



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN
ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ VE EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

Tuba KAYA
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kürşat KOCA
Temmuz, 2022
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE
EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Hazırlayan
Tuba KAYA

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kürşat KOCA

AFYONKARAHİSAR 2022

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18/07/2022

İmza

Tuba KAYA

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Tuba KAYA
	Numarası	190683108
	Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
	Programı	Sosyal Bilgiler Eğitimi
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi.	
Tez Savunma Sınav Tarihi	18.07.2022	
Tez Savunma Sınav Saati	12:30	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Tuba KAYA

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Temmuz, 2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kürşat KOCA

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile epistemolojik inançlarını incelemektir. Araştırma betimsel tarama modeline uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 226 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme belirlemek için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Epistemolojik İnançlar ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde betimsel istatistikler yanında bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ve lisans üstü eğitim yapma eğilimi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Epistemolojik inançlar açısından bakıldığında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, okul başarı puanı ve lisans üstü eğitim yapma eğilimi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, epistemolojik inanç, sosyal bilgiler.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES

Tuba KAYA

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION**

July, 2022

Advisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet Kürşat KOCA

The purpose of this study is to examine the lifelong learning tendencies and epistemological beliefs of social studies teacher candidates. The research was carried out in accordance with the descriptive survey model. The sample of the research consists of 226 social studies teacher candidates studying at Afyon Kocatepe University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year. The convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used to determine the sample in the study. In the research, "Epistemological Beliefs Scale" and "Lifelong Learning Scale" were used as data collection tools. The obtained data were analyzed with the statistical package program. In the data analysis process, descriptive statistics, T-test for independent groups and One-Way analysis of variance (ANOVA) were used. As a result of the study, it was determined that teacher candidate's epistemological beliefs and lifelong learning levels were high. It was observed that the lifelong learning levels of social studies teacher candidates did not differ significantly in terms of gender, grade level, parental education status and tendency to do postgraduate education. It has been revealed that the lifelong learning tendency levels of social studies teacher candidates differ significantly according to the academic performance (grade point) variable. In terms of epistemological beliefs, it was seen that there was no significant difference in terms of gender, class level, educational status of parents, academic performance and tendency to do postgraduate education.

Keywords: Lifelong learning, epistemological belief, social studies.

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince bilgi, tecrübe ve yardımlarını esirgemeyen, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kürşat KOCA'ya, Önerileri ve bilgileri ile bana yol gösteren, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyeleri değerli hocalarım Prof. Dr. Hakkı YAZICI, Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL ve Prof. Dr. Şaban ORTAK'a, yapmış oldukları katkılardan dolayı Doç. Dr. Kamil UYGUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın verilerinin toplanma aşamasında vermiş oldukları destekten dolayı Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarını teşekkür ederim.

Ayrıca bu süreçte her türlü özveriye göstererek beni destekleyen, cesaretlendiren, maddi ve manevi olarak her zaman yanımda olan eşim Dr. Öğr. Üyesi. Mehmet Tamer KAYA, kızlarım Ela Naz KAYA ve Dila Nur KAYA'ya en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Tuba KAYA
2022, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME	6
1.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME KAVRAMI VE KAPSAMI	6
1.2. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	10
1.3. TÜRKİYEDE YAŞAM BOYU ÖĞRENME.....	11
1.4. YAŞAM BOYU ÖĞRENME UYGULAMALARI KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	13
1.5. YAŞAM BOYU ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENİN ROLÜ	14
2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ	15
2.1. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ VE OLUŞUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER	15
2.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR, EĞİTİM VE ÖĞRENME.....	18
2.3. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ AÇISINDAN ÖNEMİ	19
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	21
3.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	21
3.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	23

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	26
2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	26
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	28
3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	28
3.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİ	28
3.3. YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ.....	29
4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR	31
2. İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR.....	31

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR.....	34
4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR.....	34
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	40
KAYNAKÇA.....	47
EKLER DİZİNİ.....	59



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	26
Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	27
Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	27
Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	27
Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Başarı Puanına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	28
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim Yapma Eğilimine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	28
Tablo 7. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Alt Boyutları ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	30
Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinden aldıkları puanların düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	31
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları.....	31
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme eğilim düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları	32
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları	32
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları	33
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyi Puanlarının Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları	33
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Eğilimi Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları.....	34
Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeğinden Aldıkları Puanların Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	34
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları ...	35
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları.....	37

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları.....	38
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Lisansüstü Eğitim Yapma Eğilimi Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları.....	39



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı.

YPT: Yüksek Planlama Teşkilatı



GİRİŞ

Günlük hayatta yaşanan değişimler, bilgi ve teknolojiadaki gelişmeler bireyin yaşanan bu değişim ve gelişmelere ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Bu uyum sağlama sürecinde birey yeni beceriler kazanarak kendini geliştirmekte, bu kazanılan beceriler ise uyum sürecini hızlandırmaktadır (Karaman ve Aydoğmuş, 2018). Bu noktada gelişmiş ve ilerlemiş bir toplum olabilmek için o toplumda, çağın gereksinimlerini yerine getiren bireylerin olması gerekir. Dolayısıyla bireylerin yeni bilgi ve beceriler edinerek çağa ayak uydurması, onların yaşam boyu öğrenen bireyler olmasını zorunlu kılmaktadır (Celep, 2003). Bu durum ise “yaşam boyu öğrenme” kavramını öne çıkarmıştır. Yaşam boyu öğrenme bireyin; ilgi, istek, yetenek, bilgi ve beceri gibi birçok alandaki yeterliliklerini geliştirebilmek için katıldığı öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin amacı, bireylerin değişen ve gelişen hayata uyum sağlamaları ve toplum içerisinde yaşamlarını iyi bir şekilde sürdürebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm kademelerine etkili bir şekilde katılımlarına imkân vermektir (MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamı boyunca yetenek ve becerilerini geliştiren bir süreçtir. Bu açıdan, yaşam boyu öğrenme, yalnızca sosyalleşmeyi, kişisel gelişimi ve aktif vatandaşlığı değil, aynı zamanda rekabet etmeyi, teknolojiye ayak uydurabilmeyi ve verimli ve kaliteli iş gücünü de artırmaktadır. Fakat her bireyin kendini gerçekleştirme seviyesine ulaşması beklenemez. Bu süre zarfında karşılaşılan zorluklar ve bu süreci olumsuz etkileyen birçok etmen vardır. Eğitim öğretimin sürecindeki öğrenme ortamı, kişiden kişiye değişebilen öğrenme biçimi, bireyin yaşı, öğrenmeye karşı olan olumsuz tutum ve motivasyon, yaşadığı toplumun kültürel yapısı ve rol model olarak görebileceği öğretmeni, yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen etmenlerden bazıları olarak sıralanabilir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

Bir rol modeli olarak bakıldığında öğretmen değişkeni, öğrenenlerin hedef belirleyebilme ve öğrenme süreçlerini değerlendirmede yardımcı olma, edinmeleri gereken bilgilere ulaşmada ve bu bilgilerden nasıl faydalanılacağı konusunda, bilgiyi öğretmekten çok bilginin nasıl öğrenileceğini öğretme ve bütün yaşamları süresince öğrenmeye yönelik motivasyon kaynağı olma gibi sorumluluklarının olmasına bağlı olarak diğer faktörlere göre yaşamsal öneme sahiptir. Bu bağlamda küreselleşen bilgi toplumunda değişim sürecinden kaynaklı sonuçlara karşı hazırlıklı olmak ve bireyleri

değişimle baş edebilecek biçimde yaşam boyu öğrenenler olarak geleceğe hazırlamak için öncelikle geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenenler olması gerekmektedir (Korkmaz, 2019; Oran 2020). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve örtük ya da ders programları aracılığıyla yapılan etkinliklerle yaşam boyu öğrenme düzeylerinin geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Avrupa Komisyonu raporuna göre yaşam boyu öğrenmenin yeterlilikleri sekiz temel boyutta ele alınmıştır. Bu yeterliliklerden biri de bireylerin öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleridir. Öğrenmeyi öğrenme bireylerin zaman ve bilgiyi etkin bir biçimde düzenleyerek kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmesinden bahseder (Avrupa Komisyonu, 2005). Bireylerin bilgiyi etkin bir biçimde kullanabilmesi sahip oldukları ve bilgi bilimi anlamına gelen epistemolojik inançlarla yakından ilgilidir.

Epistemoloji, bilginin kaynağına, doğasına ilişkin araştırmalar yapan felsefenin en temel disiplinlerinden birisi olarak ifade edilebilir (Arslan, 2017; Yazıcı, 2016). Yaşadığımız dönemde bilgi akışının hızının birçok bilimsel gelişmeye ortam hazırladığını ileri süren düşünürler, buna bağlı olarak epistemolojinin öneminin her geçen gün arttığını dile getirmektedirler (Cevizci, 2015). Hofer'a (2001) göre epistemolojik inançlar, bilginin ne olduğuna, kaynağına, sınırına ilişkin kişisel kabulleri ifade etmektedir. Diğer bir deyişle epistemolojik inançların bilginin niteliği ve nasıl gerçekleştiğine dair insanların kişisel görüşleri olarak ifade edilebilir. Yani epistemolojik inançlar sadece bilginin boyutlarıyla değil, aynı zamanda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili inançları da kapsamaktadır (Schommer, 1990, 1994). Epistemolojik inançların bireylerin yeni karşılaştıkları bir bilgiyi işlemesi, yorumlaması, kavrama düzeyleri, üst düzey düşünme, problem çözme becerileri, öğrenme için geçirdikleri zaman gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001). Öğrenciler açısından bakıldığında, epistemolojik inançları yüksek öğrencilerin bilginin geliştiğine inandıkları, düşük olan öğrenciler ise bilginin büyük oranda son şeklini aldığını düşündükleri görülmektedir (Biçer, Er ve Özel, 2013). Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrenciler öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerini sınayabilmekte, bilgiyi işleme ve yorumlamada daha başarılı olmakta, karmaşık ve derinlemesine düşünceler üretebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları oldukça önemlidir. Bunun olabilmesi içinde öğretmenlerin epistemolojik

inançlarının ve buna bağı olarak yaptıkları uygulamaların oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Bu yüzden eğitim sürecinin öğrenci başarısını artırmada etkili olabilmesi aslında öğretmenlerin bilginin doğası hakkındaki görüşleriyle yakından ilgilidir. Öğretmenlerin bilginin doğasıyla ilgili gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları yani bilginin değişeceğine ve gelişeceğine inanmaları onların yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarının yolunu da açacaktır. Bu durum aynı zamanda öğrenmeye karşı tutumu da olumlu yönde etkileyecek ve öğretme etkinliklerinin başarısını artıracaktır (Aypay, 2011).

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda çalışmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile epistemolojik inançlarının incelenmesi konu edinilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilecek bilgilerin daha nitelikli bir öğretmen eğitimi için eğitim programları hazırlamada eğitim programı uzmanlarına, öğretim uygulamalarını hayata geçirmede öğretim elemanlarına, araştırmadaki değişkenlerin farklı değişkenlerle ilişkilerinin ortaya çıkarılmasında alan yazındaki araştırmacılara çeşitli bakış açıları sunabileceği düşünülmektedir.

Son zamanlarda örgün eğitim kurumlarında geçirilen sürenin yeterli olmadığı görülmekte olup, yaşam boyu öğrenmenin her yönüyle toplumsal yapıya entegrasyonunun sağlanması önem arz etmektedir. Son zamanlarda yaşam boyu öğrenme programlarının kalitesi, sayısı ve programlara ulaşılabilirliğin artırılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu "2023 Eğitim Vizyonu" belgesinde nelerin yapılacağı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (MEB, 2018). Yaşam boyu öğrenme ülkemizin 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan önemli hedeflerdendir. Yaşam boyu öğrenme ile Epistemolojik inanç arasında ilişki olmasının beklenen bir durum olduğu düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları hakkında bilgiler edinmemiz atılması gereken adımlara yön verebilmek adına oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışmayla öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ile epistemolojik inançlarının araştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile epistemolojik inançlarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri,
 - a) Cinsiyet
 - b) Sınıf düzeyi
 - c) Anne eğitim düzeyine göre
 - d) Baba eğitim düzeyine göre
 - e) Okul başarı notuna göre
 - f) Lisansüstü eğitim yapma eğilimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları,
 - a) Cinsiyet
 - b) Sınıf düzeyi
 - c) Anne eğitim düzeyine göre
 - d) Baba eğitim düzeyine göre
 - e) Okul başarı notuna göre
 - f) Lisansüstü eğitim yapma eğilimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Literatür incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve epistemolojik inançları inceleyen birçok çalışma olduğu görülmüştür; fakat sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerini ve epistemolojik inançlarının belirlendiği çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu araştırmayla elde edilecek bulguların bu kapsamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları hakkında edindiğimiz bilgiler, ilerleyen süreçte ortaya çıkacak problemlerin önceden önlemlerinin alınması ve gerekli adımların atılması adına büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, yaşam boyu öğrenme ölçeği ve epistemolojik inançlar ölçeğine samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

2. Veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olarak seçildiği varsayılmıştır.

Bu araştırmanın temel sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma 2020-2021 öğretim yılı ile,
2. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile,

3. Veri toplama araçları olarak yaşam boyu öğrenme ve epistemolojik inanç ölçekleri ile,

4. Uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırmada yer alan temel kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır:

Epistemolojik İnanç: Epistemolojik inanç, bilginin tanımı, nasıl inşa edildiği, düşünme ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerle nasıl değerlendirildiği ve nasıl gerçekleştiği ile ilgili inanışları ifade etmektedir (Hofer, 2001).

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşam boyu öğrenme, bireyin tüm yaşam alanlarında bilgi ve becerilerini geliştirmesini hedef edinmiş formal ve informal öğrenme etkinliklerini kapsayan bir süreçtir (Gündoğan, 2003).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME

1.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENME KAVRAMI VE KAPSAMI

İnsanların yaşamını sürdürebilmesi için vazgeçilmez bir öneme sahip olan öğrenme, geçmişten günümüze kadar birçok bilim dalının ilgi odağı olmuştur. Öğrenmeyi, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) kaynağı çevreyle etkileşim olan ve bireyin davranışlarında meydana gelen uzun süreli değişiklikler şeklinde tanımlamışlardır. Seven ve Engin (2010) ise bireyin doğuşundan itibaren tüm hareketlerini davranış olarak tanımlamışlar ve öğrenmeyi davranış ile ilişkilendirmişlerdir. Yılmaz (2009) ise öğrenmeyi, bireyin parçası olduğu topluluklarda hayatını devam ettirebilmesi ve hayatından zevk alabilmesi için ihtiyacı olan bilgi, tecrübe ve becerilerin kazanılması süreci olarak tanımlamıştır. Öğrenme, genel olarak yaşantı, tekrar ve deneyimler yoluyla oluşturulmuş kalıcı davranış değişikliği olarak ifade edilebilir (Bacanlı 1998). Morgan (2011), bu değişimin iyiye doğru olabileceği gibi kötüye doğru da olabileceğini belirterek; büyüme, olgunlaşma ya da sakatlanma sonucu meydana gelen değişikliklerin ise öğrenme olmadığını vurgulamaktadır.

Teknolojide yaşanan hızlı değişim ve gelişimle birlikte sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanda da değişiklikler ve yenilikler olmaktadır. Bu değişime neden olan olgunun bile geçerliliğini çok kısa bir sürede kaybettiği günümüzde, değişimin ana maddesi bilgidir denilebilir. Bilgi; bilimin, teknolojinin ve eğitimin en değerli kaynağıdır (Turan, 2005). Bu yüzden yaşadığımız dönem bilgi çağı olarak adlandırılmakta ve bu çağın gereklerini yerine getiren toplumlara da bilgi toplumu denilmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Bilginin sürekli geliştiği, değiştiği ve yenilendiği bir dönemde, bilgi toplumunda yaşayan bireyler mevcut bilgilerini sürekli güncelleme, yeni bilgi ve yeterliklere sahip olma gereksinimi duymaktadır (Aybala ve Değirmenci Gündoğmuş, 2016; Güneş, 2016). İşte bu yüzden öğrenme sadece okulda yapılan bir aktivite olmaktan çıkmış, ömür boyu devam eden bir süreç haline gelmiştir (Altın, 2018). Bu süreç ise yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Yaşam boyu öğrenme; bireyin bilgi, yetenek ve uzmanlık alanında kendini geliştirmek için bireysel, sosyal ve iş gücü ile ilişkili bir yaklaşımla yaşamı içerisinde gerçekleştirdiği veya yüklendiği tüm öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014a).

Yaşam boyu öğrenme anlayışının hedefi, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği tüm disiplinlerin işbirliği içinde olmasına imkân vererek öğrenmenin dinamik yapısının farkında olan bireyler yetiştirmek olduğu için, kendini güncelleyen ve geliştiren kişilerden etkin ve katılımcı yurttaşlar olması beklenmektedir (Güler, 2004). Genel olarak ifade etmek gerekirse yaşam boyu öğrenmenin üç temel amacı olduğu söylenebilir. Bu amaçlar; bireylerin sahip oldukları yeterliklerini geliştirmelerini desteklemek, toplumun tüm unsurlarının birbirini tamamlamasını sağlayarak toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeye katkıda bulunmaktır (Diker Coşkun, 2009). 1970'li yılların başında uluslararası bir kavram niteliğini alan yaşam boyu öğrenme; UNESCO, OECD ve Avrupa Konseyi gibi oluşumların bu kavrama yönelmelerine sebep olmuştur. 1996 yılında Avrupa Birliği' ne üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme yılı kabul edilerek aşağıdaki üç temel amaç belirlenmiştir:

- Yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi,
- Yaşam boyu öğrenmenin niteliklerinin açıklanması,
- Tüm Avrupa yurttaşları için yaşam boyu öğrenme olgusunun gerçek olabilirliğinin gözden geçirilmesi (Özen, 2011).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ise yaşam boyu öğrenmenin temel amacını, bireylerin bilgi toplumuna adapte olmalarını sağlamak, aynı zamanda da hayatlarını daha verimli denetlemeleri için sosyal ve ekonomik yaşamın bütün aşamalarında aktif bir katılım göstermelerine fırsat sağlamak olarak ifade etmiştir (MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenmenin en genel amacı ise öğrenmeyi yaşam felsefesi haline getirmiş ve yaşı, cinsiyeti, statüsü fark etmeksizin aktif ve katılımcı bireyler yaratmaktır (Aksoy, 2008; Güler, 2004). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yaşam boyu öğrenme kavramının yeniden ele alınması gerekliliği belirtilerek, içeriğinin, ulaşılabilirliğinin ve yaygınlığının artırılması gerekliliği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme programları ile ilgili hedefler;

- Yaşam boyu öğrenme programlarıyla bireylerin geliştirilmesi,
- Hedef kitleyi ve katılımı artırmaya yönelik çalışmalar yapılması,
- Farkındalık çalışmaları yapılarak, programların güncellenmesi,
- Öğrenme faaliyetinde bulunan kuruluşların izlenmesi,
- Verilen sertifikaların standartlaştırılması,

- Ailelerle ilgili programlarının güncellenmesi ve yaygınlaştırılması,
- Şiddete yönelik programların planlanması,
- Bağımlılıkla mücadeleye yönelik çalışmaların yürütülmesi ve yaygınlaştırılması,
- 21.yüzyıl becerileriyle ilgili programların hazırlanması şeklinde sıralamıştır (MEB, 2018).

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu da bireylerin sahip olması gereken sekiz anahtar yeterlik belirlemiştir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2007). Bunlar;

- Anadilde iletişim yeterliği: Kişinin düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade edilebilmesi, yorumlanabilmesi ve etkileşim yeteneği olarak tanımlanmaktadır.
- Yabancı dilde iletişim yeterliği: Kişinin anadilde iletişim yeterliği için gerekli olan temel becerilerin yanında, yabancı dil yoluyla iletişim yeteneği olarak tanımlanmaktadır.
- Bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlikler: Hayatta karşılaşılan problemleri çözebilme, dört işlem kullanabilme gibi yeterlikleri kapsar. Aynı zamanda bu yeterlik mantıksal düşünme, formülleri, modelleri, grafikleri, tabloları kullanabilme yeteneği ve isteğini de kapsar.
- Dijital yeterlikler: Temel düzeyde enformasyon, teknoloji, dijital medya, internet ve bilgisayar okuryazarlığı becerilerine sahip olma durumudur.
- Öğrenmeyi öğrenme yeterliği: Mevcut imkânlar dahilinde öğrenme ihtiyacının farkında olması ve öğrenmeyi başarma yeteneğidir. Bu yeterlilik bireyin yeni bilgi ve beceriler elde etmek için rehberlik desteği aramasını ve bu destekten yararlanmayı bilmesini de kapsar.
- Sosyal vatandaşlık bilinci yeterlikleri: Değişen ve farklılaşan toplumda, sosyal ve iş yaşamına aktif bir şekilde katılmayı sağlayacak, ortaya çıkacak çatışmaları çözebilecek tüm davranış biçimlerini kapsar.
- İnisiyatif ve girişimcilik yeterliği: Yaratıcılık, risk alma, fikirlerini eyleme dönüştürme yeteneğidir. Bu yeterliğe sahip bireyler kendi işinin farkında olur ve yeni iş fırsatlarını yakalayabilir.

- Kültürel farkındalık ve anlatım yeterliği: Edebiyat, müzik, resim gibi sanatsal faaliyetlerdeki görüş, deneyim ve duyguları çeşitli kitle iletişim araçlarıyla ifade edebilme yeteneğidir.

Yukarıda bahsedilen söz konusu yaşam boyu öğrenme yeterlikleri yaşam boyu öğrenen bireylerin sahip olmaları gereken özellikler konusunda yol göstericidir. Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitim süreçleri içerisinde yer alan bütün öğrenme etkinliklerini içerisine alan bir terimdir. Yaşam boyu öğrenme örgün eğitime bir alternatif değildir. Örgün eğitim sürecinde tamamlanamamış, eksik kalmış ya da ortaya çıkarılamamış olan değerlerin sonradan tamamlanması ya da ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Bu süreçte yaşam boyu eğitim gören bireylerin, yeni gelişmeler ve konularla alakalı, bilgi okuryazarı, meraklı, öğrenme becerilerine sahip olmaları gibi birtakım özelliklerinin olmaları beklenmektedir (Akkoyunlu, 2008). Knapper ve Cropley (2000) ise yaşam boyu öğrenen bireylerin; kendi öğrenmelerini planlayabilme, değerlendirebilme, daha aktif konumda olabilme, her türlü ortamda öğrenebilme, akranlarından ve öğretmenlerinden öğrenebilme, farklı ders ve disiplinlerden yararlanabilme, değişik stratejileri çeşitli eğitim durumlarında uygulayabilme gibi özelliklerinin olması gerektiğini belirtmektedirler (Diker-Coşkun, 2009).

Bireylerin bilgi ve yeterlikleri, motivasyonları, kendilerini geliştirmeleri ve buna bağlı olarak yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmeleri üyesi oldukları toplumların değişmesi ve gelişmesi için oldukça önemlidir. Değişimlere uyum gösterebilen, karmaşık verileri işleyebilen, yorumlayabilen ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği; değişimin, gelişimin, küreselleşmenin ve bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Balay, 2004). Bu yüzden bilginin öğretilebilmesi kadar bilgiye erişmenin yollarının da kazandırılması önem kazanmıştır (Aksoy, 2013). Aslında yaşam boyunca edinilen ve geliştirilen bütün bilgi, beceri, nitelik ve yeterliklerin öğrenilmesi faaliyetleriyle “nasıl öğreneceğini bilen insanlar” yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Literatürde birçok araştırma bilgi çağı olarak kabul edilen bu dönemde toplumların yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip bireylere ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken 2010). Yaşam boyu öğrenme, bireye kendi öğrenmelerini kendisinin yönetebileceği bilgiyi elde etme yeterlikleri kazandırarak nasıl öğrenileceğini öğrenebilmesidir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bilgi ve teknolojiye hızlı değişim ve gelişmeler bireyin elde ettiği bilginin güncelliğini ve geçerliğini yitirmesine

neden olmaktadır. Bu yüzden bilginin, çok büyük öneme sahip olduğu çağımızda her geçen gün bu konudaki yeterliklerimize yenilerini ekleme ihtiyacımız artmaktadır (Aksoy 2008; Demiralay ve Karadeniz 2008).

1.2. YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi okul öncesi eğitimden, yükseköğretime kadar uzanan oldukça uzun bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme bu süreçte eğitim sistemlerinin en önemli yardımcılarından birisidir. Bu süreç her evresinde yaşam boyu öğrenmeyle desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenme kavramı, 1919'da Dünya Yetişkin Eğitimi Derneğinin bir raporunda yetişkin eğitiminin yaşam boyu olması gerektiği vurgusuyla doğmuştur (Aksoy, 2013; Büyükdüvenci, 1983). 1926 yılında Lindeman tarafından yazılan ve Türkçeye "Halk Eğitiminin Anlamı" olarak çevrilen eserde ise, yaşamın her anının öğrenme olduğunu, bu sebepten eğitimin bir bitiş çizgisinin olmadığı ifade edilir (Şenyuva, 2013). Yetişkin eğitiminin kavram ve yaklaşımlarının oluşmaya başladığı 20. Yüzyılda, yaşam boyu eğitimin, yaşamın belli bir dönemine ya da okulun duvarına hapsedilmemesi gerektiği anlayışının temelleri atılmıştır. Yeaxle 1929 yılında yazdığı "Yaşam Boyu Eğitim" kitabında, yetişkin eğitiminin amacının geleneksel akademik tartışma ve standartlardan ziyade insan yaşamını anlamlandırmak, zenginleştirmek ve yönlendirmek olduğunu belirtir (Tutar, 2020).

Yetişkin eğitimi kavramına yönelik ilginin giderek artması sonucunda 16 Haziran 1949'da UNESCO tarafından Danimarka'da birinci uluslararası yetişkin eğitimi konferansı düzenlenmiştir. 1960 yılında Montreal'de İkinci yetişkin eğitimi konferansı gerçekleşmiş, konferansın teması "Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi" şeklinde belirlenmiş ve yaşam boyu öğrenmenin temel prensipleri ve rolleri bu konferansta şekillenmiştir. Bu konferansta yetişkin eğitiminin bütün dünya ülkelerinin hükümet politikalarında yer alınması ve ülkelerin eğitim faaliyetlerinin doğal bir unsuru olarak görülmesi fikri benimsenmiştir (Oğuzkan, 1985; Tabak, 2005).

1970'li yıllarda yaşam boyu öğrenmeyi düşünsel yapısından kurtarıp, uygulamaya geçirmek amacıyla ilk faaliyetler yine UNESCO tarafından başlatılmıştır (Aksoy, 2013). Paul Lengrad, 1970 yılında "Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş" adıyla oldukça ilgi çeken bir bildiri yayınlamıştır (Altın, 2018). 1972 yılında Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarının üçüncüsü Tokyo'da yapılmış, bu konferansa 82 farklı

ülkeden temsilciler katılmıştır. Bu konferansın ana teması ise “Yaşam Boyu Öğrenme Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi” olarak belirlenmiştir. Bu konferansta üzerinde durulan bir başka konu ise yetişkin eğitiminin toplumun farklı kesimlerine yayılması ve toplumun gerekli ilgiyi görmeyen kesimleri üzerine yoğunlaşması gerekliliği olmuştur (Oğuzkan, 1985). Bütün bu konferanslar ve çalışmalar sonrasında OECD “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” adıyla belge yayınlamıştır. Bu belgede, küresel ekonominin hâkim olduğu günümüz dünyasında var olmak için yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği belirtilmiştir (Yıldırım, 2015).

2000 yılında ise Avrupa Komisyonu “Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi (Memorandum on Lifelong Learning)” ilan etmiştir. İlan edilen bu bildiri ile yaşam boyu öğrenme; tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerini birleştiren bir kavram olarak tanımlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme, bütün bireylere fırsat eşitliği sunan, eğitim öğretim faaliyetlerinin bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bir toplum yaratmayı öngörmektedir (AB Komisyonu, 2000). AB üyesi ülkeler ve Avrupa Konseyi tarafından tüm kapsamlarıyla değerlendirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi” 2001 yılında, “Yaşam Boyu Öğrenme Gerçekliği Alanında Avrupalı Olmak” adıyla yayınlanmıştır. Bu yayın, “Yaşam Boyu Öğrenme Kararı” olarak devlet ve hükümet liderleri tarafından Haziran 2002’de kabul edilmiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2009). İlerleyen süreç içerisinde yaşam boyu öğrenme, birçok ülkenin eğitim sistemlerinin ve toplumun tüm kesimlerini dâhil olduğu bir süreç olarak benimsenmiştir (Uysal, 2009). Türkiye’de de bu yönde önemli adımlar atılmış, MEB bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü oluşturulmuştur. Bu müdürlük aracılığıyla Türkiye’deki bireylere yaşam boyu öğrenmeye yönelik olanaklar sunulmaktadır (Korkmaz, 2019).

1.3. TÜRKİYEDE YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyaç, işsizliğin artması, genç nüfusun azalması ve teknolojik gelişmede gibi nedenlere bağlı olarak her geçen gün artmakta hem siyasi hem ekonomik nedenlere bağlı olarak yaşam boyu öğrenme giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme birçok ülkede olduğu gibi Türkiye ‘de de önemli bir konu haline gelmiştir (Abalı, 2019). Bu anlamda atılan ilk adımlar 14 Aralık 1960’ta toplanan ve içinde Türkiye’nin de bulunduğu OECD ülkelerinin aldığı kararlara kadar uzanmaktadır (DPT, 2001). Ancak ilk somut gelişme olarak nitelendirebileceğimiz olay 1977’de Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’nün faaliyete geçirilmesidir. Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü zaman içinde değişim ve gelişim göstererek, önce 1978’de Çıraklık

Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne, 1983'te Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne, 1987'de Çıraklık Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu Başkanlığı'na, 1992'de daire başkanlığına ve son olarak günümüzde de varlığını sürdüren Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne dönüşmüştür (MEB, 2017b).

Türkiye'de yaşam boyu öğrenmeye ilişkin gelişmelerin 2000'li yıllarda hız kazandığını söylemek mümkündür. Kalkınma planlarına bakıldığında 1963-2000 yılları arasını kapsayan beş yıllık kalkınma planlarında yaşam boyu öğrenmenin doğrudan ele alındığını söylemem mümkün değildir. İlk olarak hayat boyu öğrenme kavramı ve amacı 2001-2005 yıllarını kapsayan sekizinci beş yıllık kalkınma planında belirtilerek yer almıştır. Bu planın yaygın eğitim başlığı altında herkes için yaşam boyu öğrenme düşüncesi benimsenmiş ve yaşam boyu eğitimin amacı, bireyleri toplumsal yaşamda yer alan ekonomik, kültürel ve politik değişimlere uyumlu hale getirme olarak belirtilmiştir (DPT, 2001; Duman, 2005). 2007-2013 yıllarını kapsayan dokuzuncu beş yıllık kalkınma planında, istihdamı artırmak amacıyla ekonomik gelişmenin ihtiyacı doğrultusunda insan yetiştirileceği vurgulanmıştır. 2014-2018 yılları onuncu beş yıllık kalkınma planı incelendiğinde 2023 eğitim vizyonu hedeflerine ulaşabilmek amacıyla "Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" yayımlanmıştır (MEB, 2014a).

Hazırlanan bu strateji belgesinde hayat boyu öğrenmeye yönelik kültür ve farkındalığın oluşturulması, fırsat eşitliğinin sağlanması ve bu fırsatlara erişimin artırılması, rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi gibi önceliklere yer verilmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramına kalkınma planlarının yanı sıra ilk kez sekizinci milli eğitim şurasında da yer verilmiştir. Ancak kapsamlı olarak ele alınması 2006 yılında toplanan on yedinci milli eğitim şurasında gerçekleşmiştir. 2006'da toplanan bu şurada yaşam boyu öğrenmeye dair eğitim politikaları oluşturulması, personel yetiştirilmesi, yasal düzenlemelerin yapılması ve yaygınlaştırılmasıyla ilgili birçok karara imza atılmıştır. On Sekizinci milli eğitim şurasında da bu yönde kararlar alınmıştır. 2014 yılı on dokuzuncu milli eğitim şurasında ise öğretmen yeterliliklerini ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarını artırmayı temel alan bir model oluşturmak üzere uzaktan eğitim yoluyla hizmet sunan kurumlarla işbirliği yapılacağı vurgulanmıştır (MEB, 2014b). Türkiye Avrupa Birliği üye ve aday ülkeler arasında yaşam boyu öğrenme oranı açısından düşük bir orana sahiptir. Ancak Türkiye'nin sosyo-ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda ülkede yaşam boyu öğrenme ile ilgili merkezi yönetim tarafından kapsamlı politikaların oluşturulması, proje odaklı çalışmaların

yapılması sorunun aşılmasına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kaya, 2014) Geline son noktada yaşam boyu öğrenme genel müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen çeşitli program ve faaliyetler 75 alanda genel, mesleki ve teknik kurs türlerinde eğitim vermektedir. Eğitim programları için Türkiye genelinde 992 halk eğitim merkezi kurulmuştur. Bunların yanı sıra uzaktan eğitim ve her engel türünden bireyin başvurabileceği kurslar ile bireylerin kariyer gelişimlerini destekleyebilecekleri imkânlar da sunulmaktadır (Yüksel, 2020).

1.4. YAŞAM BOYU ÖĞRENME UYGULAMALARI KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yaşam boyu öğrenmede okulda gerçekleşen formal öğrenmenin, yaşam içerisinde gerçekleşen informal öğrenmenin ve yaygın öğrenmenin rolü bulunmaktadır. Planlı ve programlı bir şekilde, kültürlenme amacıyla gerçekleşen eğitime formal eğitim denilmektedir. Doğal ortamda kendiliğinden gerçekleşen eğitim ise informal eğitim kapsamındadır. Diğer taraftan yaygın eğitim ise toplumun ihtiyaçları doğrultusunda belli eğitimlerin halk eğitimi, uzaktan eğitim ve sertifika programları şeklinde verildiği eğitim sürecidir (Ayaz, 2016).

Yaşam boyu öğrenme bireyin yaşamı boyunca devam eden süreci ifade eden ve formal eğitimin dışında bireylerin her açıdan gelişimlerini hedefleyen yaygın, örgün ve her türden eğitim faaliyetini içerisine alan geniş bir uygulama alanına sahiptir. Bu uygulama alanlarından bazıları ise; halk kütüphaneleri, mesleki eğitim merkezleri, kurslar, uzaktan eğitim ve medya şeklinde sıralanabilir (Demirel, 2000).

Yaşam boyu öğrenmede en temel sorunlardan birisi farkındalık seviyesinin düşük olmasıdır. Farkındalığın yeterli düzeyde olmaması eğitim etkinliklerine katılımı etkilemektedir. Bunun yanında izleme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlarında öne çıkan sorunlar arasında yer aldığı söylenebilir. Türkiye genelinde değerlendirildiğinde yaygın eğitim kurumlarının oldukça fazla sayıda olması, bu kurumlardan elde edilecek verilerin ve verilen sertifikaların güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bir koordinasyon eksikliği olarak ifade edilebilecek olan bu durum yaşam boyu öğrenmeyle ilgili karşımıza çıkan diğer bir sorun olarak ifade edilebilir (Yüksek Planlama Teşkilatı (YPT), 2014; Akpınar, 2020).

Ayrıca yaşam boyu öğrenme faaliyetleriyle ilgili olarak, onuncu beş yıllık kalkınma planında bazı yetersizliklere vurgu yapılarak, yaşam boyu öğrenmeye

katılımının yetersiz oluşundaki engeller aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Toprak ve Erdoğan, 2012):

- Zaman ayıramama,
- İş ve eğitim saatlerinin çakışması,
- Eğitim ücretlerinin pahalılığı,
- Eğitim mesafelerinin uzak olması,
- İşverenler tarafından desteklenmemesi,
- Eğitim için gereken ön koşulların sağlanamaması,
- Bireylerdeki isteksizlik,
- Yaş veya sağlık problemleri.

Bu problemlere karşı ise 17. milli eğitim şurasında alınan tavsiye niteliğindeki bazı kararlar şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2006):

- Eğitim programları uluslararası standartlara uygun olmalıdır.
- Uygulamalar sonunda verilen belgelerin ulusal ve uluslararası geçerliliği olmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenmeye yönelik farkındalık düzeyini yükseltecek etkinliklere odaklanılmalı.
- Sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimler tarafından sosyoekonomik açıdan düşük seviyedeki kişilere destek olunmalıdır.
- Özellikle yaşam boyu öğrenme açısından önemli bir yere sahip olan halk eğitim merkezleri ile bu konuda çalışmaları olan okulların altyapı, malzeme ve mali ihtiyaçları karşılanmalıdır.
- Konuyla ilgili istatistiki veriler TÜİK tarafından derlenip kamuoyuyla paylaşılmalıdır.

1.5. YAŞAM BOYU ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Avrupa Komisyonu raporunda yaşam boyu öğrenmeye temel oluşturan becerilerin zorunlu eğitim döneminde kazandırılmasının önemine vurgu yapılarak, yaşam boyu öğrenmenin en etkili basamağı olarak örgün eğitim kurumlarına dikkat

çekilmektedir (Budak, 2009). Yaşam boyu öğrenmenin önemli bölümünü teşkil eden okul hayatında, öğrencilerin en çok etkileşim içinde olduğu, genellikle örnek aldığı kişiler öğretmenlerdir (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015). Eğitim sistemi içerisinde öğretmenin yeri ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri edinmelerinde de etkili olacağı şüphesizdir. Bu yüzden öğretmenlik mesleğine başlamadan önce yaşam boyu öğrenme bilincinin öğretmen adaylarında oluşturulması oldukça önemlidir. (Kuzu, vd. 2015). Schuman, Besterfield-Sacre ve McGourty (2005), yaşam boyu öğrenme becerilerini; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme, eleştirel düşünebilme, sorgulayabilme, bilgiyi araştırmak, toplamak ve kullanmak, neyin değerli olduğunu ve neyin öğrenilmesi gerektiğini anlamak olarak sıralamışlar ve bu becerilerin öğretmende de olması gerektiğini vurgulayarak yaşam boyu öğrenmede öğretmenin önemine değinmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendilerinin sahip olmadığı becerileri öğrencilerine aktaramayacağı düşünülmekte (Keleş, 2019), yaşam boyu öğrenen bireylerin yetişmesi için öğretmenlerin kendilerinin de yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişmeleri, değişim ve gelişmeleri takip etmeleri gerekmektedir (Gedik, 2019). Her alanda hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz dünyasında, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeden sadece üniversitede aldıkları eğitimle görevlerini sürdürmeleri etkili eğitim süreçleri gerçekleştirmelerini engelleyecektir (MEB, 2017a). Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme anlayışı öğretmenlerin mesleklerini yaparken öğrenmelerini, değişen beceriler karşısında kendilerini güncellemelerini gerektirir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenler ancak bu şekilde öğrencilerini destekleyebilir, etkili öğrenme ortamı oluşturabilir, öğrencileri üzerinde etkili olacak davranış ve tutumları sergileyebilirler (Satiroğlu, 2019).

2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ

2.1. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ VE OLUŞUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Epistemoloji kavramı Yunanca episteme (bilgi) ve logos (kuram/bilim) kelimelerinin birleşmesinden oluşmuş ve Türkçe’de bilgibilim olarak adlandırılmaktadır. Epistemoloji; bilginin temeli, bilim alanında uygulanan yöntemleri, sınır ve güvenirlik bakımından inceleyip araştıran bir felsefe dalı olarak tanımlanmakla birlikte (Denkel, 2003; Deryakulu, 2017; Pears 2004; Topdemir, 2008), problem alanını bilginin kaynağı, bilginin doğası şeklinde ifade edilir ve bilimsel bilginin ne olduğunu açıklamaya çalışır (Külcü, 2000). Aynı zamanda insan bilgisinin mahiyetini, mümkünlüğünü ve sınırlarını inceler (Akdağ, 2010; Çüçen, 2003). Epistemoloji

kavramı bilgiyi ve bilginin fitratını araştırma konusu yaparak, ilk kez 19. yüzyılın ortalarında James Frederick Ferrier adlı bir İskoç düşünür tarafından kullanılmıştır (Cevizci, 2015). Kapsamına baktığımızda, insan bilginin sınırları, kaynakları ve doğası şeklindeki üç temel soru karşımıza çıkmaktadır (Muis, 2004a).

İnanç ise, tek ve açık bir tanımı olmamakla birlikte, yaşamda karşılaştığı her türlü olay, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve içsel kabuller, değerlendirmeler ve yargılamalardır şeklinde tanımlanabilir (Deryakulu, 2017; Mansour, 2009). Schwitzgebel (2011) ise inancı, bir şeye inanmak, onu bir durum veya doğru olarak kabul etmek şeklinde tanımlamaktadır.

Bilginin ne olduğu, bilgiye olan inanç ve bu inancın bilgiyi elde etme ve yapılandırma sürecine nasıl etki ettiği gibi kavramları kapsayan epistemolojik inanç kavramının ise, çok boyutlu bir kavram olduğu söylenebilir (Hofer, 2001). Bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançları ifade eden epistemolojik inançlar, ilk defa Piaget tarafından ortaya atılmıştır (Schommer, 1990). Bahçivan (2017) Piaget'in bilişsel gelişim yaklaşımında bilme kavramını epistemik sorun olarak ele aldığını, bilginin kaynağı nedir? ve bilginin doğruluğuna yönelik muhakeme nasıl gelişir? gibi soruların yanıtlarını bireylerin biyolojik ve bilişsel gelişimleri ile ilişkilendirdiğini belirtmektedir.

Piaget'in çalışmalarından etkilenen ve bu alanda ilk çalışmaları yapan Perry (1981) epistemolojik inançları, bir bireyin bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve kriterleri üzerindeki görüşleri olarak tanımlamaktadır. Hofer'e (2001) göre ise, bilginin tanımı, bilginin yapılanması, bilginin değerlendirilmesi, bilginin pozisyonu ve bilginin oluşumu hakkındaki inançlardır. Hofer ve Pintrich (1997) bireylerin epistemolojik inançlarının; bilginin kesinliği, bilginin sadeliği, öğrenmenin kaynağı ve öğrenmenin gerekçesi olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu belirtmektedirler. İlk iki boyutu bilginin doğası ile, son iki boyutu ise öğrenmenin doğası ile ilişkilendirmişlerdir.

Schommer (1994) epistemolojik inançların beş başlıktan oluştuğunu ve bireylerin bu inançların gelişimini birlikte sergilediğini belirtmektedir. Bu inançlar:

- Bilginin kaynağı: Bilgi, konu hakkında bilgili birisi tarafından verilir inancından, bilgi objektif ve subjektif bir şekilde farklı yollarla elde edilir inancına.
- Bilginin mutlaklığı/kesinliği: Bilgi mutaktır inancından, bilgi gelişime açıktır inancına.

- Bilginin düzenlenmesi: Bilgi parçalar şeklindedir inancından, bilgi bir bütündür ve iç içe geçmiş şekildedir inancına.

- Öğrenmenin kontrol edilmesi: Öğrenme genetik olarak elde edilir inancından, öğrenme tecrübe yoluyla kazanılır inancına.

- Öğrenme hızı: Öğrenme ya hızlı bir şekilde gerçekleşir ya da hiç gerçekleşmez inancından, öğrenme aşamalı bir süreçtir inancına geçiş şeklindedir.

Yukarıda bahsedilen inançlara sahip olmanın, bilginin kaynağı, bilgiye ulaşmada, bilgiyi düzenlemede, öğrenme hızı ve sürecini kontrol etmede oldukça önemli olduğu söylenebilir. Günümüzde bu inançların bilginin her boyutunda etkili olduğu gerçeğinden yola çıkılırsa, epistemolojik inançların sadece bilgiye ulaşmada değil, bilgiyi etkili bir şekilde kullanma ve işleme süreçlerinde de oldukça büyük bir etkiye sahip olduğunu söylemem doğru olacaktır (Kanadlı ve Akay, 2019).

Genel olarak epistemolojik inançların özelliklerine bakıldığında; epistemolojik inançların bireysel olduğu ve bireysel deneyimler sonucu elde edildiği, bu nedenle objektif olmadığı söylenebilir. Bunun yanında, bireylerin anlama ve öğrenmelerini etkilemekte, düşünce ve muhakeme süreçlerinin bir parçasını oluşturmaktadır. Epistemolojik inançlar zamanla gelişip değişebilir, bununla birlikte epistemolojik inançlar sadece bilginin doğasına ilişkin inançlarını değil, bilginin nasıl öğrenileceğinin doğasına ilişkin inançlarını da kapsadığı söylenebilir (Eren, 2006; Müller, Rebmann, ve Liebsch, 2008; Kürşad, 2015).

Yapılan araştırmalar epistemolojik inançların genetik yollarla doğuştan gelen ve değişmeyen bir kişisel özellik değil, aksine zaman içinde değişen, yenilenen, geliştirilebilen bir yapıya sahip olduğunu ve sonradan kazanıldığını ortaya koymuştur. Buna göre epistemolojik inançlar; genetik değil, tersine çeşitli faktörlerin etkisiyle gelişip değişen bir yapıya sahiptir. Epistemolojik inançlar; çeşitli (zihinsel gelişim, cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, yaşanılan yer ve kültür) faktörlerden etkilenmektedir. (Deryakulu, 2017; Eroğlu ve Güven, 2006; Schommer-Aikins, 2004; Tezci ve Uysal, 2004;).

Epistemolojik inançlarla sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiğinde araştırmalarda, sınıf düzeyleri ilerledikçe epistemolojik inançların arttığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik not ortalamasının arttığı ve epistemolojik inançlarının geliştiği görülmüştür (Eren, 2006; Eroğlu, 2004; Kurt,

2009; Schommer, vd. 1997). Aynı şekilde yaş ilerledikçe bireyde, öğrenmenin zamanla geliştirilebileceği düşüncesi artma eğilimi göstermektedir. Buna bağlı olarak yapılan birçok çalışmada, yaşla birlikte epistemolojik inançların gelişme gösterdiği ortaya çıkmıştır (Schommer, 1998; Yılmaz, 2007). Epistemolojik inançları etkileyen unsurlardan bir diğeri ise zekâdır. Araştırmalar, zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha gelişmiş inançlara sahip olduğunu ve üstün zekâlı bireylerin epistemolojik inançlarının küçük yaşlarda gelişmeye başladığını ortaya koymaktadır. (Deryakulu, 2017; Neber ve Schommer-Aikins, 2002; Schommer, 1993). Epistemolojik inançları etkileyen diğeri bir unsur ise cinsiyettir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre kadın ve erkeklerin epistemolojik inançlarının gelişimi ve bu gelişimin hızının birbirinden farklı olduğunu göstermiştir. Bu durum epistemolojik inançların cinsiyet değişkeninden etkilendiğini göstermektedir (Deryakulu, 2017; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Eroğlu, 2004; Kösemen, 2012).

2.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR, EĞİTİM VE ÖĞRENME

Epistemolojik inançların kişiden kişiye değişen, bireysel bir özellik olduğu bilinmektedir. Bunun yanında öğrenmenin de bireysel özelliklerle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, epistemolojik inançların, öğrenmeyi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır (Yılmaz, 2007). Öğretmenler epistemolojik inançları öğretimin planlanması ve uygulanması aşamalarında oldukça etkilidir (Hanafin ve Hill, 2002) ve bu davranışları belirleyen önemli bir etmendir (Karhan, 2007). Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin önceden edindikleri bilgileri, çevreleri, yaşam şekilleri, içinde bulundukları sosyal ve kültürel ortam ve kişilik özellikleri epistemolojik inançlarını etkilemektedir (Demir ve Akınoğlu, 2010). Bunun yanında öğrencilerin epistemolojik inançları da bilgiyi yorumlamalarını ve düşünme şekillerini, tercih ettikleri bilişsel öğrenme stratejilerinin tür ve düzeyini etkilemekte, böylece epistemolojik inançlar hem etkileyen hem de etkilenen bir kavram olarak öğretim sürecinde yerini almaktadır. Deryakulu (2017) bu etkinin yansımalarının akademik başarı üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak görüldüğünü belirtmektedir. Ryan (1984), çalışmasında epistemolojik inançların öğrencilerin okudukları kitapları ve eğitim materyallerini kavrama düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonunda epistemolojik inançları gelişmemiş olan öğrenciler, daha çok bilgi düzeyinde, gelişmiş olan öğrenciler ise üst düzey ölçütlerini kullandıkları ortaya çıkmış ve bu öğrencilerin akademik başarı grafiklerini de yükselttikleri görülmüştür (Deryakulu, 2017). Benzer

çalışmalar göz önüne alındığında epistemolojik inançları gelişmemiş olan bireylerin okuduklarını gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendiremedikleri ve daha çok yüzeysel öğrenme yöntemlerinden yararlanıp üst düzey düşünme becerilerinden yararlanmadıkları ortaya çıkmaktadır. Epistemolojik inançların, öğrenenlerin başarıları ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösteren birçok araştırma vardır. Bu çalışmalarda, epistemolojik inanç düzeyi arttıkça başarının ve problem çözme becerisinin de arttığı görülmektedir (Aksan, 2006; Deryakulu, 2017; Schommer, 1990; 1993; Schommer, vd. 1997).

Epistemolojik inançların etki ettiği durumlardan biri de tutumlardır. Öğrenmenin doğuştan geldiğine ve değiştirilemeyeceğine inanan bireylerin okuldan daha az hoşlandığı, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inananların ise okula ve akademik görevlere yönelik daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmektedir (Deryakulu, 2004; Schommer ve Walker, 1997). Yapılan araştırmalar epistemolojik inançlar ile öğrenme anlayışları, problem çözme becerileri, motivasyon arasında da anlamlı ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (Ayaz, 2009; 2003; Karataş, 2011; Kardash ve Howell, 2000; Schommer ve Walker, 1997; Özkan, 2008). Bununla birlikte öğrencilerin konsantrasyonları, güdülenmeleri, tutumları, bilgiyi işlemeleri gibi değişkenlerle ve epistemolojik inançları arasında ilişkinin olduğu yine yapılan bazı çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu yönüyle de epistemolojik inançların eğitim öğretim sürecinde önemli bir yerinin olduğu, öğrenmeye etki eden pek çok değişken ile epistemolojik inançlar arasında bir ilişkinin olduğunu söylenebilir (Chan, 2003; Muis, 2004b).

2.3. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ AÇISINDAN ÖNEMİ

Bireyin bilgi üzerindeki kontrol yetisine ve bilginin kesinliğine karşı geliştirdiği inançları olarak tanımlanan epistemolojik inançlar, öğretme-öğrenme süreçleriyle birçok bakımdan ilişkili olan inançlar bütünüdür oluşturmaktadır (Bendixen ve Rule, 2004). Nitekim Hofer ve Pintrich (1997) öğretme ve öğrenme kavramlarına ilişkin anlayışlara ve yaşama ilişkin birçok değişkene etkisi bakımından epistemolojik bakış açılarının merkezi bir etken olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda epistemolojik inançları akademik başarı, üstbilişsel işlem becerileri, öğrenme yaklaşımları, öğretim anlayışları gibi birçok kavramla ilişkisi yönünden incelemek mümkündür (Green ve Hood, 2013). Bu kavramlardan biri olan öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci hakkındaki inançlarını iki başlık altında toplanabileceği söylenebilir. Bunlardan ilki, bilgiyi iletme

ya da aktarma süreci olarak öğretim diğeri ise öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına rehberlik etme olarak öğretim olarak ifade edilebilir (Cheng, vd. 2009; Tanase ve Wang, 2010).

Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireylerin akademik başarılarının, epistemolojik inançları gelişmemiş bireylerin akademik başarılarından daha iyi olduğunu söylemek mümkündür (Aslan, 2017; Schommer, 1993; Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992). Buna ek olarak epistemolojik inançlar ile öğrenme yaklaşımları, problem çözme becerileri, akademik motivasyon arasında da anlamlı ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında epistemolojik inançların öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. (Kardash ve Howell, 2000; Ryan, 1984; Schommer, 1990; Schommer ve Walker, 1995).

Epistemolojik inançlar ile öğrenmeye etki ettiği düşünülen birçok konu arasında ilişki olduğu söylenebilir. Yani bu durum bize öğrenmenin hem epistemolojik inançları etkilediği hem de epistemolojik inançlardan etkilendiğini göstermektedir (Chan, 2003; Phan, 2008; Rodriguez ve Cano, 2006).

Öğretmenlerin bakış açıları, uyguladıkları eğitim programının başarısını, sınıf içi uygulamalarını, kullandıkları strateji, yöntem ve teknikleri etkileyebilmektedir (Aslan, 2017). Bu durumda ister istemez öğrencilerin eğitim öğretim süreci üzerinde bazı etkiler yapmaktadır. Bu yüzden öğretmen inançlarını saptamak ve bu inançları olumlu yönde geliştirmek oldukça önemlidir (Deryakulu, 2017). Bunu yapmanın en uygun olduğu yerlerden birisi ise öğretmen adaylarının eğitim süreçleridir. Pajares (1992), öğretmenler eğitim aldıkları dönemde epistemolojik inançlarının, eğitim programları aracılığı ile ele alınmadan, olumlu bir değişiklik elde etmenin oldukça zor olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireyin bilginin doğası, öğrenme ve öğretim hakkındaki tüm algıları öğretmenler ve eğitim sistemi tarafından etkilenmekte ve şekillenmektedir (Cheng ve diğerleri, 2009). Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule'da (1986) üniversite eğitiminin bireylerin epistemolojik inançlarının olumlu yönde değişmeler meydana getirmede etkili olması gerektiğini dile getirmektedir. Bu durumun sonucu olarak gelişmiş epistemolojik bakış açlarına sahip olan öğretmenlerin yetişmesiyle öğrenciler, eğitim öğretim sürecinde çeşitli ve etkili öğretim yöntemleri kullanılarak, her bakımdan olumlu bir sınıf atmosferi oluşturularak eğitim alma şansına sahip olacaklardır (Hashweh, 1996). Diğer bir açıdan bu öğretmenler, öğrencilerine

eleştirel düşünme, sorgulama ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda olumlu etkide bulunacaklardır (Maor ve Taylor, 1995).

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. YAŞAM BOYU ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Livingstone, Raykov ve Stowe (2001) yetişkinlerle gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda, bu bireylerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilgilerinin az olduğu ve düzenlenen kurslara katılımlarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Ersoy ve Yılmaz (2009) yaptıkları araştırmada kütüphanelerdeki yönetici ve çalışanlarının yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterliklerini incelenmeye çalışılmıştır. 162 yönetici ve çalışanın yer aldığı çalışma sonucunda, çalışmaya katılanların yaşam boyu öğrenme konusunda yeterliliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bath ve Smith (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonucunda; epistemolojik inançların yaşam boyu öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Arcuria (2011) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenmeye karşı ilgileri arasındaki ilişki incelediği çalışma sonucunda; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenmeye karşı ilgi arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Diker-Coşkun ve Demirel (2012) Yeditepe ve Marmara üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ve çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Hürsen (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini ortaya kaymayı amaçladığı ve 30 öğretmenin görüşlerini aldığı çalışma sonunda ekonomik problemlerin, eğitim politikalarının ve öğrenci düzeyinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecini etkilediği ve öğretmenlerin üniversitelerin, profesyonellerin ve bakanlığın, eğitim personelinin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için farklı çalışmalar yapması yönünde görüşler ortaya konmuştur.

Örs (2016) ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonunda ilköğretim öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayaz ve Ünal (2016) çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çam (2017) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ve teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkinin düşük ve pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir.

Kokanovic ve Stari (2019) tarafından yapılan Sisak ve Zagreb’de görev yapan 306 okul öncesi öğretmenin yer aldığı çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasında yaşam boyu öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak yedi alt boyutla birlikte toplam 22 sorudan meydana gelen bir ölçek kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri seviyesinin diğer öğretmenlere göre daha yetkin olduğu anlaşılmıştır.

Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2020) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiş ve çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür.

Yazıcı (2020) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırma, Muğla ili merkez ve ilçelerinde, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 778 okul müdürüyle yapılmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında araştırmaya katılan okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek; ancak nitel boyutta öğrenmeyi düzenlemede yetersizlik eğilimleri yüksek bulunmuştur.

Erdoğan (2020) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmada, Türkçe dersi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme

eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve 21. yüzyıl becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

İlgın (2020) tarafında eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonunda cinsiyet ve mezun olunan bölüm değişkenine göre istatistiksel bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Özdemir (2022) tarafından yapılan araştırmada; ortaokul öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21.yüzyıl öz yeterlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21.yüzyıl becerileri yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21.yüzyıl yeterlikleri arasında pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

3.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) yaptıkları araştırmada, uyarladıkları ölçeğin faktör yapısını yeniden incelemeyi ve aday öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonunda, aday öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve programa göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır.

Tsai (2007) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırmada, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve öğretim uygulamaları incelenmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve eğitim uygulamaları arasında yeterli oranda tutarlılık olduğu görülmüştür.

Karhan (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğretmenlerin epistemolojik inançlarının çeşitli demografik özelliklere ve bilgisayar teknolojisini kullanma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelenmiştir. Çalışma sonunda, öğretmenlerin bilgi ve öğrenmeye ait gelişmiş inançlar taşıdıkları; ama doğruların tek ve mutlak olduğu şeklinde derin olmayan inançları benimsemiş oldukları ifade edilmiştir.

Koç-Erdamar ve Bangır-Alpan (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, en çok gelişen inancın öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna, en az gelişen inancın ise tek bir doğrunun varlığına inanç olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının sınıf düzeyi ve bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Karataş (2011) tarafından yapılan çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının, öğrenme yaklaşımlarının ve sorun çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre, katılımcıların akademik motivasyonları, epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasında doğrusal yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu, ayrıca katılımcıların epistemolojik inançlarının motivasyonsuzluk, dış ve iç kaynaklı motivasyonu yordamada anlamlı bir düzeyde bir sonucun ortaya çıktığı ifade edilmiştir.

Karabulut ve Ulucan (2012) tarafından beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları çeşitli değişkenlere farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak cinsiyet değişkeni ile bilimsel epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark çıkmazken, Sınıf değişkeni açısından 4.sınıflar lehine anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir.

Er (2013) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının orta seviyede epistemolojik inançlara sahip olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyete ve bölüm değişkenlerine göre epistemolojik inançların anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Başer-Gülsoy, Erol ve Akbay (2015) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin epistemolojik inançları belirlenerek, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilgi üretme süreci, akıl yürütme ve bilginin değişebilirliği boyutlarında ortalamadan yüksek, otorite ve doğruluk ve bilginin kaynağı boyutlarında ortalamaya yakın sonuçlar çıktığı belirlenmiştir.

Uğraş (2018) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç, üst bilişsel farkındalık ve fen öz yeterlik algılarıyla fen bilimleri başarı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda üst bilişsel farkındalık, fen öz yeterlik algıları ve epistemolojik inanç ile fen bilimleri başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görülmüştür. Ayrıca üst bilişsel farkındalık, fen öz yeterlik algıları ve epistemolojik inanç değişkenlerinin fen bilimleri başarı puanlarını yordadığı ortaya konmuştur.

Aytaç (2020) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların benimsemiş oldukları epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesinin, öğretme ve öğrenme anlayışları üzerine olan etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları ve ayrıca epistemolojik inançların öğrenim görülen alana göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve sınıf seviyesi yükseldikçe daha sofistike bir yapı kazandığı ifade edilmiştir. Epistemolojik inançların ve eğitim felsefesi eğilimlerinin, öğretme ve öğrenme anlayışları üzerine anlamlı yordayıcıları olduğu belirtilmiştir.

Seçkin-Kapucu ve Bıyık (2021) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin araştırmaya-sorgulamaya yönelik öz yeterlik algılarının yordanmasında epistemolojik inançların rolünü araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda araştırma-sorgulamaya dönük öz yeterlik algısının tüm boyutlarının (kaçınma, kişisel gelişim ve araştırmayı sürdürme), bilginin doğruluğu, bilginin gelişimi ve bilginin kaynağı epistemolojik inanç boyutları tarafından yordandığı vurgulanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplanma süreci ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri inceleneceğinden dolayı nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan betimsel tarama modeline uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Bu araştırma yöntemi nesnelerin, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, vd. 2007). Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 226 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemini belirlemek için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde ekonomiklik esastır. Bu tür örnekleme araştırmacıya tanıdık çevresinden örnekleme alma imkânı verir (Balci, 2001).

Araştırma örneklemini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu, okul başarı puanı ve lisansüstü eğitim yapma eğilimi değişkenlerine ilişkin betimleyici analizlerin sonuçları aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
Kadın	141	62,4
Erkek	85	37,6
Toplam	226	100

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 141'i (%62,4) kadın, 85'i (%37,6) erkek olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
1. Sınıf	65	28,8
2. Sınıf	40	17,7
3. Sınıf	65	28,8
4. Sınıf	56	24,8
Toplam	226	100

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 65'i (%28,8) birinci sınıfa, 40'ı (%17,7) ikinci sınıfa, 65'i (%28,8) üçüncü sınıfa ve 56'sı (%24,8) dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
İlköğretim	143	63,3
Lise	48	21,2
Lisans ve Lisansüstü	35	15,5
Toplam	226	100

Tablo 3'e göre çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına ilişkin frekansları; ilköğretim eğitimi almış anneler 143 (%63,3) kişiden, lise mezunu anneler 48 (%21,2) kişiden, lisans ve lisansüstü mezunu anneler 35 (%15,5) kişiden oluşmaktadır.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
İlköğretim	102	45,1
Lise	70	31,0
Lisans ve Lisansüstü	54	23,9
Toplam	226	100

Tablo 4'e göre çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına ilişkin frekansları ve yüzdeleri verilmiştir. Babaların eğitimine ilişkin bilgiler şu şekildedir: ilköğretim eğitimi almış babalar 102(%45,1) kişiden, lise mezunu babalar 70 (%31,0) kişiden, lisans ve lisansüstü mezunu babaları 54 (%23,9) kişiden oluşmaktadır.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Başarı Puanına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
2.00 ve altı	35	15,5
2.01 – 3.00	138	61,1
3.01 ve üzeri	53	23,5
Toplam	226	100

Tablo 5’e göre çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul başarı puanlarına ilişkin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. 35 (%15,5) öğretmen adayı 2.00 ve altında, 138 (%61,1) öğretmen adayı 2.01 ile 3.00 arasında, 53 (%23,5) öğretmen adayı 3.01 ve üzerinde not ortalamasına sahiptir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim Yapma Eğilimine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	126	55,8
Hayır	100	44,3
Toplam	226	100

Tablo 6’ya göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma eğilimlerine ait frekanslar incelendiğinde 126 (%55,8) öğretmen adayı yani öğretmen adaylarının yarısından fazlası lisansüstü eğitim yapmak istemektedir. 100 (%44,3) öğretmen adayı ise lisansüstü eğitim yapmak istememektedir.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen formdur. Hazırlanan formda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın öğrenim durumunu, okul başarı puanı ve son olarak lisansüstü eğitim yapma eğilimini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

Epistemolojik İnançlar ölçeğinin orijinali Schommer (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin İngilizce’den Türkçe’ye uyarlanması Deryakulu ve

Büyüköztürk (2002) tarafından yapılmış ve Aydın, Selçuk, Çakmak ve İlğan (2017) tarafından tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; başarının çabaya bağlı olduğu, başarının yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun varlığına inanç şeklindedir. Çaba alt boyutu için cronbach alpha katsayısı, .88, yetenek alt boyutu için .88 ve tek bir doğru alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur. Tüm analizler sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapıda geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde 23 maddeden oluşmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeğinde güvenirlik katsayısı olan cronbach alpha .64 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı $.60 \leq a \leq .90$ arasında ise ölçek oldukça güvenilir (Tavşancıl, 2006). Öğretmen adaylarına uygulanan bu ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.3. YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilmiştir. Engin, Kör ve Erbay (2017) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçeğe uygulanan analizler sonucunda ölçek tek alt boyuttan ve 15 madde olarak son halini almıştır. Türkçe ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 dür. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinde güvenirlik katsayısı olan cronbach alpha .81 olarak hesaplanmıştır.

4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Veri toplama araçları araştırmanın amacı uygun olarak alan yazın taraması yapılarak belirlenmiştir. Veriler karar verilen veri toplama araçları ile uygulamanın yapılacağı öğretmen adaylarından gönüllülük esasına dayanarak toplanmıştır. Veriler 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında toplanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından elde edilen veriler istatistik programına girilmiştir. Analiz süreci başlamadan araştırmada uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin Cronbach Alpha değerleri incelenmiş, elde edilen değerler .60'dan büyük olduğundan ölçümün güvenilir olduğu belirlenmiştir. Kişisel bilgiler formunda yer alan demografik değişkenler gruplandırılmıştır. Demografik özelliklere ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ölçekler yoluyla elde edilmiş olan verilerin betimleyici istatistikleri olan aritmetik ortalama,

standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ortaya konmuştur. Elde edilen veri grubunun yapısal özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan normallik varsayımları test edilmiştir. Normallik analizine ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Alt Boyutları ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

	Çarpıklık	Basıklık
Çaba Alt Boyutu	-.169	.674
Yetenek Alt Boyutu	-.113	1.384
Tek 1 Doğru Alt Boyutu	-.478	.417
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	-.819	1.628

Tablo 7’ye göre araştırmada kullanılan her iki ölçeğin geneline ve epistemolojik inançlar ölçeğinin alt boyutlarına normallik testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre toplanan verilerin tüm alt problemlerin değişkenlerinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -.16 ile 1.62 arasında olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -7.00 ve 7.00 aralığında olması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Pizarro, Guerrero ve Galindo, 2002). Buna göre çalışmanın normal dağılım gösterdiği ve yapılacak olan analizlerin parametrik testler ile yapılacağı sonucuna ulaşılmıştır.

İki ölçeğin de ölçek boyutlarının aldığı puanlar 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. Dağılım aralığının hesaplanması amacıyla, Dağılım aralığı=En büyük değer- En küçük değer/ Derece sayısı formülü kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeklerinden aldıkları puanların düzeyleri şu şekildedir: 1.00-1.80 en düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek, 4.21-5.00 en yüksek düzey olarak ayarlanmıştır (Sümbüloğlu,1993).

Gerçekleştirilen fark analizlerinde anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet ve lisansüstü eğitim yapma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmasını incelemek için bağımsız gruplar t-testi; sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ve okul başarı puanına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı düzeyde farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Levene homojenlik testi yapılarak post-hoc analizlerinden LSD testi ile belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve epistemolojik inançlarının incelendiği araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Birinci alt problem olan “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problem için elde edilen puan ortalamaları, standart sapma değerleri, minimum ve maksimum değerler ve düzeyler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinden aldıkları puanların düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	$\bar{x}$	Ss	Min. Değ.	Mak. Değ.	Düzye
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	226	3.795	.608	1.33	5.00	Yüksek

Tablo 8 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyi puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.795$) “yüksek” düzeyde olduğu hesaplanmıştır.

2. İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

“Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim düzeyine, okul başarı notuna ve lisansüstü eğitim yapma eğilimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin yapılan analizler tablolar halinde sırayla sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizinden elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Kadın	141	3.791	.618	224	-.136	.982
	Erkek	85	3.802	.594			

Tablo 9’da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine yönelik t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(224)} = -.136$; $p > .05$].

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) analizinden elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme eğilim düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Gruplar arası	2.357	3	.786	2.160	.094	-
	Gruplar içi	80.749	222	.364			
	Toplam	83.106	225				

A: 1. Sınıf, B: 2. Sınıf, C: 3. Sınıf, D: 4. Sınıf

Tablo 10 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [$F_{(3-222)} = 2.160$; $p > .05$].

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyi puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) analizinden elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Gruplar arası	1.524	2	.762	2.083	.127	-
	Gruplar içi	81.582	223	.366			
	Toplam	83.106	225				

Tablo 11 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2-223)} = 2.083$; $p > .05$].

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Tek

Yönlü Varyans (One Way ANOVA) analizinden elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Gruplar arası	.466	2	.233	.629	.534	-
	Gruplar içi	82.640	223	.371			
	Toplam	83.106	225				

Tablo 12’ye göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir [$F_{(2 - 223)} = 629$; $p > .05$].

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi puanlarının okul başarı puanı değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) analizinden elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyi Puanlarının Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Gruplar arası	2.682	2	1.341	3.718	.026	B>A
	Gruplar içi	80.424	223	.361			
	Toplam	83.106	225				

A: 2.00 ve altı, B: 2.01-3.00, C: 3.01 ve üzeri

Tablo 13 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin okul başarı puanları değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda 2.00 ve altında okul ortalaması bulunan öğretmen adayları ($\bar{X} = 3.570$) ile 2.01-3.00 arasında okul puan ortalaması bulunan öğretmen adayları ($\bar{X} = 3.871$) arasında 2.01-3.00 arasında okul puan ortalaması bulunan öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2 - 223)} = 3.718$; $p < .05$].

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi puanlarının lisansüstü eğitim yapma eğilimi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizinden elde edilen bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Eğilimi Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

	Eğilim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	Evet	119	3.769	.669	213	-1.472	.143
	Hayır	96	3.889	.482			

Tablo 14’de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine yönelik t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda lisansüstü eğitim yapma eğilimi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(213)} = -1.472$; $p > .05$].

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Üçüncü alt problem olan “Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt problem için elde edilen puan ortalamaları, standart sapma değerleri, minimum ve maksimum değerler ve düzeyler Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeğinden Aldıkları Puanların Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	Ss	Min. Değ.	Mak. Değ.	Düzyey
Çaba Alt Boyutu	226	3.593	.449	2.00	5.00	Yüksek
Yetenek Alt Boyutu	226	3.706	.425	1.88	5.00	Yüksek
Tek 1 Doğru Alt Boyutu	226	3.697	.634	1.60	5.00	Yüksek
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	226	3.655	.330	2.30	5.00	Yüksek

Tablo 15 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ait puanlar hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanları ortalamasının ($\bar{X} = 3.655$) “yüksek” olduğu; alt boyutlar incelendiğinde çaba alt boyutunun ortalamasının ($\bar{X} = 3.593$), yetenek alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.706$) ve tek bir doğru alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.697$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür.

4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

“Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim düzeyine, okul başarı notuna ve lisansüstü eğitim yapma eğilimlerine

göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin yapılan analizler tablolar halinde sırayla sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizinden elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çaba Alt Boyutu	Kadın	141	3.601	.442	224	.347	.729
	Erkek	85	3.580	.462			
Yetenek Alt Boyutu	Kadın	141	3.698	.424	224	-.366	.715
	Erkek	85	3.719	.429			
Tek 1 Doğru Alt Boyutu	Kadın	141	3.695	.630	224	-.070	.944
	Erkek	85	3.701	.646			
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	Kadın	141	3.665	.328	224	.012	.991
	Erkek	85	3.655	.365			

Tablo 16’da öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına yönelik t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda cinsiyete göre epistemolojik inançlar ölçeğinin genelinde [$t_{(224)} = .012$; $p > .05$], çaba alt boyutunda [$t_{(224)} = .347$; $p > .05$], yetenek alt boyutunda [$t_{(224)} = -.336$; $p > .05$] ve tek bir doğru alt boyutunda [$t_{(224)} = -.070$; $p > .05$] anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) analizinden elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Çaba Alt Boyutu	Gruplar arası	1.530	3	.510	2.585	.054	-
	Gruplar içi	43.790	222	.197			
	Toplam	45.320	225				
Yetenek Alt Boyutu	Gruplar arası	.314	3	.105	.577	.631	-
	Gruplar içi	40.368	222	.182			
	Toplam	40.683	225				
Tek 1 Doğru Alt Boyutu	Gruplar arası	5.036	3	1.679	4.356	.005	A<B A<C A<D
	Gruplar içi	85.543	222	.385			
	Toplam	90.578	225				

Tablo 17 (Devam). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	Gruplar arası	.815	3	.272	2.545	.057	-
	Gruplar içi	23.699	222	.107			
	Toplam	24.514	225				

A: 1. Sınıf, B: 2. Sınıf, C: 3. Sınıf, D: 4. Sınıf

Tablo 17'ye bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [$F_{(3 - 222)} = 2.545$; $p > .05$]. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin alt boyutları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde çaba alt boyutunda [$F_{(3 - 222)} = 2.585$; $p > .05$] ve yetenek alt boyutunda [$F_{(3 - 222)} = .577$; $p > .05$] anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Fakat tek bir doğru alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda; birinci sınıflar ($\bar{X} = 3.480$) ile ikinci sınıflar ($\bar{X} = 3.870$) arasında ikinci sınıflar lehine, birinci sınıflar ile üçüncü sınıflar ($\bar{X} = 3.708$) arasında üçüncü sınıflar lehine, birinci sınıflar ile dördüncü sınıflar ($\bar{X} = 3.814$) arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu yapılan analizler sonucunda bulunmuştur [$F_{(3 - 222)} = 4.356$; $p < .05$].

Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) analizinden elde edilen bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Çaba Alt Boyutu	Gruplar arası	.026	2	.013	.064	.938	-
	Gruplar içi	45.294	223	.203			
	Toplam	45.320	225				
Yetenek Alt Boyutu	Gruplar arası	1.025	2	.512	2.881	.058	-
	Gruplar içi	39.658	223	.178			
	Toplam	40.683	225				

Tablo 18 (Devam). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Tek 1 Doğru Alt Boyutu	Gruplar arası	.036	2	.018	.044	.957	-
	Gruplar içi	90.542	223	.406			
	Toplam	90.578	225				
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	Gruplar arası	.096	2	.048	.436	.647	-
	Gruplar içi	24.639	223	.110			
	Toplam	24.735	225				

Tablo 18 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [$F_{(2 - 223)} = .647$; $p > .05$]. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin alt boyutları anne eğitim durumuna göre incelendiğinde çaba alt boyutunda [$F_{(2 - 223)} = .938$; $p > .05$], yetenek alt boyutunda [$F_{(2 - 223)} = 2.881$; $p > .05$] ve tek bir doğru alt boyutunda [$F_{(2 - 223)} = .957$; $p > .05$] anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı yapılan analizler sonucunda bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) analizinden elde edilen bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Çaba Alt Boyutu	Gruplar arası	.188	2	.094	.463	.630	-
	Gruplar içi	45.132	223	.202			
	Toplam	45.320	225				
Yetenek Alt Boyutu	Gruplar arası	.211	2	.105	.581	.560	-
	Gruplar içi	40.472	223	.181			
	Toplam	40.683	225				
Tek 1 Doğru Alt Boyutu	Gruplar arası	.001	2	.001	.002	.998	-
	Gruplar içi	90.577	223	.406			
	Toplam	90.578	225				
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	Gruplar arası	.048	2	.024	.215	.806	-
	Gruplar içi	24.688	223	.111			
	Toplam	24.735	225				

Tablo 19’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [$F_{(2-223)} = .215$; $p > .05$]. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin alt boyutları baba eğitim durumuna göre incelendiğinde çaba alt boyutunda [$F_{(2-223)} = .463$; $p > .05$], yetenek alt boyutunda [$F_{(2-223)} = .581$; $p > .05$] ve tek bir doğru alt boyutunda [$F_{(2-223)} = .002$; $p > .05$] anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı yapılan analizler sonucunda tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının okul başarı puanı değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) analizinden elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans (One Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Çaba Alt Boyutu	Gruplar arası	.185	2	.092	.457	.634	-
	Gruplar içi	45.135	223	.202			
	Toplam	45.320	225				
Yetenek Alt Boyutu	Gruplar arası	1.257	2	.629	3.556	.030	A>B
	Gruplar içi	39.425	223	.177			
	Toplam	40.683	225				
Tek 1 Doğru Alt Boyutu	Gruplar arası	.744	2	.372	.923	.399	-
	Gruplar içi	89.835	223	.403			
	Toplam	90.578	225				
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	Gruplar arası	.601	2	.300	2.776	.064	-
	Gruplar içi	24.134	223	.108			
	Toplam	24.735	225				

A: 2.00 ve altı, B: 2.01-3.00, C: 3.01 ve üzeri

Tablo 20 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının puan ortalamalarının okul başarı puanı değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur [$F_{(2-223)} = 2.776$; $p > .05$]. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin alt boyutları okul başarı puanı değişkenine göre incelendiğinde çaba alt boyutunda [$F_{(2-223)} = .457$; $p > .05$] ve tek bir doğru alt boyutunda [$F_{(2-223)} = .923$; $p > .05$] anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yetenek alt boyutu incelendiğinde ise anlamlı

düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda; 2.00 ve altında okul ortalaması bulunan öğretmen adayları ($\bar{X} = 3.868$) ile 2.01-3.00 arasında okul puan ortalaması bulunan öğretmen adayları ($\bar{X} = 3.658$) arasında 2.00 ve altında okul puan ortalaması bulunan öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır [$F_{(2-223)} = 3.556$; $p < .05$].

Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının lisansüstü eğitim yapma eğilimi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizinden elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Lisansüstü Eğitim Yapma Eğilimi Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Eğilim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çaba Alt Boyutu	Evet	119	3.566	.486	213	-.871	.385
	Hayır	96	3.621	.414			
Yetenek Alt Boyutu	Evet	119	3.704	.429	213	-.033	.974
	Hayır	96	3.706	.431			
Tek 1 Doğru Alt Boyutu	Evet	119	3.644	.682	213	-1.246	.214
	Hayır	96	3.752	.569			
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	Evet	119	3.631	.351	213	-1.041	.299
	Hayır	96	3.679	.315			

Tablo 21’de öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına yönelik t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda lisansüstü eğitim yapma eğilimi değişkenine göre epistemolojik inançlar ölçeğinde anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(213)} = -1.041$; $p > .05$]. Ayrıca alt boyutlar tek tek analiz edildiğinde çaba alt boyutunda [$t_{(213)} = -.871$; $p > .05$], yetenek alt boyutunda [$t_{(213)} = -.033$; $p > .05$] ve tek bir doğru alt boyutunda da [$t_{(213)} = -1.246$; $p > .05$] anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri hesaplanmış, elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.79$) “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç; Yazıcı (2020), Doğan ve Kavtelek (2015) ve Yılmaz ve Beşkaya (2018) tarafından eğitim yöneticileriyle, Altın (2018), Ayaz ve Ünal (2016), Özçiftçi ve Çakır (2015), Tanatar (2017), Kılıç ve Ayvaz-Tuncel (2014), Ayra ve Kösterioğlu (2015), Yaman ve Yazar (2015) ve Dünder (2016) tarafından öğretmenlerle, Altay-Yorulmaz (2019), Karaduman (2015), Gencel (2013), Oral ve Yazar (2015) ve Ergün ve Cömert-Özata (2016) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Altay-Yorulmaz (2019) tarafından Resim Öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Altın (2018) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Tanatar (2017) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda çeşitli örneklem gruplarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde çıkması, katılımcıların bilginin yenilenmesi gerektiğine inandıklarının, kişilerin ve öğretmenlerin de gelişen çağa ayak uydurmaları ve kendilerini yenilemeleri gerektiğine olan inançlarının bir göstergesi olabilir. Ancak Demir-Başaran ve Sesli (2019), Diker Coşkun (2009) ve Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, kişilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç; Gedik (2019), Altın (2018), Şahin ve Arcagök (2014) ve Arslan (2019) tarafından yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Şahin ve Arcagök (2014) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Altın (2018) tarafından öğretmenler yapılan çalışmada, cinsiyetle yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Son olarak Karahan (2017) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada, yaşam boyu öğrenme

eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık çıkmamasının sebebi olarak, günümüzde kadın ve erkeklerin iş yaşamına eşit katılımının yanında yaşam boyu öğrenmeye yani kendilerini geliştirmeye hem kadınların hem de erkeklerin ilgi duymasının etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte tüm bireylerin yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarının günümüz koşullarında birey olmanın bir gereği olması açısından olağan bir durum olarak nitelendirilebilir (Ayanoglu, 2020).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan analizler sonucunda sınıf düzeyi açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç; Asiloğulları, (2020), Oran (2020), Bahadır (2019), Tatlısu (2016), Altay-Yorulmaz, (2019), Selçuk (2016) tarafından yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Asiloğulları (2020) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışma sonucunda, sınıf düzeyi değişkeni ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oran (2020) ise yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri konusunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bahadır (2019) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, sınıf düzeyi değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Tatlısu (2016) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, sınıf düzeyi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme arsında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin anne-baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan analiz sonucunda hem anne hem baba eğitim durumu açısından anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç; Bulaç, (2019), Altay-Yorulmaz (2019), Bahadır (2019), Mülhim (2018), Dünder (2016), Ayra (2015) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bulaç (2019) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğilimleri anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bahadır (2019) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, anne-baba eğitim durumu değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Aydın (2020) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada ise yaşam boyu öğrenmeyle baba eğitim

durumu arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Keleş (2019), tarafından yapılan çalışmada, yaşam boyu öğrenmeyle anne eğitim durumu arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin okul başarı puanı değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan analiz sonucunda okul başarı puanı açısından anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç; Bahadır (2019) ve Dündar (2016) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bahadır (2019) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, akademik başarı değişkeninin üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dündar (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul başarı not ortalamasının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Erdoğan (2020) ve Bulaç, (2019) tarafından yapılan çalışmalarda akademik başarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bulaç, (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının okul başarı not ortalaması değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin lisansüstü eğitim yapma eğilimi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan analiz sonucunda yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Güney ve Işık (2016) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Güney ve Işık (2016) tarafından temel eğitim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yüksek lisans yapma istekleri değişkenine göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Bulaç, (2019), Erdoğan (2020), Dündar (2016) ve Diker-Coşkun (2009) tarafından yapılan çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının lisansüstü eğitim isteklerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulaç, (2019) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğretmen adayları ile lisansüstü çalışma yapmak istemeyen öğretmen adayları arasında lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğretmen adayları lehine bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Erdoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmen adaylarının yaşam

boyu öğrenme eğilimleri puanlarına bakıldığında, lisansüstü eğitim yapmak isteyen Türkçe öğretmen adaylarının, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dündar (2016) tarafından yapılan çalışmada da lisansüstü eğitim yapma isteği değişkeni açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür. Son olarak Eker ve Altın (2018) tarafından lise öğretmenleriyle yapılan çalışmada, lisansüstü eğitim yapma isteği değişkeni açısından lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ait puanlar hesaplanmış, bu bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanları ortalamasının ($\bar{X} = 3.65$) “yüksek” olduğu; alt boyutlar incelendiğinde çaba alt boyutunun ortalamasının ($\bar{X} = 3.59$), yetenek alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.70$) ve tek bir doğru alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.69$) “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç; Kaya (2018), Karabulut ve Ulucan (2012), Akince (2020) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Kaya (2018) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karabulut ve Ulucan (2012) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının geleneksel bilim anlayışına inançlarının güçlü olduğunu göstermektedir. Akince (2020) tarafından yapılan çalışmada, bireylerin epistemolojik inanç düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyete göre epistemolojik inançlar ölçeğinin genelinde, çaba alt boyutunda, yetenek alt boyutunda ve tek bir doğru alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum cinsiyet değişkeninin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç; Öner (2019), Tümkaya 2012, Ekici (2014), Yordamlı (2020), Kazu ve Erten (2015), Ertugay (2019), Karaçam (2019) ve Bakır ve Adak (2014) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Kazu ve Erten (2015) tarafından farklı alanlardaki öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından epistemolojik inanç boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yordamlı (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun olduğuna yönelik inançlar noktasında cinsiyete bağlı

anlamli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Karaçam (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği gözlenmiştir. Neber ve Schommer-Aikins (2002) tarafından ilk ve ortaokul, Schommer (1993) tarafından lise ve Enman ve Lupart (2000) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da cinsiyete bağlı olarak epistemolojik inancın gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre epistemolojik inançlar ölçeğinin genelinde grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin alt boyutları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde çaba alt boyutunda ve yetenek alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç; Meral ve Çolak (2009), Kahraman, Gürkan ve Özgün (2017) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da sınıf düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde etkisinin olmadığı ortaya konmuştur. Kahraman, Gürkan ve Özgün (2017) tarafından yapılan çalışmada, sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Meral ve Çolak (2009), tarafından yapılan çalışma sonucunda ise araştırmada bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinden alınan puanların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç göz önüne alındığında, eğitim öğretim sürecinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir. Fakat tek bir doğru alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın birinci sınıflar ile ikinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, birinci sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine, birinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Deniz (2014), Yordamlı (2020) ve Akkoyunlu, Erdem ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Yordamlı (2020) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, öğrenmenin çabaya ya da yeteneğe bağlı olması boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği ancak tek bir doğru boyutunda farklılaşma olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Akkoyunlu, Erdem ve Yılmaz (2008) yürüttükleri çalışmada da öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inançlarında bir ve dördüncü sınıflarda anlamlı bir farklılık yokken, tek doğrunun var olduğuna inanç boyutunda dördüncü sınıfların daha sofistike inançlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Bunun sebepleri arasında sözel bölüm öğrencilerinin otoritelere daha fazla güvenmeleri ve sorgulama olgusunun bu öğrencilerde fazla gelişmemesi sayılabilir (Eroğlu ve Güven, 2006).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan analiz sonucunda anne-baba eğitim durumu açısından anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç; Bakır ve Adak (2014), Koç-Erdamar ve Bangir-Alpan (2011), Deniz (2014) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Koç Erdamar ve Bangir Alpan (2011) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bakır ve Adak (2014) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, anne ve baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eroğlu ve Güven (2006) de eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul başarı puanına göre epistemolojik inançlar ölçeğinin genelinde grupların aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin alt boyutları okul başarı puanı değişkenine göre incelendiğinde çaba alt boyutunda ve tek bir doğru alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yetenek alt boyutunda ise 2.00 ve altında okul ortalaması bulunan öğretmen adayları ile 2.01-3.00 arasında okul puan ortalaması bulunan öğretmen adayları arasında 2.00 ve altında okul puan ortalaması bulunan öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç; Akgün ve Gülmez (2015), Kanadlı ve Akay (2019), Barnard, Lan, Crooks ve Paton (2008) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Kanadlı ve Akay (2019) tarafından yapılan çalışmada, epistemolojik inançlar ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde Barnard, Lan, Crooks ve Paton (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin epistemolojik inançlar ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamışlardır. Son olarak Akgün ve Gülmez (2015), tarafından yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin epistemolojik inançlarıyla akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına yönelik yapılan analiz sonucunda lisansüstü eğitim yapma eğilimi değişkenine göre epistemolojik inançlar ölçeğinde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutlar tek tek analiz edildiğinde çaba alt boyutunda, yetenek alt boyutunda ve tek bir doğru alt boyutunda da anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Tüm eğitim kademelerinde ve branşlarında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve epistemolojik inanç düzeyleri ölçülebilir.
- Elde edilen bulgular yönünde eğitim politikaları geliştirilebilir
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar nitel çalışmalarla derinlemesine incelenebilir
- Öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenme ve epistemolojik inanç düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Derslerde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve epistemolojik inançlarını olumlu yönde etkileyecek etkinlikler yapılarak küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin epistemolojik inançları yüksek, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları sağlanabilir.
- Yaşam boyu öğrenme ve epistemolojik inanç düzeylerinin ölçüldüğü farklı branşlarda ve farklı illerde araştırmalar yapılabilir ve bu araştırmaların sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abalı, A. (2019). *Sivil Toplum Kuruluşlarında Görev Alan Gençlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akdağ, M. (2010). *Gazali'de Bilgi Problemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akgün, A. ve Gülmez, H. (2015). Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Kimya Dersi Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 68-80.
- Akince, E. K. (2020). *Kuşaklara Göre Bireylerin Bilişim Teknolojilerini Kullanım Amaçları ve Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. *8th International Educational Technology Conference (IETC)*. 6-8 Mayıs 2008, Eskişehir, Türkiye, ss. 351-362.
- Akkoyunlu, B., Erdem, M., ve Yılmaz, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *8th International Educational Technology Conference (IETC)*, 06-08 Mayıs 2008, Eskişehir, Eskişehir, Türkiye, ss. 699-703.
- Akpınar, Ş. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İyi Hali ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilgi*, 64, 23-48.
- Al-Fahham, A. A. (2018). Development Of New Lsd Formula When Numbers Of Observations Are Unequal. *Open Journal of Statistics*, 8(2), 258-263.
- Altay-Yorulmaz, B. (2019). *Resim İş Öğretmenliği Programındaki Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arcuria, P. (2011). *Assessing Postsecondary Students'Orientation Toward Lifelong Learning*. (Master Thesis), Arizona State University, Arizona.
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye Giriş* (24. Baskı). Ankara: BB101 Yayınları.
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ve Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Asiloğulları, A. (2020). *Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Hayatın Anlam ve Amacını Sorgulama Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aslan, C. (2017). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 37-50.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47
- Avrupa Birliği Komisyonu (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Bruxelles. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>, (Erişim Tarihi: 01.09.2021).
- Avrupa Birliği Komisyonu (2007). Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework. https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library_en, (Erişim Tarihi: 20.11.2021).
- Avrupa Komisyonu (2005). *European report on quality indicators of lifelong learning, fifteen quality indicators*. European Commission Report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels.
- Ayanoğlu, Ç. (2020). *Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ayaz C. ve Ünal F. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 847- 856.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ayaz, F. (2009). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Yordanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aybala, Ç. ve Değirmenci Gündoğmuş, H. (2016). Öğrencilerin Bakış Açısıyla Hayat Boyu Öğrenme: Nitel Çalışma. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 2599-2612.
- Aydın, S., Selçuk, G., Çakmak, A. ve İlğan, A. (2017) Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3) 1166 – 1188.
- Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Kültürel Sermayeleri ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Özyeterlik İnançları ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Bacanlı, H. (1998). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşamın Anlamı ile Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bahçıvan, E. (2017). Eğitim Bilimlerinde Epistemoloji Araştırmaları: Düne, Bugüne ve Gelecek Perspektiflere Eleştirel Bakış. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 760-772.
- Bakır, S., ve Adak, F. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4), 24-36.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Barnard, L., Lan, W. Y., Crooks, S. M. and Paton, V. O. (2008). The Relationship Between Epistemological Beliefs And Self-Regulated Learning Skills In The Online Course Environment, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), 261-266.
- Başer-Gülsoy, V. G., Erol, O. ve Akbay, T. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-28.
- Bath, D. M. and Smith, C. D. (2009). The Relationship Between Epistemological Beliefs And The Propensity For Lifelong Learning. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 173-189.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. and Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind* (Vol. 15). New York: Basic Books.
- Bendixen, L.D. and Rule, D. (2004). An Integrative Approach To Personal Epistemology: A Guiding Model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69-80.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Journal Of Theory & Practice In Education (Jtpe)*, 9(3), 229-242
- Brownlee, J., Purdie, N. and Boulton-Lewis, G. (2001). Changing Epistemological Beliefs In Preservice Teacher Education Students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Budak, Y. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Bulaç, E. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşam Boyu Eğitim, Felsefesi Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 225-242
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2015). *Bilgi Felsefesi* (3. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Chan, K.W. (2003). Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs And Approaches To Learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K.W. and Elliott, R.G. (2000). Exploratory Study Of Epistemological Beliefs Of Hong Kong Teacher Education Students: Resolving Conceptual And Empirical Issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 225-234.

- Cheng, M.H., Chan K.W., Tang, Y.F. and Cheng, Y.N. (2009). Pre-Service Teacher Education Students' Epistemological Beliefs And Their Conceptions Of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5 th edn) London: Routledge Falmer.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Tpab) Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme, Özyeterlik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Açısından İncelenmesi: Muş/Bulanık Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çüçen, A. K. (2003). Bilgi Kuramına Giriş. *Bilimname: Düşünce Platformu*, 2, 3-12
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik İnanışlar ve Öğretme Öğrenme Süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okur Yazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119
- Demir-Basaran, S., and Sesli, C. (2019). Examination of Primary School and Middle School Teachers' Lifelong Learning Tendencies Based on Various Variables. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 729-741.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deniz, J. (2014). Müzik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 667-683.
- Denkel, A. (2003). *Bilginin Temelleri*, Ankara. Doruk Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(38), 230-249
- Deryakulu, D. (2017). Epistemolojik İnançlar. İçinde; *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (Ed: Y. Kuzgun, ve D. Deryakulu), ss. 253-281. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Devlet Planlama Teşkilatı Özel İhtisas Komisyonu. (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı: Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Hayatboyu-Egitim-veya-Orgun-Olmayan-Egitim-OIK-Raporu.pdf>. (Erişim Tarihi: 15.09.2021).
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S., Kavtelek, C. (2015). Hayat Boyu Öğrenme ve Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.
- Duman, A. (2005). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Siyasetlerini Oluştur(a)mamanın Dayanılmaz Hafifliği. İçinde; *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar* (Ed: F. Saylan ve A. Yıldız) ss. 31-44. Ankara: Pegem Yayınlar.

- Dündar, H. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eker, C. ve Altın, S. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 5(18), 78-102. d
- Ekiçi, M. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Engin, M., Kör, H. ve Erbay, H. (2017) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1561-1572
- Enman, M., ve Lupart, J. (2000). Talented Female Students' Re-Sistance To Science: An Exploratory Study Of Post-Secondary Achievement, Motivation, Persistence, And Epistemological Characteristics, *High Ability Studies*, 1(2), 161-178
- Er, K. O. (2013). A Study Of The Epistemological Beliefs Of Teacher Candidates İn Terms Of Various Variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 207-226.
- Erdoğan, D. (2020). *Türkçe Dersi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Eren, A. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Alan-Odaklı Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ergün, S. ve Cömert-Özata, S. (2016); Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümüne Devam Eden Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *International Journal of Human Science*, 13(1), 1851-1861.
- Eroğlu, S. E. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 295-312.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye' De Halk Kütüphaneleri, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23(4), 803-834.
- Ertugay, T. G. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Matematik Öğretimi ve Öğrenimine Yönelik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gedik, G. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Manisa- Demirci İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Gencel, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Göksan, T.S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S.N. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları. *1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*. 06-08 Kasım 2019, Antalya, Türkiye, ss. 143-151.

- Green, H. J., and Hood, M. (2013). Significance Of Epistemological Beliefs For Teaching And Learning Psychology: A Review. *Psychology Learning & Teaching*, 12(2), 168–178.
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin Yetişkin Eğitim Programı Grundtvig Çerçevesinde Halk Kütüphanelerinin Yeri ve Önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak “Yaşam Boyu Öğrenme” ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar. *Kamu-İş Dergisi*, 7(2), 2-15.
- Güneş, H. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Güney, F. ve Işık, A. D. (2016). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 30-40.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis A Global Perspective*. New York: Pearson Prentice Hall.
- Hannafin, M. J. and Hill, J. R. (2002). Epistemology and the design of learning environments. In R. A. Reiser, and Dempsey, J. V. (Eds.), pp. 53-61. *Trends And Issues In Instructional Design And Technology*. New Jersey: MerrillPrentice Hall
- Hashweh, M.Z. (1996). Effects Of Science Teachers' Epistemological Beliefs İn Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47-63.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality And Disciplinary Differences İn Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications For Learning And Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Hofer, B. K., and Pintrich, P. R. (1997). The Development Of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge And Knowing And Their Relation To Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hürsen, C. (2014). Are The Teachers Lifelong Learners? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5036-5040.
- İlgin, İ. (2020). *Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kahraman, S., Gürkan, G. ve Özgün, B.B. (2017). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 63, 141-154.
- Kanadlı, S. ve Akay, C. (2019). Schommer'ın Epistemolojik İnançlar Modelinin Cinsiyet ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analizi Çalışması. *Education and Science*, 44(198), 389-411.
- Karabulut, E. ve Ulucan, H. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenliği Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*. 3(2), 39-44
- Karaçam, N. T. (2019). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü. Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlilik Alguları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Karahan, B. Ü. (2017). Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ile İlişkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. İçinde; *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ed: A. Tanrıöğen), ss. 57-76. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO'da Bir Uygulama. *Nevşehir Hacıbektaş Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 23-44.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kardash, C.M., and Howell, K.L. (2000). Effects Of Epistemological Beliefs And Topic Specific Beliefs On Undergraduates' Cognitive And Strategic Processing Of Dualpositional Text. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 524-535.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, H. E. (2014). Lifelong Learning And Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.
- Kaya, K. (2018). *Öğretmenlerin Bilimsel Epistemolojik İnançları ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2015). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 57- 7
- Keleş, Y. E. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının İncelenmesi (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kılıç, H. ve Ayvaz-Tuncel. Z. (2014). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kılıç, S. (2014). Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-60.
- Koç-Erdamar, G. ve Bangir-Alpan, G. (2011). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları. *EJournal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2689-2698.
- Kokanović, T. and Stari, K.S. (2019). The Importance Of Lifelong Learning İn Developing Preschool Teachers' Professional Competence. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 47-59.
- Korkçaz, Ç. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam ve 21. Yüzyıl Öğreten Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Köşemen, S. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Epistemolojik İnançlar Bağlamında Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kurt, F. (2009). Investigating Students' Epistemological Beliefs Through Gender, Grade Level, And Fields Of The Study. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kuzu, S., Demir, S., and Canpolat, M. (2015). Evaluation Of Life-Long Learning Tendencies Of Pre-Service Teachers In Terms Of Some Variables. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(4), 1089-1105
- Külcü, Ö. (2000). Kuramsal Bilginin Oluşumu ve Toplumsal Bilgiye Dönüşümünde Epistemoloji Bilgi Hizmetleri İlişkisi I. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 386-411.
- Kürşad, M. Ş. (2015). Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum ve Epistemolojik İnanç Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2), 217-246.
- Livingstone, D. W., Raykov, M., and Stowe, S. (2001). Interest In And Factors Related To Participation In Adult Learning And Informal Learning. *The AETS 1991, 1993 and 1997 Surveys and the 1998 NALL Survey*. Ottawa: Human Resources Development Canada.
- Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs And Practices: Issues, Implications And Research Agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 25-48.
- Maor, D. and Taylor, P.C. (1995). Teacher Epistemology And Scientific Inquiry In Computerized Classroom Environments. *Journal of Research Science Education*, 32(8), 839-854.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2014a). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*, <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> (Erişim Tarihi: 29.12.2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2014b). 19. Millî Eğitim Şûrası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf (Erişim Tarihi: 16.12.2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). 17. Millî Eğitim Şûrası Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf (Erişim Tarihi: 20.09.2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. <https://www.memurlar.net/common/news/documents/145960/dokuman.pdf> (Erişim Tarihi: 16.11.2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf (Erişim Tarihi: 20.08.2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *2016 Yılı İzleme Değerlendirme Raporu*. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2016/mobile/index.html> (Erişim Tarihi: 15.09.2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 02.09.2020 tarihinde edinilmiştir).
- Meral, M., ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 129-146.
- Morgan, D. (2011). *Rethinking Family Practices*. Springer.
- Muis, K. R. (2004a). Personal Epistemology And Mathematics: A Critical Review And Synthesis Of Research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317-377.
- Muis, K. R. (2004b). *Epistemic Styles And Mathematics Problem Solving: Examining Relations In The Context Of Self-Regulated Learning*. (Doctoral dissertation). Simon Frazer University Faculty of Education, Canada.

- Mülhim, M. A. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Müller, S., Rebmann, K., and Liebsch, E. (2008). Trainers Beliefs about Knowledge and Learning-A Pilot Study. *European Journal of vocational training*, 45(3), 90-108.
- Neber, H., and Schommer-Aikins, M. (2002). Self-Regulated Science Learning With Highly Gifted Students: The Role Of Cognitive, Motivational, Epistemological And Environmental Variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.
- Oğuzkan, T. (1985). UNESCO Dördüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı İzlenimleri. *Eğitim ve Bilim*, 10(57), 4-11.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.
- Oran, M. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 87-98.
- Öner, U. (2019). *İngilizce Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (İzmir Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Örs, M. (2016). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *EYFOR-VII Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*. 3-5 Kasım 2016, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, ss. 75-77.
- Özcan, D. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliliklerinin İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özdemir, Ü. (2022). *Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özen, Y. (2011). Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek ve Gelişerek Öğrenme Öğrenmeye Sosyal Psikolojik Bir Bakış. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 1-16.
- Özkan, S. (2008). *Modeling elementary students' science achievement: The interrelationships among epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning strategies*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messay Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pears, D. (2004). *Bilgi Nedir?* (Çev: Abdülbaki Güçlü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Perry, W. G. (1981). Cognitive And Ethical Growth: The Making Of Meaning. In A. Chickering (Eds.), pp. 79–116. *The Modern American College*, San Francisco: Jossey– Bass.
- Phan, H. P. (2008). Exploring Epistemological Beliefs And Learning Apporaches İn Context: A Sociocultural Perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 793-822.
- Pizarro, J., Guerrero, E., and Galindo, P. L. (2002). Multiple Comparison Procedures Applied To Model Selection. *Neurocomputing*, 48(1-4), 155-173.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu*, 27-30 Mart 2008, Antalya. Türkiye.
- Rodriguez, L., and Cano, F. (2006). The Epistemological Beliefs, Learning Approaches And Study Orchestrations Of University Students. *Studies in Higher Education*, 31(5), 617-636.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring Text Comprehension: Individual Differences İn Epistemological Standarts. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 248- 258.
- Sarıgöz, Ö. (2015). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüş ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Satiroğlu, N. S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzincan İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Schommer, M. (1990). Effects Of Beliefs About The Nature Of Knowledge On Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development And Academic Performance Among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understandings And Provocative Confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer, M. (1998). The İnfluence Of Age And Education On Epistemological Beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551-562.
- Schommer, M. and Walker, K. (1997). Epistemological Beliefs And Valuing School: Considerations For College Admissions And Retention. *Research in Higher Education*, 38(2), 173–186.
- Schommer, M., and Walker, K. (1995). Are Epistemolglcal Beliefs Similar Domains? *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424-432.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., and Bajaj, A. (1997). The Development Of Epistemological Beliefs Among Secondary Students: A Longitudinal Study. *Journal of educational psychology*, 89(1), 37-40.
- Schommer, M., Crouse, A., and Rhodes, N. (1992). Epistemological Beliefs And Mathematical Text Comprehension: Believing It İs Simple Does Not Make It So. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 435-443.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining The Epistemological Beliefs System: Introducing The Embedded Systematic Model And Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schuman, L., Besterfield-Sacre, M., & McGourty, J. (2005). The ABET 'Professional Skills'—Can They Be Taught? Can They Be Assessed? *Journal of Engineering Education* 94(1), 41-55.

- Schwitzgebel, E. (2011). Belief. In S. Bernecker D Pritchard, (Eds.). pp. 40-50. In *The Routledge Companion to Epistemology*. New York, Routledge.
- Seçkin-Kapucu, M., ve Bıyık, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya yönelik öz yeterlik algılarının yordanmasında epistemolojik inançların rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 145-156.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selçuk, G. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Seven, M. ve Engin, A. (2010). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sümbüloğlu, K. (1993). *Biyoistatistik*, Ankara: Özdemir Yayıncılık
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417
- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar-Yelken, T. (2010). Key Competences For Lifelong Learning: The Case Of Prospective Teachers. *Educational Research and Review*. 5(10), 545-55.
- Şahin, Ü., Sarıtaş, E., ve Çatalbaş, G. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389.
- Şenyuva, E. (2013). Hemşirelikte Yaşam Boyu Öğrenme: Algılar ve Gerçekler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(1), 69-75.
- Tabak, R. (2005). Sağlık Hizmetlerinde Sürekli Eğitim ve Sürekli Mesleki Gelişim. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 62, 59-66.
- Tanase, M., & Wang, J. (2010). Initial Epistemological Beliefs Transformation In One Teacher Education Classroom: Case Study Of Four Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1238-1248.
- Tanatar, E. (2017). Öğretmenlerin İş Değerleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatlısu, B. (2016). Spor Yapan ve Yapmayan Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Tsai, C. C. (2007). Teachers' Scientific Epistemological Views: The Coherence With Instruction And Students' Views. *Science Education*, 91(2), 222-243.
- Tunca, N., Şahin, S. A., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 432-446
- Turan, S. (2005). Öğrenen Topluma Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5(1), 87-98.

- Tutar, P. (2020). *Yaşam Boyu Öğrenmeye Kültürel Alandan Bakmak: Öğretmen Adaylarının Kültürel Katılım Örüntüleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümekaya, S. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet, Sınıf, Eğitim Alanı, Akademik Başarı ve Öğrenme Stillerine Göre İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 75-95.
- Uğraş, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnanç, Üst Bilişsel Farkındalık ve Fen Öz Yeterlilik Algısının Fen Bilimleri Başarısına Etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 17-32.
- Uysal, M. (2009). Adult Education In Developed Countries. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 17-23.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566
- Yazıcı, A. Ş. (2020). *Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yazıcı, S. (2016). *Felsefeye Giriş* (6. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, K. (2007). *Öğrencilerin Epistemolojik ve Matematik Problemi Çözümlerine Yönelik İnançlarının Problem Çözme Sürecine Etkisinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve Bilgi İlişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 173-191.
- Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159–181.
- Yordamlı, D. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yüksek Planlama Teşkilatı. (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji ve Eylem Planı (2014-2018)*.
http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf (Erişim Tarihi: 15.09.2021).
- Yüksel, R. (2020). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyi, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Stem Uygulamaları Özyeterlilik Algıları ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği	60
Ek 2: Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	61
Ek 3: Etik Kurul Onayı.....	62



EKLER

Ek 1: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Maddeleri						
No	Maddeler	Asla	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her zaman
1	Yeni bir şeyler öğrenmek için okurum					
2	Öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum					
3	Problemleri ve meseleleri derinlemesine analiz etmeyi severim					
4	Kendimi hayat-boyu öğrenen biri olarak görürüm					
5	Okumak düzenli faaliyetlerim arasında gelir					
6	Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir					
7	Kendi kendine motive olan bir öğrenenim					
8	İlgi çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve kitap dükkânlarında dolaşırım					
9	Sınıfta, iş yerinde veya arkadaş sohbetlerinde tartışmalara ilgi çekici katkılar yaparım					
10	Etkinliklerim eleştirel düşünme içerir					
11	Keyif almak ve eğlenmek için okurum					
12	Birçok şeyi merak eden birisiyim					
13	Öğrenme konusundaki ilgi alanım çok geniş bir yelpazeden oluşur					
14	Yeni şeyler öğrenmeyi severim					
15	Derste veya işimde gerekli olmayan konularda birçok şey okurum.					

Ek 2: Epistemolojik İnanç Ölçeği

Epistemolojik İnançlar Ölçeği						
No	Madde	K. Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	K. Katılıyorum
1	Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir					
2	En başarılı insanlar kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır					
3	Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir					
4	Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar					
5	Akıllı olmak soruların yanıtlarını bilmek değil yanıtların nasıl bulunabileceğini bilmektir					
6	Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir					
7	Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir					
8	Çevredeki dikkat dağınıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim					
9	Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir					
10	Öğrenme bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir					
11	İyi bir öğrenci olmak genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir					
12	Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasınız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır					
13	Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır					
14	Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur					
15	Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar					
16	Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır					
17	Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar					
18	Ders kitabında yeni bilgileri daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır					
19	İyi bir öğretmenin görevi farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğruya sevk etmektir					
20	Çoğu sözcüğün açık (anlaşılabilir) tek bir anlamı vardır					
21	Doğru (gerçek) değişmezdir					
22	Açık- seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerine çalışmak zaman kaybıdır					
23	Sosyal bilgisi derslerinin en iyi tarafı çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır					

Ek 3: Etik Kurul Onayı

