemolojik inançlarını ve bu inançları etkileyen etmenleri konu alan niteliksel araştırmaların yapılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir,
- Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançlarının incelenmesi için daha büyük gruplarla çalışılmasına, diğer üniversite öğrencilerin epistemolojik inançları ile karşılaştırılmasına ve ileri araştırmalar yapılmasına gereksinim vardır.

KAYNAKLAR

Abaan, S., Bulut, H. ve Cihangir, N. (2003). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde denetim odağı geliştirme programının değerlendirilmesi. İçinde *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul: Özlem Grafik Matbaacılık; 215-220.

Akdolun, N. (1997). Temel sağlık hizmetleri doğrultusunda hemşirelik eğitimi ve hemşire eğitimcinin rolü. İçinde *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu 'Uluslararası Katılımlı'*. İstanbul: Yüce Reklam Yayım Dağıtım; 337-341.

Alhajri, R.M.S. (2005). *A Survey of Epistemological Beliefs of Students in E-learning Environment*. Erişim 16.10.2006, Ministry of Education Sultanate of Oman: http://www.icode-oman.com/paper_e/RashidHajri-oman-paper.pdf.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. (4. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Aştı, N. (2002). Bilgi, bilim ve hemşirelik üzerine dünden bugüne görüşler. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Hemşirelik Dergisi*, 48 (12), 1-8.

Bayık, A. (2000). Ülkemizde hemşire yetiştiren kurumlarda eğitimcilerin nitelik sorunu ve eğitimcilerde olması gereken özellikler. *Toplum ve Hekim Dergisi*, 3 (15), 190-198.

Baykal, Ü. ve Sökmen, S. (2003). Hemşirelik yüksekokullarında eğitimi iyileştirme çalışmaları için durum değerlendirmesi. İçinde *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul: Özlem Grafik Matbaacılık; 143-146.

Baxter Magolda, M. (1992). *Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development*. San Francisco: Jossey Bass.

Belensky, M.F., Clinchy, B.M., Goldenberg, N.R. ve Tarule, J.M. (1997). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*. (2nd ed.). New York: Basic Books, Inc.

Bromme, R. (2005). Thinking and knowing about knowledge. İçinde M.H.G. Hoffmann, J. Lenhard ve F. Seeger (Ed.), *Activity and Sign-Grounding Mathematics Education*. New York: Springer; 191-201.

Brownlee, J., Purdie, N. ve Boulton Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 247-268.

Buehl, M.M. (2003). *At the Crossroads: Exploring The Intersection of Epistemological Beliefs, Motivation, and Culture*. Erişim 16.10.2006, American Educational Research Association in H. Fives (Chair):

<http://www.education.umd.edu/EDHD/faculty2/Alexander/ARL/intl/buehl2003.pdf>.

Cantwell, R.H. (1997). Cognitive dispositions and student nurses' appraisals of their learning environment. *Issues in Educational Research*, 7 (1), 19-36.

Chan, K.W. (2002). *Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning*. Erişim 16.10.2006, AARE2002 Conference Held at Brisbane, Australia: <http://www.aare.edu.au/02pap/cha02007.htm>.

Chan, K.W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranış*. (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çüçen, K.A. (2001). *Bilgi Felsefesi*. Bursa: Asa Kitabevi.

Dağ, İ. (1997). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği. İçinde I. Savaşır ve N.H. Şahin (Ed.), *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları; 93-100.

Dahl, T.I., Bals, M. ve 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.

Demirtaş, A. (1999). 21. Yüzyılın öğretme ve öğrenme ilke ve yöntemleri neler olmalıdır?. İçinde *Eğitimde Yansımalar (21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi) : V. Ulusal Sempozyum Kitabı*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Ar-Ge Merkezi Yayınları; 397-401.

Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (8), 111-125.

Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61.

Deryakulu, D. (2004a). Epistemolojik inançlar. İçinde Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınevi; 259-288.

Deryakulu, D. (2004b). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10 (38), 230-249.

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 Dergisi*, 1 (18), 57-70.

Erdoğan, İ. (2004). *Öğrenmek Gelişmek Özgürleşmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erefe, İ. (Ed.). (2002). *Hemşirelikte Araştırma İlke Süreç ve Yöntemleri*. İstanbul: Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme (HEMAR-GE) Derneği Yayınları.

Eroğlu, S.E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eyres, S.J., Loustau, A. ve Ersek, M. (1992). Ways of knowing among beginning students in nursing. *Journal of Nursing Education*, 31 (4), 175-180.

Fındıkçı, İ. (2001). Bilgi toplumunda eriyen değerler ve eğitim. İçinde *Eğitimde Yansımalar (2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi) : VI. Ulusal Sempozyum Kitabı*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Ar-Ge Merkezi Yayınları; 20-26.

Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Gastfriend, H.H. (2005). *Rotter's Internal-Extrnal Locus of Control and the Perceptions of Online General Education Students*. Erişim 16.10.2006, Doctoral Candidate, University of Georgia: <http://alt.usg.edu/research/Research/Rotterposter.ppt>.

Hammer, D. ve Elby, A. (2000). Epistemological resources. İçinde B. Fishman ve S.O'Connor-Divelbiss (Ed.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 4-5.

Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe Sözlüğü*. (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hartley, K. ve Bendixen, L.D. (2001). Educational research in the internet age: examining the role of individual characteristics. *Educational Researcher*, 22-26. Erişim 16.10.2006,

http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/3009/AERA3009_RNC_Hartley.pdf

Henning, E. (2003). *Summarised Proposal for Master's Degree Study*. Erişim 16.10.2006, Faculty of Education and Nursing, Rand Afrikaans University: http://general.rau.ac.za/cur/henning/MEd_proposal.pdf

Ho, W. (2000). *Students' Epistemological Beliefs and Students' Learning Experience in a Problem-Based Learning Environment*. Erişim 16.10.2006, The Pennsylvania State University:

<http://www.personal.psu.edu/users/w/x/wxh139/documents/Motive.pdf>

Hofer, B.K. ve 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.

Hofer, B.K. (2004). Introduction: paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39 (1), 1-3.

Kardash, C.M. ve Scholes, R.J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 260-271.

Kaya, H. (2002). Hemşirelikte sürekli profesyonel gelişimin kuramsal, felsefî ve örgütsel temelleri. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Hemşirelik Dergisi*, 49 (12), 53-60.

Kaya, H. (2003). Hemşirelik eğitiminde değişimler ve gelecek. İçinde *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul: Özlem Grafik Matbaacılık; 249-256.

Kaya, H., Öztürk, A. ve Sarı E. (2005). Öğrenci hemşirelerin benlik saygısı ve öz-bakım gücü düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Hemşirelik Dergisi*, 54 (13), 85-93.

King, P.M. ve Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgement: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Kocaman, G. (2003). Türkiye’de hemşirelik eğitim sorunları. İçinde *12 Mayıs 2003 Dünya Hemşireler Günü*. (Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Derneği Özel Baskısı). Ankara: Odak Ofset; 71-92.

Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge, England: Cambridge University Pres.

Kuzgun, Y. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. İçinde Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınevi; 1-12.

Marrs, H. (2005). *Culture, epistemology and academic studying*. Unpublished doctor’s thesis, Kansas State University.

Neaves, J.J. (1989). The relationship of locus of control to decision making in nursing students. *Journal of Nursing Education*, 28 (1), 7-12.

Nüfus Etütleri Enstitüsü (2004). *TürkiyeNüfus ve Sağlık Araştırması TNSA-2003: Doğurganlık*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. Erişim 22.05.2007, <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2003/data/turkce/bolum4.pdf>.

Orgun, F., Yalçınkaya, M. ve Özkütük, N. (2003). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme ve atılganlık becerilerinin karşılaştırılması. İçinde *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul: Özlem Grafik Matbaacılık; 171-174.

Orhunbilge, N. (2000). *Örnekleme Yöntemleri ve Hipotez Testleri*. (2. Baskı). İstanbul: İstanbul İşletme İktisadi Yayınları.

Öngen, D. (2003a). Denetim odağı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9 (35), 436-447.

Öngen, D. (2003b). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (13), 155-163.

Özbaş, A., Çavdar, İ. ve Aksoy, G. (2003). İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin mezuniyet sonrası çalışmak istedikleri alanın belirlenmesi. İçinde *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul: Özlem Grafik Matbaacılık; 339-344.

Öztürk, H. ve Bahçecik, N. (2003). Öğrencilerin meslek olarak hemşireliği seçmelerini etkileyen faktörler ve gelecekteki mesleki beklentileri. İçinde *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul: Özlem Grafik Matbaacılık; 387-392.

Pallas, A.M. (2001). Preparing education doctoral students for epistemological diversity. *Educational Researcher*, 30 (5), 6-11.

Paulsen, M.B. ve Feldman, K.A. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 17-26.

Pena, A., Paco, O. ve Peralta, C. (2002). Epistemological beliefs and knowledge among physicians: A questionnaire survey. *Medical Education Online* [serial online], 7, 4-12. Erişim 16.10.2006, <http://www.med-ed-online.org/pdf/res00027.pdf>.

Perry, W.G.J. (1999). *Forms of Ethical and Intellectual Development in The College Years: A Cheme*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Phan, H.P. (2006). Examination of Student Learning Approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 577-610. Erişim 12.01.2007, <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php?10>.

Reeves, T.C. ve Breckett, F. (1998). *User Characteristics Checklist*. Erişim 16.10.2006, Center for Education Integrating Science, Mathematic and Computing (CEISMC) at Georgia Tech's College of Sciences: http://mime1.marc.gatech.edu/mm_tools/ucc.html.

Salvage, J. (1995). *Hemşirelikte Etkinliğe Doğru Eylem*. (S. Ülker, Çev.). Ankara: Dünya Sağlık Örgütü (WHO). (Orijinal çalışma basım tarihi 1993.)

Sander, P. (2005). Researching our students for more effective university teaching. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 113-130. Erişim 16.10.2006,

<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php?5>.

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 post-secondary students. *Research in Higher Education*, 34 (3), 355-370.

Schommer, M. (1993b). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406-411.

Schommer, M. ve Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains?. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 424-432.

Schommer, M. ve Walker, K. (1997). Epistemological beliefs and valuing school: considerations for College admissions and retention. *Research in Higher Education*, 38 (2), 173-185.

Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G. ve Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 37-40.

Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*, 68 (4), 551-562.

Schommer-Aikins, M. ve Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*, 136 (1), 5-20.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated Research approach. *Educational Psychologist*, 39 (1), 19-29.

Schreiber, J.B., Shinn, D. ve Illinois, S. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 699-709.

Seufert, S. ve Hasanbegovic, J. (2005). *Students' Perspective on E-Learning as Impact for Faculty Engagement*. Erişim 16.10.2006, Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), University of St. Gallen:

<http://www.scil.ch/communities/faculty-engagement/docs/ws3-track1.pdf>.

Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Stromso, H.I. ve Braten, I. (2003). *Epistemological Beliefs and Implicit Theories of Intelligence Among Norwegian Post-Secondary Students*. Erişim 16.10.2006, The 10th European Conference for Research on Learning and Instruction: <http://folk.uio.no/helgestr/SRLTC/EpistPadova.doc>.

Taşocak, G. (1997). Hemşirelik eğitiminde öğretim stratejilerine genel bakış. İçinde *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu 'Uluslararası Katılımlı'*. İstanbul: Yüce Reklam Yayın Dağıtım; 3-6.

Taşocak, G. (2003). Öğretmeden öğrenmeye: felsefi ve kurumsal temeller, stratejiler. İçinde *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul: Özlem Grafik Matbaacılık; 7-12.

Taşocak, G. (2004). Türkiye’de hemşirelik ve hemşirelik eğitimine genel bakış. İçinde *II. Uluslararası & IX. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul: Özlem Grafik Matbaacılık; 61-66.

TDK. *Epistemoloji*. Ankara: Türk Dil Kurumu. Erişim 12.02.2007, <http://tdkterim.gov.tr/?kelime=epistemoloji&kategori=terim&hng=md>

TÜİK (1997, 18 Ağustos). *Öğretim Yılı Ve Eğitim Seviyesine Göre Cinsiyet Oranı*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu. Erişim 22.05.2007, http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=136.

TÜİK (2006). *2006 Yılında ÖSYS Okul Türü Ve Öğrenim Durumuna Göre Başvuran Ve Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu. Erişim 22.05.2007, http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=138.

Ulupınar, S. ve Kaya, H. (1995). Yetişkin eğitiminde temel ilkeler ve eğitimcinin rolü. İçinde *Türk Hemşireliğinde Yüksek Öğrenimin 40. Yılı Sempozyum Kitabı*. İzmir: Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek okulu Yayınları; 147-154.

Ulupınar, S. (1997a). *Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ulupınar, S. (1997b). Hemşirelik öğrencilerinde denetim odağı. İçinde 33. *Ulusal Psikiyatri Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı*. Antalya: Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi ve Psikiyatri Derneği; 67-75.

Wang, L., Kick, E., Fraser, J. ve Burns, T.J. (1999). *Status Attainment in America: The Roles of Locus of Control and Self-Esteem in Educational and Occupational Outcomes*. Erişim 16.10.2006, Sociological Spectrum: http://www.unc.edu/~fraser18/publications/Locus_of_Control_SelfEsteem_%20and_Status_Attainment.pdf.

Whitmire, E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. *Information Processing and Management*, 40, 97-111.

Wilkinson, W.K. ve Schwartz, N.H. (1990). Predicting students' epistemological orientation from demographic, ability, and learning style variables. *Innovative Higher Education*, 14 (2), 131-139.

Wilkinson, W.K. ve Schwartz, N.H. (1991). A factor-analytic study of epistemological orientation and related variables. *Journal of Psychology*, 125 (1), 91-100.

Yeşilyaprak, B. (2000). Üniversite öğrencilerinin özsaygı, atılganlık ve denetim odağı açısından üniversiteye giriş ve çıkış özellikleri: boylamsal bir araştırma. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 2 (1), 1-6.

Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim odağı. İçinde Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınevi; 239-258.

Yıldırım, R. (2003). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. (7. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Youn, I. (2000). The Culture specificity of epistemological beliefs about learning. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 87-105.

FORMLAR

Ek- 1: Bilgi Formu

BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu form, hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin bilgi ve öğrenme ile ilgili inançlarını (epistemolojik inançlarını) ve bu inançları etkileyen denetim odaklarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara içtenlikle ve samimiyetle cevap verilmesi sonuçların güvenilir olması açısından önemlidir. Verdiğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Lütfen isim yazmayınız.

Araştırmanın gerçekleştirilmesindeki katkılarınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Hemşirelik Öğretimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Aylin YILMAZ

1. Yaşınız:.....
2. Cinsiyetiniz:
() 1. Kadın () 2. Erkek
3. Sınıfınız:
() 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf
4. Mezun olduğunuz lise türü:
() 1. Genel Lise () 2. Fen Lisesi
() 3. Anadolu Lisesi () 4. Sağlık Meslek Lisesi
() 5. Diğer (belirtiniz):.....
5. Babanızın eğitim düzeyi:
() 1. Okur-yazar değil () 2. İlkokul mezunu
() 3. Ortaokul mezunu () 4. Lise mezunu
() 5. Üniversite mezunu () 6. Yüksek lisans/Doktora mezunu
() 7. Diğer (belirtiniz):.....
6. Annenizin eğitim düzeyi:
() 1. Okur-yazar değil () 2. İlkokul mezunu
() 3. Ortaokul mezunu () 4. Lise mezunu
() 5. Üniversite mezunu () 6. Yüksek lisans/Doktora mezunu
() 7. Diğer (belirtiniz):.....
7. Siz dahil kardeş sayınız:.....
8. Yaşamınızın en uzun süresini nerede geçirdiniz?
() 1. Köy, kasaba () 2. İlçe
() 3. Şehir /il () 4. Büyükşehir
9. Babanızın mesleği:
() 1. Memur () 2. Emekli () 3. İşçi () 4. Serbest
() 5. Diğer (belirtiniz) :.....
10. Annenizin mesleği:
() 1. Memur () 2. Emekli () 3. İşçi () 4. Serbest
() 5. Ev hanımı () 6. Diğer (belirtiniz) :.....
11. Genel olarak aile ilişkilerinizden memnun musunuz?
() 1. Evet () 2. Hayır
12. Bilgisayarı bilgi ve öğrenme amaçlı kullanıyor musunuz?
() 1. Evet () 2. Hayır

Ek- 2: Epistemolojik İnanç Ölçeği

Epistemolojik İnanç Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Fikrim Yok (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
YÖNERGE: Aşağıdaki maddeler bilgi ve öğrenme ile ilgili inançlarınızı içermektedir. Lütfen aşağıdaki her bir maddede, inancınızı en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.					
Faktör 1: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç					
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 bir çok şeyi öğrenirim.					
7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi ellerindedir.					
8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.					
9. Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.					
10. Bu gün 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 anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.					
17. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.					
Faktör 2: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç					
18. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					
19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınız.					
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.					
Faktör 3: Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç					
26. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "Tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir.					
27. Bilim adamları yeterince çaba harcarsalarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.					
28. Çoğu sözünün 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- 3: Rotter’ in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)

Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)	
YÖNERGE: Aşağıda denetim odağı ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddeler a ve b harfleriyle gösterilen iki seçenek içermektedir. Lütfen her bir maddede size en uygun gelen cümleyi (a ve b seçeneğinden birini) işaretleyiniz.	
1.	a. Ana-babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar problemlili oluyor. b. Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.
2.	a. İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır. b. İnsanların talihsizlikleri kendi hatalarının sonucudur.
3.	a. Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir. b. İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.
4.	a. İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görürler. b. İnsan ne kadar çabalarsa çabalsın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.
5.	a. Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır. b. Öğrencilerin çoğu, notlarının tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez.
6.	a. Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz. b. Lider olamayan yetenekli insanlar fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.
7.	a. Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar. b. Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.
8.	a. İnsanın kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar. b. İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.
9.	a. Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur. b. Ne yapacağımıza kesin karar vermek kadere güvenmekten daha iyidir.
10.	a. İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adl olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz. b. Sınav sonuçları derste işlenilen çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki, çalışmanın anlamı kalmıyor.
11.	a. Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır, şansın bunda payı ya hiç yoktur yada çok azdır. b. İyi bir iş bulmak, temelde doğru zamanda, doğru yerde bulunmaya bağlıdır.
12.	a. Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir. b. Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.
13.	a. Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir. b. Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.
14.	a. Hiçbir yönü iyi olmayan insanlar vardır. b. Herkesin iyi bir tarafı vardır.
15.	a. Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur. b. Çoğu durumda, yazı-tura atarak da isabetli kararlar verebiliriz.
16.	a. Kimin patron olacağı, genellikle doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır. b. İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur yada çok azdır.
17.	a. Dünya meseleleri söz konusu olduğunda, çoğumuz anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyızdır. b. İnsanlar siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilirler.
18.	a. Bir çok insan rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir. b. Aslında “şans” diye bir şey yoktur.
19.	a. İnsan, hatalarını kabul edebilmelidir. b. Genelde en iyisi insanın hatalarını örtbas etmesidir.
20.	a. Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur. b. Kaç arkadaşınız olduğu, ne kadar iyi olduğunuza bağlıdır.
21.	a. Uzun vadede, yaşamımızdaki kötü şeyler iyi şeylerle dengelenir. b. Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.
22.	a. Yeterli çabayla siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırmabiliriz. b. Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur.
23.	a. Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlayamıyorum. b. Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.
24.	a. İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler. b. İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.
25.	a. Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissedirim. b. Şans yada talihin yaşamımda önemli bir rol oynadığına inanmam.
26.	a. İnsanlar arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar. b. İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırlarsa hoşlanırlar.
27.	a. Liselerde atletizme gereğinden fazla önem veriliyor. b. Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.
28.	a. Başıma ne gelmişse, kendi yaptıklarımdandır. b. Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.
29.	a. Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlayamıyorum. b. Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareten uzun vadede halk sorumludur.

Ek- 4: Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Tezde Kullanılmasına Dair İzin Yazısı

09.09.2005

Sn. Aylin Yılmaz,

Bir meslektaşım ile birlikte Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığım "Epistemolojik İnanç Ölçeği"ni, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu, Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı'nda yürütmekte olduğunuz yüksek lisans tez çalışmasında kullanmanıza izin veriyorum.

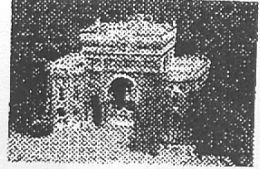


Yrd. Doç. Dr. Deniz Deryakulu
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Öğretim Üyesi

Ek- 5: Tez Verilerinin Toplanması İle İlgili İzin Yazısı



T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
FLORENCE NIGHTINGALE HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU
MÜDÜRLÜĞÜ



Tel: 0 212 224 49 86
Fax: 0 212 224 49 90

Sayı: B.30.2.İST.0.82.00.00/ 1483

Tarih: 17.04.2006

Hemşirelik Öğretimi Anabilim Dalı Başkanlığına

Anabilim Dalınızda Yard.Doç.Dr.Hülya Kaya'nın danışmanlığında yüksek lisans eğitimine devam eden **Aylin Yılmaz**'ın "Hemşirelik Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki " konulu yüksek lisans tezinin verilerini yüksekokulumuzda toplayabilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla rica ederim.

Prof.Dr.Zehra DURNA

Müdür

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	AYLİN	Soyadı	YILMAZ (AYDIN)
Doğ.Yeri	ŞUMNU	Doğ.Tar.	12.02.1982
Uyruğu	TC.	TC Kim No	51562184776
Email	aylin_ayd@yahoo.com	Tel	05379598535

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Yük.Lis.	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ HEMŞİRELİK ÖĞRETİMİ ABD.	
Lisans	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ FLORENCE NIGHTINGALE HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU	2004
Lise	KIZILAY ÖZEL HEMŞİRELİK LİSESİ	2000

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

	Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
1.	SAĞLIK DEPARTMANI UNDERWRITING (UW) YETKİLİSİ	AKSİGORTA (GENEL MÜDÜRLÜK)	2007-
2.	KURUMSAL SAĞLIK PAZARLAMA MÜŞTERİ TEMSİLCİSİ	AKSİGORTA (GENEL MÜDÜRLÜK)	2006-2007
3.	ACENTE DESTEK, SAĞLIK MÜŞTERİ TEMSİLCİSİ	AKSİGORTA (1.BÖLGE MÜDÜRLÜĞÜ)	2005-2006
4.	İLK YARDIM EĞİTMENİ	ÖZGÜR SÜRÜCÜ KURSU	2004-2005
5.	EĞİTİM HEMŞİRESİ	KIZILAY ÖZEL SAĞLIK MESLEK LİSESİ	2000-2004

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	KPDS Puanı	(Diğer) Puanı
İNGİLİZCE	İYİ	İYİ	İYİ	51	
BULGARCA	İYİ	İYİ	ORTA		

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
LES Puanı	59,7	60,7	61,6

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
MS WORD	ÇOK İYİ
MS EXCEL	ÇOK İYİ
MS POWER POINT	ÇOK İYİ

Yayınları/Tebliğleri Sertifikaları/Ödülleri

- Acil Tıp Derneği, Temel Yaşam Desteği sertifikası
- T.C. İstanbul Valiliği İl Sivil Savunma Müdürlüğü, Sivil Savunma/ Arama Kurtarma Eğitimi sertifikası
- Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi, ABCD Temel Afet Bilinci ve YOTA-Yapısal Olmayan Tehlikelerin Azaltılması Eğitim Programları sertifikası

Özel İlgi Alanları (Hobileri):

Eğitim psikolojisi ile ilgili programlar ve kitapları takip etmek
Balık tutmak ve yağlı boya (resim) yapmak