

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PSİKOLOJİSİ İLE İLGİLİ
BİLME YANILSAMALARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞENUR KASAP

**ANKARA
OCAK, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PSİKOLOJİSİ İLE İLGİLİ
BİLME YANILSAMALARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞENUR KASAP

DANIŞMAN: PROF. DR. MÜGE ARTAR

**ANKARA
OCAK, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ayşenur KASAP adlı öğrencinin hazırladığı “Öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi ile İlgili Bilme Yanılsamalarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Prof. Dr. Müge ARTAR

Üye Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR

Üye Dr. Öğr. Üyesi Eylem Gökçe CENGİZ

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 27/01/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Ayşenur KASAP

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PSİKOLOJİSİ İLE İLGİLİ BİLME YANILSAMALARININ İNCELENMESİ

KASAP, Ayşenur

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Müge ARTAR

Ocak 2021, xv + 123 sayfa

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili bilme yanılsamalarını belirlemeye yönelik ölçme araçları geliştirmek ve ölçme araçlarından elde edilen sonuçların cinsiyet, deneyim yılı, okul türü, mezun olunan fakülte ve eğitim psikolojisi kitaplarına bakış açısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemi 2020 yılında Çankırı ilinde görev yapan 398 (265 kadın, 133 erkek) öğretmenden oluşmuştur.

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi'nin geçerlik analizleri için Açıklayıcı Faktör Analizi, Tetrakorik Korelasyon Matrisine Dayalı Temel Bileşen Analizi ve uzman görüşleri; güvenilirlik analizleri için test tekrar test ve Cronbach Alpha iç tutarlık testi kullanılmıştır. İki ölçme aracı da tek faktörlü/bileşenli olarak değerlendirilmiştir. Öz-yeterlik algısı ölçeğinin açıklanan varyansı 64,91, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,95 , test tekrar test korelasyon puanı 0,85 bulunmuştur. Bilgi Testi'nin açıklanan varyansı 60,70, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87, test tekrar test korelasyon puanı 0,84 bulunmuştur. Ölçme araçlarının gerekli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

Karşılaştırma analizlerinde Ki-Kare, Mann-Whitney- U, Kruskal Wallis-H Sıra Toplamları testleri kullanılmıştır. Öz-yeterlik algısında bağımsız değişkenlere göre anlamlı sonuçlar bulunmazken; bilgi testinde kadınlar, 1-5 yıllık deneyimi olanlar, eğitim fakültesi mezunları ve ortaokulda çalışanlar lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Öz-yeterlik ve bilgi testi puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü düşük düzeyde bulunması, bilme yanılsamasının bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir ($r=0.23$, $p<0,01$). Ölçek puanlarının standardize edilmiş hallerinden oluşturulan çapraz tablodan yararlanılarak 227 (%57,03) öğretmenin eğitim psikolojisi ile ilgili bilme

yanılsaması yaşadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili en fazla hangi konularda yanlış bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ve eğitim psikolojisi bilgilerinin durumu bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilme yanılsaması, öğretmen öz-yeterliği, eğitim psikolojisi



ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF TEACHERS' KNOWLEDGE ILLUSION ABOUT EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

KASAP, Ayşenur

Master Degree, Department of Educational Psychology

Supervisor: Professor Dr. Müge ARTAR

January 2021, xv + 123 Pages

The purpose of this study is to develop measurement tools to determine teachers' knowledge illusion about educational psychology and to compare whether the results obtained from the measurement tools differ according to gender, experience year, school type, graduated faculty and perspective on educational psychology books. The sample of the study consisted of 398 (265 female, 133 male) teachers working in Çankırı province in 2020.

Exploratory Factor Analysis, Principal Component Analysis Based on Tetrachoric Correlation Matrix and expert opinions for the validity analysis of Self-Efficacy Perception Scale on Educational Psychology Knowledge and Educational Psychology Knowledge Test; test-retest and Cronbach Alpha internal consistency test were used for reliability analysis. Both measurement tools were evaluated as one factor / component. The explained variance of the self-efficacy perception scale was 64.91, Cronbach Alpha reliability coefficient was 0.95, and test-retest correlation score was 0.85. The explained variance of the Knowledge Test was found to be 60.70, the Cronbach Alpha reliability coefficient 0.87, and the test-retest correlation score 0.84. It was seen that measurement tools have the necessary psychometric properties.

Chi-Square, Mann-Whitney-U, Kruskal Wallis-H Rank Sum tests were used for comparison analysis. While there were no significant results in self-efficacy perception; in the knowledge test, significant results were found in favor of women, those with 1-5 years of experience, graduates of education faculties and those working in secondary school. The low level positive correlation between self-efficacy and knowledge test scores was evaluated as an indicator of knowledge illusion ($r=0.23$, $p<0,01$). Using a cross-table formed from the standardized versions of the scale scores, it was found that a total of 227 (%57,03) teachers had the knowledge illusion about their educational

psychology. It was determined on which subjects the teachers had the most wrong information about educational psychology. The results were discussed in the context of teachers' perception of self-efficacy and their educational psychology knowledge.

Key Words: Knowledge illusion, teacher self-efficacy, educational psychology.



ÖNSÖZ

Bilme yanılsaması, onu öğrendiğim ilk andan beri beni içine çeken bir kavram oldu. Pek çok şey bildiğimi sanarak başladığım tez sürecimi Sokrates'in izinde “tek bildiğim hiçbir şey bilmediğimdir” diyerek tamamlıyorum...

Araştırma sürecimin zorluklarını bilmesine rağmen yapabileceğime olan inancı ve süreçteki desteği için tez danışmanım Prof. Dr. Müge ARTAR'a ve uzman görüşlerine başvurduğum tüm hocalarıma değerli katkılarından ötürü teşekkür ediyorum.

Bu araştırmayı öğretmenlerle yapmamın sebebi, toplumun gelişiminde öğretmenlerin o çok değerli, büyük etkilerini görmem ve alana bilimsel bir katkı sağlama isteğimdi. Öğretmenlerin eğitim ve öğrenme yolculuğuna bir de bilme yanılsaması açısından bakmaları umarım hem onlara hem de öğretmen yetiştirme alanına yol gösterecektir. Araştırma sürecimde desteklerini esirgemeyen tüm öğretmenlere teşekkür ediyorum.

Aynı dönemlerde kendisi de tez hazırlayan ve mizahıyla sürecimizi eğlenceli hale getiren arkadaşım Egemen'e, ilk okumalarda bana eşlik eden meslektaşım Seher'e, heyecanıma ortak olan, benim için Ankara'da koşturan arkadaşlarım Cemre'ye ve İrem'e çok teşekkür ediyorum.

Ve teşekkürlerin en büyüğü: Tez yazım sürecimde benimle kalarak çalışmalarımın yakın şahidi olan babama, pozitif enerjisini her zaman hissettiğim anneme, beyin fırtınalarımıza ortak olan abime, Zerrin ablama, yol arkadaşlığı ve yardımları için nişanım Mehmet'e ve bilmiyorum diyebilmenin erdemini merakıyla hoş bir öğrenme serüvenine dönüştüren minik Defne'ye...



Öğretmenlere...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR/SİMGELER	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	6
Önem.....	7
Sayıtlar.....	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar.....	9
BÖLÜM 2	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
Bilme Yanılsaması Kavramı.....	10
Bilme Yanılsaması ile İlgili Bilişsel Kuramlar	13
Biliş	13
Sosyal Biliş	14
Öz-Yeterlik.....	15
Üstbiliş	17
İki Farklı Düşünme Sistemi	20
Bilişsel Kısa Yollar ve Yanlılıklar	21
Öğretmenlik Mesleği ve Eğitim Psikolojisi.....	23
İlgili Araştırmalar	26
Bilme Yanılsaması ile İlgili Araştırmalar	26
Öğretmenlerin Üstbilişsel Becerileri ve Öz Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar	34
Öğretmenlikte Eğitim Psikolojisinin Yeri ve Önemi ile İlgili Araştırmalar	38
BÖLÜM 3.....	40
YÖNTEM	40
Araştırmanın Modeli.....	40
Evren ve Örneklem	40
Verilerin Toplanması	41
Verilerin Çözümlemesi.....	45

BÖLÜM 4.....	49
BULGULAR VE YORUMLAR	49
Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	49
Ölçme Araçlarının Değerlendirilme Ölçütleri	55
Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Betimsel İstatistikleri.....	57
Araştırmanın Tarama Modeline İlişkin Alt Amaçlarına Yönelik	65
Bulgular ve Yorumlar	65
BÖLÜM 5.....	86
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	86
Sonuçlar	86
Öneriler	89
KAYNAKLAR.....	92
EKLER	106
EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu	107
EK 2. Kişisel Bilgi Formu	108
EK 3. Öğretmenler İçin Eğitim Psikolojisi Öz-Yeterlik Ölçeği	109
EK 4. Öğretmenler İçin Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi	110
EK 5. Eğitim Psikolojisi Bilgilerinin Kaynağı Formu.....	113
EK 6. Görüşleri Alınan Uzmanların Listesi.....	114
EK 7. Ölçeklerin Dil ve Kapsam Geçerliliği İçin Uzman Görüşü Formu	115
EK 8. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	120
EK 9. Etik Kurul Onayı	121
BENZERLİK BİLDİRİMİ	122
ÖZGEÇMİŞ.....	123

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	50
Tablo 2 Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğine Ait AFA Sonuçları	50
Tablo 3 Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi....	52
Tablo 4 Kaiser Meyer Olkin Ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	53
Tablo 5 Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi İçin Tetrakorik Korelasyonlara Dayanan Temel Bileşenler Analizi	53
Tablo 6 Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Tek Boyut Faktör Yükleri	54
Tablo 7 Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi.....	55
Tablo 8 Angoff Yaklaşımına Göre Uzmanların Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Kesme Puanları	56
Tablo 9 Ölçme Araçlarının Değerlendirilme Ölçütleri.....	56
Tablo 10 Eğitim Psikolojisine Dair Öz-Yeterlik Ölçeği Madde Ortalama Puanları	58
Tablo 11 Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Madde Güçlük İndeksleri	58
Tablo 12 Madde Güçlük İndeksinin Yorumu.....	59
Tablo 13 Ölçme Araçlarından Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	60
Tablo 14 Ölçme Araçlarının Normallik Testleri	62
Tablo 15 Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı ve Bilgi Testi Puanlarının Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Bilgilere Göre Dağılımı	63
Tablo 16 Öğretmenleri Eğitim Psikolojisi Bilgilerinin Kaynakları	64
Tablo 17 Cinsiyete Göre Öz-Yeterlik Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 18 Deneyim Yılına Göre Eğitim Psikolojisine Dair Öz-Yeterlik Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	66
Tablo 19 Okul Türüne Göre Eğitim Psikolojisine Dair Öz-Yeterlik Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	67
Tablo 20 Fakülte Türüne Göre Eğitim Psikolojisine Dair Öz-Yeterlik Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	67

Tablo 21 Cinsiyete Göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 22 Cinsiyete Ve Bilgi Testi Puanlarının Değerlendirme Ölçütündeki Kategorilere Göre Hazırlanan Çapraz Tablo	69
Tablo 23 Deneyim Yılına Göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	70
Tablo 24 Deneyim Yılı ve Bilgi Testi Puanlarının Değerlendirme Ölçütündeki Kategorilere Göre Hazırlanan Çapraz Tablo.....	71
Tablo 25 Okul Türüne Göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 26 Okul Türü ve Bilgi Testi Puanlarının Değerlendirme Ölçütündeki Kategorilere Göre Hazırlanan Çapraz Tablo.....	73
Tablo 27 Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 28 Fakülte Türü Ve Bilgi Testi Puanlarının Değerlendirme Ölçütündeki Kategorilere Göre Hazırlanan Çapraz Tablo.....	75
Tablo 29 Değişkenler Arası Korelasyon Analizi.....	76
Tablo 30 Kategorize Edilmiş Öz-Yeterlik Ölçek Puanlarının Bilgi Testi Puanları ile Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	76
Tablo 31 Eğitim Psikolojisi Öz-Yeterlik Algısı ve Bilgi Testi Puanlarının Değerlendirme Ölçütündeki Kategorilere Göre Hazırlanan Çapraz Tablo.....	78
Tablo 32 Öz-Yeterlik Ölçeği ve Bilgi Testindeki İlgili Sorulara Verilen Cevaplar Arasındaki Korelasyon Tablosu.....	81
Tablo 33 Kategorize Edilmiş Öz-Yeterlik Ölçek Puanları ile Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	82

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Öğretmen Öz-Yeterliğinin Doğal Döngüsü	16
Şekil 2. Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Özdeğer Dağılım Grafiği.....	51
Şekil 3. Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Toplam Puanlarının Histogramı	61
Şekil 4. Eğitim Psikolojisi Bilgisi Toplam Puanlarının Histogramı.....	61
Şekil 5. Deneyim Yılına Göre Bilgi Testi Puanlarının İkili Karşılaştırması	70
Şekil 6. Okul Türüne Göre Bilgi Testi Puanlarının İkili Karşılaştırması	73
Şekil 7. Eğitim Psikolojisine Dair Öz-Yeterliğin Bilgi Testi Puanlarına Göre İkili Karşılaştırması.....	77

KISALTMALAR/SİMGELER

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	Aktaran
Bas.	Basıklık katsayısı
Çar.	Çarpıklık katsayısı
Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
f	Frekans
GFI	Goodness of Fit Index (Uyum İndeksi)
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
Maks.	Maksimum
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Min.	Minimum
N	Örneklem sayısı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
p	İstatistiksel anlamlılık değeri
pj	Madde güçlük indeksi
r	Korelasyon katsayısı
sd	Serbestlik derecesi
SS	Standart sapma
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
$\bar{X}$	Ortalama
X^2	Chi-Square (Ki-Kare)
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili bilme yanılsamaları incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Problem

Bilgi; geçmişten bugüne, hızlı ve sürekli bir değişim içerisinde, teknolojik gelişmelerle birlikte daha kolay ulaşılabilir bir hale gelmiştir. Bilgiye ulaşmanın kolaylığının yanı sıra doğru bilgiye ulaşmak, analiz yaparak uygun bilgileri ayırt etmek oldukça önemlidir. İnsan zihni, bilgi edinme sürecinde sınırlı bilişsel becerileriyle bilgileri yönetmeye çalışmaktadır (Yıldırım ve Başer, 2016). Sınırlı bilişsel becerilerle doğru bilgiye ulaşabilmek ve bu bilgileri gelecek nesillere öğretebilmek için ise eğitimin işlevi tartışılmaktadır.

Güçlü bir eğitim sistemi, dünya çapında söz sahibi olmak ve ilerlemek gayesinde olan devletler için önemli bir araçtır. Eğitim sistemleri içerisinde en büyük rol ise bilgiyi öğreten konumundaki öğretmenlere düşmektedir. Eğitim, ancak etkili öğretmenler aracılığıyla toplumsal bir ilerlemeye yön verebilmektedir. Bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler ve küresel değişimler öğretmelerin eğitimdeki rolünün değişimine neden olmuştur. Geçmişte bilgiyi aktaran rolünde olan öğretmenler, zamanla öğrencilere rehberlik eden, öğrenmeyi öğreten rolünü almışlardır (Erginer, 1995; Özer, 2004; Zgaga, 2013). Roller değişse de öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki yeri önemini hep korumuştur. Öğretmenlerin yalnızca öğreten rolü yoktur, aynı zamanda mesleği ile ilgili gelişmeleri takip eden, öğrenmeye açık, bilgilerini güncelleyen öğrenen bir rolde de olması gerekmektedir. Branşı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin bu bilgileri öğrencilerine en iyi şekilde öğretebilmesi için bilimsel bilgiyi temel alması önemli bir gerekliliktir. Öğretmenlik bu anlamda profesyonel bir uzmanlık alanıdır.

Son yıllarda eğitim ile ilgili uluslararası düzeyde değerlendirmelerin yapıldığı PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) sınavlarında Türkiye'deki öğrencilerin aldığı düşük puanlar oldukça tartışılmış ve ülkemizin eğitim sistemindeki sorunlar ele alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015, 2016, 2019; Özer, 2019). PISA 2018 sonuçlarına göre; Türkiye matematik okuryazarlığında 79 ülke arasında 42'nci, fen okuryazarlığında 39'uncu ve okuma becerilerinde 40'ıncı sırada yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu sonuçlarla ilgili OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) Eğitim ve Beceriler Başkanlığı Direktörü Schleicher, bir röportajında Türkiye'deki mevcut eğitimin özellikleri hakkında tespitlerde bulunmuştur. Türkiye'de öğretmen ve öğrenci arasında hala mesafe olduğunu, ülkemizde öğrenci ve öğretmen mutluluğunun öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesine bağlı olduğunu dile getirmiştir (Öndeş, 2019). OECD ülkeleri içerisinde eğitim sistemleri ile karşılaştırıldığında eğitim sistemimizin öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmede istenen düzeyde olmadığı, daha çok bilgi odaklı ve ezbere dayalı bir anlayışı sürdürdüğü vurgulanmıştır (Koçak, 2017). Bu anlayışın sürdürülmesinde öğretmenlerin rolü sorgulanmaya başlamıştır. Böylece Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili araştırma ve geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimin amacı “*Millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak*” olarak ifade edilmiştir (MEB, 1973). Zamanla eğitimin temel amacı değişmemekle birlikte, günümüz toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilen, uluslararası alanda fark yaratan öğrenciler yetiştirebilme potansiyeline sahip olma amacına vurgu yapılmaya başlanmıştır (MEB, 2017). Bu amaç doğrultusunda öğretmen yeterlikleri ve eğitiminin niteliği hakkında bilimsel çalışmalar ile ilerlemenin önemi öne çıkmaktadır (Arifoğlu, 2019; TEDMEM, 2017).

Ülkemizde öğretmen yeterliklerinin temelini atıldığı kurumlar, eğitim fakülteleridir. Öğretmen eğitimi “*öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır.*” (MEB, 1973). Öğretmenlik mesleğini öğrenme sürecinde her öğretmen adayı, kendi uzmanlık alanına yönelik dersler ile birlikte öğretmenlik pedagojik formasyonu ile ilgili dersler almaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu, 1998, 2007). Bu dersler ile öğretmen adayları uzmanlık alanlarına ait bilgileri

öğrencilerine en uygun biçimde nasıl öğreteceklerini öğrenmektedir (Özer ve Gelen, 2008).

Eğitim psikolojisi, öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili dersler arasında yer almaktadır (ÖSYM, 2020; YÖK, 1998, 2007). Eğitim psikolojisi, psikoloji biliminin ilkelerinin eğitim sürecinde uygulanmasıdır (Slavin, çev. 2013). Öğretmenlerin eğitim psikolojisini bilmeleri, çalıştıkları öğrenci gruplarını daha iyi tanımalarını, öğretim sürecini daha etkili planlamalarını, yürütmelerini ve değerlendirmelerini sağlamaktadır (Selçuk, 2010; Yeşilyaprak, 2011). Eğitim psikolojisi, öğretmen yeterliklerini geliştirmek ve eğitimin kalitesini artırmak için temel bir alandır (Schunk, 2009; Selçuk, 2010; Slavin, çev. 2013). Gelişim psikolojisi ile bireyin fiziksel, cinsel, duygusal, ahlak, psikososyal, bilişsel ve dil gelişimi konuları hakkında bilgiler verilmektedir. Öğrenme psikolojisi kapsamında ise öğrenmenin fizyolojisi, ödül-ceza kullanımı, motivasyon konuları bilimsel yaklaşımlar temel alınarak öğretilmektedir (Başkan ve Nedim, 2009; Slavin, çev. 2013; Yeşilyaprak, 2011).

Öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları eğitim psikolojisi bilgilerini lisans eğitimleri veya pedagojik formasyonları süresince öğrendikleri düşünülmektedir. Öğretmenlik yapmaya başladıklarında ise bilimsel gelişmelere uygun olarak bilgilerini güncelleyerek mesleki çalışmalarını sürdürdükleri varsayılmaktadır. Ancak gerçekte öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili bilgilerinin düzeyi ile ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Burada problem, öğretmenlerin hem eğitim psikolojisi ile ilgili bilgilerini inceleyebilmek hem de bilgilerinin doğruluğuna olan öz-yeterlik algılarını değerlendirebilmektir. Öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerine olan öz-yeterlik algıları ile ilgili de alanyazında yeterli çalışmaya rastlanamamıştır.

Öğretmenlerin öğretme işini yetkin bir şekilde yapabilmeleri ile ilgili gerekli becerilere sahip oldukları konusunda kendilerine dair inançlarına öz-yeterlik algısı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Atıcı, 2000; Evans, 2006). Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı güçlendikçe, mesleki becerilerini artırmak için daha fazla çaba gösterecekleri ve bu konuda daha fazla sorumluluk alabilecekleri düşünülmektedir (Bıkmaz, 2008; Forbes, 2005). Ancak öz-yeterlik algısı davranışla desteklenmediği sürece aşırı güven olarak karşımıza çıkmaktadır ve performans beklediği ölçüde yansınamaktadır (Kahneman ve Tversky, 1996). Örneğin; bir öğretmenin eğitim psikolojisi ile ilgili yüksek öz-yeterlik inancına sahip olması onun mesleğinde eğitim psikolojisini etkin kullandığını düşündürmektedir. Yüksek öz-yeterlik algısına karşın düşük performans, bireyin bilişsel olarak kendi yeterliğini algılamasında yanılgıya düştüğünü

göstermektedir (Johnson ve Fowler, 2011; Lawson, 2006; Lindström, 2007). İnsanların genel olarak bir konuda gerçekte öyle olmadığı halde daha fazla bildiğine inanma eğilimde oldukları belirtilmektedir (Dunning, Johnson, Ehrlinger, Kruger, 2003; Hall, Ariss ve Todorov, 2007; Lichtenstein ve Fischhoff, 1977). Alanyazın incelendiğinde bu duruma karşılık gelen kavramın “bilme yanılsaması” olduğu görülmüştür. Sezgisel zihnin bir ürünü olduğu düşünülen bilme yanılsaması ile tüm insanların karşılaştığı düşünülmektedir (Gigerenzer, 1991; Glenberg, Wilkinson ve Epstein, 1982). Bilme yanılsaması; aşırı özgüven, bilişsel iyimserlik, bilişsel yansıma gibi kavramlarla yakın veya eş anlamlı kullanılmaktadır (Metcalf, 1993; Toplak, West ve Stanovich, 2011).

Frederick (2005), sıg akıl yürütmelerimizin bizi doğru sandığımız yanlış sonuçlara götürdüğünü gösteren bir çalışmada, insanların basit matematik sorularına sezgisel olarak mı yoksa kafa yorarak mı cevap verdikleri araştırmıştır. Araştırmada katılımcılara Bilişsel Düşünce Testi (Cognitive Reflection Test) adı verilen bir ölçme aracı ile üç basit matematik sorusu sorulmuştur. Bu sorulara Priceton Üniversitesi öğrencilerinin %26’sı, Massachusetts Teknoloji Üniversitesi öğrencilerinin ise %48’i doğru cevaplar verebilmiştir. Çalışma daha büyük örneklemelerle yapıldığında Amerika Birleşik Devletleri nüfusuna genellenebilecek sonuçlar elde edilmiş ve nüfusun %20'sinden daha azının bu sorulara doğru cevaplayabildiği görülmüştür. İnsanların büyük kısmı sezgisel yanıtlar vererek bilme yanılsamasına düşmüşlerdir.

Bilme yanılsaması ile ilgili çalışmalar incelendiğinde üstbilişsel becerilerden biri olan izleme becerisinde oluşan hataların bireylerin bilme yanılsaması yaşamalarına neden olabildiği bulunmuştur (Avhustiuk, 2016; Eakin, 2005; Volodymyrivna, 2020). Örneğin: Karar verme süreçlerinde, öğrenme yöntem ve teknikleri uygulamalarında, metin okumaları esnasında ve bir konuda öz yeterlikleri hakkında görüş bildirmeleri gereken durumlarda bireylerin bilme yanılsaması yaşayabildikleri belirtilmiştir (Avhustiuk, 2016; Castel, McCabe ve Roediger, 2007; Commander ve Stanwyck, 1997; Eakin, 2005; Rozenblit ve Keil, 2002; Volodymyrivna, 2020). Bireylerin öğrenme süreçlerinin çeşitli değişkenlere göre bilme yanılsaması açısından incelendiği araştırmalar eğitim psikolojisi alanı için yol gösterici niteliktedir. Avhustiuk (2016) ve Volodymyrivna (2020) yaptıkları çalışmalarda bir öğrenme sürecinde kullanılan dilinin açık olmamasının, sürenin etkili kullanılmamasının, öğretim hızının grubun düzeyine uygun belirlenmemesinin, değerlendirme yöntemlerinin niteliğinin ve eğitimde kullanılan materyallerin bilme yanılsamasına yol açabildiğini bulmuşlardır.

Bilme yanılsamasını engellemenin zorluğuna dikkat çeken Eakin (2005) ve Lindström (2007)'e göre insan zihni, hata ve yanılsama riskiyle karşılaşmaya meyilli bir yapıya sahiptir. Zihnin bu yapıya karşı geliştirdiği önlemlerden bazıları; bilgilerini yeniden gözlemlemek, gerçeğe uygun öz-yeterlik algısına sahip olabilmek ve sorgulayıcı yaklaşabilmektir (Harding, 2016; Kahneman, 2019). Bu önlemleri geliştirilmesinde öğretmenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Eğitimde öğretmenlerin yeri ve önemi düşünüldüğünde öğretmen yeterliklerini geliştirme aşamasında bilme yanılsamasını fark edebilme becerisinin dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ilgili kendi bilme yanılsamalarını fark edememelerinin, etkili öğrenme ve öğretimin önünde engel olabileceği düşünülmüştür. Öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili bilgilerine dair öz-yeterliklerinin yüksek olması, eğitim sisteminin niteliğini artırmak için önemli ancak yeterli değildir. Öz-yeterliklerin doğru bilgilerle desteklenmesi ve uygulamaya doğru bilgilerin yansıtılması gerekmektedir. Hem öğretene hem de yaşam boyu öğrenen rolünde olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumlarına ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada öğretmenler, eğitimde yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlamakta yetersiz kaldıklarını ve bu konuda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir (Balyer ve Kural, 2018). Öğretmenlerin meslek yaşamları süresince bilişsel süreçlerinin farkında olmaları, başarılarını artıracak bir beceridir. Morin (2003)'e göre bilinçli bireyler, ancak kendilerini bilme yeteneği ile donattıklarında eğitilmiş bir topluma katkı sunabileceklerdir.

Eğitim alanında bilme yanılsamasının fark edilebilmesi eksik ve hatalı öğrenmeleri ortaya çıkararak eğitsel çıktıların kalitesini artıracaktır. Kavramın araştırılmasındaki zorluklar çalışmaların belirli sınırlar içerisinde kalmasına neden olmuştur. Bilme yanılsaması ile ilgili araştırmalar henüz yeterli düzeye ulaşmamıştır. Eğitim psikolojisi alanyazınında ise bilme yanılsaması kavramı dünya alanyazınında kullanılmaya başlamış ancak ülkemizde henüz kullanıldığına rastlanmamıştır.

Alanyazındaki boşluğu gidermek amacıyla bu araştırmanın konusu, öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgileriyle ilgili bilme yanılsamalarının düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algıları ve bilgi düzeyleri arasında bağlantı incelenerek bilme yanılsamasının durumu araştırılmıştır. Araştırmanın problemi, öğretmenlerin eğitim psikolojisine dair bilme yanılsamalarının çeşitli değişkenler aracılığıyla incelenmesidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim psikolojisine dair bilme yanılsaması düzeylerini ölçmek için bir ölçme aracı geliştirilmesi ve elde edilen puanların, bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeği istenilen psikometrik özelliklere sahip midir?

1a. Eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerliği sağlanmış mıdır?

1b. Eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeğinin güvenilirliği sağlanmış mıdır?

2. Eğitim psikolojisi bilgi testi istenilen psikometrik özelliklere sahip midir?

2a. Eğitim psikolojisi bilgi testinin geçerliği sağlanmış mıdır?

2b. Eğitim psikolojisi bilgi testinin güvenilirliği sağlanmış mıdır?

3. Eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanlar bağımsız değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

3a. Cinsiyete göre öz-yeterlik algısı puanları farklılaşmakta mıdır?

3b. Meslekteki deneyim yılına göre öz-yeterlik algısı puanları farklılaşmakta mıdır?

3c. Çalışılan okul türüne göre öz-yeterlik algısı puanları farklılaşmakta mıdır?

3d. Mezun olunan fakülte türüne göre öz-yeterlik algısı puanları farklılaşmakta mıdır?

4. Eğitim psikolojisi bilgi testinden elde edilen puanlar bağımsız değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

4a. Cinsiyete göre bilgi testi puanları farklılaşmakta mıdır?

4b. Meslekteki deneyim yılına göre bilgi testi puanları farklılaşmakta mıdır?

4c. Çalışılan okul türüne göre bilgi testi puanları farklılaşmakta mıdır?

4d. Mezun olunan fakülte türüne göre bilgi testi puanları farklılaşmakta mıdır?

5. Eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeği ile bilgi testi puanları arasında bir ilişki var mıdır?

6. “Eğitim psikolojisi kitapları ile gerçek yaşamın birbirinden farklıdır“ ifadesine doğru, yanlış ve bilmiyorum yanıtlarını veren öğretmenlerin eğitim psikolojisi

bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeği ile bilgi testi puanları arasında bir ilişki var mıdır?

7. Öğretmenler eğitim psikolojisi bilgi testinde yer alan sorulardan en çok hangilerinde yanlış bilgilere sahiptir?

Önem

Bu araştırmanın kuramsal alana, uygulama alanına katkıları ve önemi bu bölümde yer almaktadır.

Öğretmenlik mesleği kuramsal temeller çerçevesinde araştırma ve uygulamanın iç içe olduğu bir meslektir. Öğretmenlerin sadece uygulama boyutuna odaklanmaları kuram ve araştırma ile ilgilenmemesi bu mesleğin sadece bir uygulama alanı olduğuna dair inançların körüklenmesine neden olacaktır. Oysa sosyal bilimlerin her alanından olduğu gibi öğretmenlikte de insanlar geliştikçe ve toplumsal yapı değiştikçe bu gelişime ve değişime uygun beceriler edinilmesine, bilgilerin güncellenmesine ihtiyaç vardır. Değişime ayak uyduramayan, çağın gereklerine uygun kuramsal ve araştırmacı yönü eksik kalan öğretmenlerin geleceğe istenen şekilde yön vermesi zordur. Günümüzde öğretmenlerin araştırmacı kimliklerini ön plana çıkarmaları, mesleki yeterliklerinin farkında olmaları beklenmektedir. Gerçeğe uygun öz değerlendirmeler yapabilme becerisi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini sorgulamalarına, mevcut durumları ile ilgili farkındalık edinmelerine, mesleki gelişim hedefleri oluşturmalarına ve hedeflerine ulaşabilmek için stratejiler geliştirmelerine yardım etmektedir (Johnson ve Fowler, 2011; Ortaçtepe, 2006).

Eğitimin kalitesini artırmada öğretmenlerin eğitim psikolojisi alanındaki yetkinliklerinin yüksek olması önem taşımaktadır. Gordon (1992)'nin dediği gibi önemli olan her şeyi öğrenmek ve öğretmek değildir. Önemli olan bilme yanılsamalarımızın farkın olabilmektir. Öğretmenlerin bilme yanılsamalarının farkında olmaları eğitimin ve öğretimin niteliği için oldukça önemlidir.

Bu çalışma ile öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili bilme yanılsamalarının öğrenilmesinin hali hazırda mesleğini icra eden öğretmenlerin eğitimlerinde ve henüz mesleki eğitimi devam eden öğretmen adaylarının eğitiminde uzmanlara yol gösterici bilgiler sunacaktır.

Alanyazında bilme yanılsaması ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı olup ülkemizde ise bu konuda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İnsan zihnini

daha iyi anlamak, karmaşık problemleri çözmede, kendi zihnimizin sınırlarını bilmede ve yanlış kararlar vermemizin engellenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Metcalf, 1993; Harding, 2016). Yanılsamalarımız tamamen ortadan kaldırılamaz, ancak onların var olduğuna dair farkındalığımız, kendimiz ve başkaları hakkındaki düşüncelerimiz değiştirilebilir (Karabinyosh, 2014).

Bu araştırma ile öncelikle eğitim olmak üzere pek çok alanda bilme yanılsaması hakkında farkındalık kazanılacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın bir diğer önemi ise bilme yanılsaması kavramının Türkçe alanyazına kazandırılmasıdır.

Araştırmanın örneklemini öğretmenlerin oluşturulması, eğitim psikolojisi alanında yeni bir çalışma alanı açacaktır. Bu çalışma ile toplumun büyük bir kesimini etkileme gücü olan öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili doğru bildikleri yanlışlar tespit edilerek, eğitim psikolojisinde daha yetkin öğretmen yetiştirme ve geliştirme çalışmaları yapılabilmesi için bilimsel veriler sunulacaktır.

Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını ve bilgi formunu içtenlikle ve kendilerini en iyi ifade edecek şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Katılımcıların ölçme araçlarında yer alan sorulara verdikleri yanıtları etkileyecek kontrol değişkenlerinin etkisi yok sayılmıştır.
3. Araştırmanın örneklemin, evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma şunlarla sınırlıdır:

1. Bilme yanılsaması ile ilgili değerlendirmeler, çalışmada bilme yanılsaması düzeyini tespit etme yöntemi olarak geliştirilen ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada katılımcılara ilişkin bilgiler araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan sorularla sınırlıdır.
3. Bu araştırma 2020 yılında, Çankırı ili Merkez ilçesindeki okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 398 öğretmenden toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bilme Yanılsaması: Bildiğini zannetme durumudur. Sezgisel zihnin bir ürünüdür (Glenberg vd., 1982; Sloman ve Fernbach, 2017; Kahneman, 2011). Çoğu insan gerçekte olduğundan daha derin, tutarlı ve detaylı şekilde dünyayı anladığını hisseder (Rozenblit ve Keil, 2002).

Eğitim Psikolojisi: Bireylerin fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal, cinsel, ahlaki gelişimi gibi gelişim süreçlerinin ve öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini inceleyen, psikoloji ve eğitim bilimlerinin birleştiği uygulamalı bir bilim dalıdır (Kara ve Sağlam, 2014; Selçuk, 2010; Slavin, çev. 2013; Yeşilyaprak, 2011).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bilme yanılsaması, öğretmenlik eğitimi ve eğitim psikolojisi ile ilgili kuramsal çerçeve sunulmuş, alan yazında yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Bilme Yanılsaması Kavramı

Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (2020) göre bilme; “*Bilmek işi, bir şeyin ne olduğunun bilincine varma, bilgi edinmenin gaye ve sonucu*” olarak tanımlanmıştır. Yanılsama ise “*Yanlış algılama ve duyu yanılsaması, var olan nesne veya canlıyı yanlış, ayrımlı veya değişik olarak algılama, galatıhis, illüzyon*” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2020). Türkçe alanyazına yeni girecek olan bilme yanılsaması kavramı, bu kavramı oluşturan bilme ve yanılsama kelimelerinin anlamlarını taşımaktadır. Uzman görüşü alınarak İngilizce’de “*knowledge illusion*” ya da “*illusion of knowing*”ten bilme yanılsaması olarak çevrilmiştir. “*Knowledge*” İngilizce bilgi anlamına gelmektedir ancak sözcük uyumuna ters olacağı düşünüldükçe burada bilme olarak kullanılması tercih edilmiştir.

Bilme yanılsaması kavramı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bu kavramın tanımlanmasında farklılıklar görülmüştür. Ortak nokta bilme yanılsamasının, görme, işitme, dokunma gibi duylardan kaynaklı olmadığıdır. Bilme yanılsaması “*bilişsel iyimserlik*”, “*aşırı güven*” ve ise “*bilişsel yansıma (cognitive reflection)*” gibi kavramlarla özdeşleştirilmektedir. Bilme yanılsaması kavramına yakın olarak kullanılan bir kavram da “*özgüven*”dir (Brown, 1987).

Metcalf (1993), bireyin kendi bilgi düzeyini yeniden ve pozitif bir yönde değerlendirme eğiliminde olduğunu düşünerek “*bilişsel iyimserlik*” terimini kullanmıştır. Hall vd. (2007) ek bilginin kararları iyileştirdiğine dair açık inançlar desteklendiğinde aşırı güvenli kararların gelişebildiğini ve kalıcı bilme yanılsamaları üretilebildiğini savunmuştur. Bilme yanılsaması ile yakın anlamda kullanılan bir diğer kavram ise “*bilişsel yansıma (cognitive reflection)*”dır (Frederick, 2005; Toplak, West

ve Stanovich, 2011). Frederick (2005) bilme yanılsamasını insanların akıllarına gelen ilk cevabı vermelerine yönelik eğilimlerinin yarattığı bir yanılgı olarak ifade etmiştir. Bilişsel yansıma, bireyin bir duruma karşı sezgisel olarak yanlış bir tepki vermesinden kaçınarak akıl yürütme yolu ile doğruya ulaşması gerektiği bir durumda sezgisel yolu mu, kafa yorarak düşünme yolunu mu kullandığını anlamaya yararmaktadır (Frederick, 2005). Campitelli ve Labollita (2010) bilişsel yansımanın karar verme ve bilgi işleme süreçlerini etkileyen bir yetenek veya bilişsel bir eğilim olduğuna dikkat çekmektedir.

Bilme yanılsaması ile ilgili ilk çalışmaları yapan Glenberg, Wilkinson ve Epstein (1982), bilme yanılsamasını bilişin öz değerlendirmesindeki başarısızlığı olarak ele almıştır. Bilme yanılsaması ile algı yanılsamasını karşılaştıran yazarlar, bunu öznel değerlendirme ile nesnel değerlendirme arasında bir tutarsızlık olarak adlandırmaktadır. Bir fenomenin illüzyon olarak kabul edilmesi için ilk olarak gerçeklikten sapan bir algıyı, yargılamayı veya belleği ortaya çıkarması gerekir. Görsel ve hafıza ile ilgili yanılsamalarda, gerçeği neyin oluşturduğu hemen anlaşılabilir. Çünkü öznel algılama, hatırlama, nesnel veya esas uyaranlarla karşılaştırılabilir, ancak düşünme ve yargılamada konu bu kadar nesnel olmayabilir. Sorun, nesnel olarak "doğru" bir yargının veya kararın nasıl tanımlanacağıyla ilgilidir. Araştırmacılar, bazı durumlarda, hangi ölçütün norm olarak kullanılacağını ve hangilerinin kullanılmayacağını tartışmaktadır (Rüdiger, 2005).

Augustyuk (2015) bilme yanılsamasını, nesnel doğruluğu olmadığı halde bireyin kendi bilgisine aşırı özgüven duymasıyla ortaya çıkan bir üst bilişsel izleme hatası olarak görür (akt. Volodymyrivna, 2020). Lindström (2007) da benzer şekilde bilme yanılsamasını, bir konuda doğru bilgisi olmayan öğrencilerin okuma süreçlerinde etkili öğrenmelerini engelleyen bir olgu olarak tanımlar. Ona göre bilme yanılsamasının nedeni, bu yanılsamayı yaşayan bireylerin bilişlerinde bir hata sinyalinin gelişmemesidir. Diğer bir deyişle bir bilginin doğruluğu ile ilgili bilişsel hata sinyalinin yokluğudur (Lindström, 2007). Hata sinyali, bireyin öğrenme sürecinde duygusal bir tepkinin oluştuğunu varsayar. Böyle bir duygusal tepki, bilme yanılsamasını gösterenlerle kendi bilgilerini doğru bir şekilde değerlendirme eğiliminde olanlar arasında farklılık gösterir (Lindstrom, 2007).

Odainik (2013), kişisel ve durumsal güven kavramları arasında ayırım yapmanın gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre bilme yanılsaması durumsal güvenle tanımlanmaktadır. Bu tür bir güven, duruma göre kendi yargılarının uygulanması ile

ilgili üst bilişsel kontrolle ilişkili bir özelliktir ve dışsal düzenleme yerine içsel yani bilişsel düzenleme mekanizmaları tarafından belirlenir. Brown (1987)'a göre duruma ilişkin güvenin bilme yanılsaması yaratabileceği üç varyasyon vardır. Bunlar: Güven eksikliği durumu, aşırı güven durumu ve karmaşıklık durumudur. Görevin karmaşıklığı arttıkça doğru cevapların sayısının azaldığı, ancak insanların doğruluğuna olan güven seviyesinin arttığı tespit edilmiştir. Görevin karmaşıklığı azaldıkça doğru cevapların sayısı artmakta ancak güven düzeyi düşmektedir. Genel olarak insanlar, bilgi özümseme seviyelerini abartma eğilimindedir (akt. Volodymyrivna, 2020).

Alanyazın göz önüne alındığında bilme yanılsaması kavramı ile aynı ya da yakın anlamda kullanılan pek çok kavram olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında bilme yanılsaması eğitim psikolojisi bakış açısıyla, öğrenme sürecinde öğrenilen bilgilerin doğruluğuna ilişkin yetersiz ya da aşırı güven, bildiğini zannetme durumu olarak tanımlanmıştır.

Bilme yanılsaması şüphesiz bilgi felsefesi içerisinde tartışma konusu olabilecek bir niteliktedir. Bilgi felsefesi filozofları, insanlık tarihi boyunca bilgi nedir, bilme nedir, doğru bilginin kaynağı nedir gibi sorulara cevap aramışlardır (Akpınar, 2011). Öyle ki M.Ö. 469-399 yıllarında Antik Yunan'da yaşayan filozof ve aynı zamanda öğretmen olan Sokrates *“tek bildiğim hiçbir şey bilmediğimdir”* sözü ile tanınmaktadır (akt. Laertios, çev. 2010). Onun bu sözü belki de bilme yanılsamasının felsefi temelini oluşturmaktadır. Sokrates, çok şey bildiğini düşünen kişilere aslında bilmediklerini göstermek amacıyla ironi yöntemini kullanmıştır. Hiçbir şey bilmediğini zanneden kişilere ise maiotik (bilgi doğurtma) yöntemi ile aslında çok şey bildiklerini göstermeye çalışmıştır (Platon, çev. 2009). Kendisini hiçbir zaman öğretmen olarak tanıtmayan Sokrates, kendini insanlardan öğreneceği çok şeyi olan bir öğrenci olarak tanıtmıştır (akt. Laertios, çev. 2010). Çünkü o, bilme hakkında söylediği sözler ve yöntemleri ile bildiklerinin sınırını bilmeyi ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında bilme yanılsaması, bildiklerinin sınırını bilmemek olarak nitelendirilebilir. Bilme yanılsamasının felsefi temeli olabilecek bilgi felsefesinin temel sorularına ve Sokratesçi yaklaşıma yukarıda kısaca değinilmiştir; ancak felsefi tartışmalara açık olan bu konular, bu araştırmanın kapsamı dışındadır. Bu bölümde bilme yanılsamasına ilişkin kuramsal yaklaşımlara yer verilecektir.

Bilme Yanılsaması ile İlgili Bilişsel Kuramlar

Bilmenin nasıl gerçekleştiğini bilmek, bilme yanılsamasının oluşumunu anlamak için önemlidir. Bir bilgiyi öğrenme ve öğrenilmiş bilgiyi geri çağırma kısaca algı, bellek ve düşünme gibi bilişsel süreçler ile gerçekleşmektedir (Hofer, 2004).

İlerleyen başlıklar altında bilme yanılsamasını anlamaya yönelik bilişsel kuramlar ele alınacaktır. Bu kapsamda ele alınacak konu başlıkları; biliş, sosyal bilişsel yaklaşım ve öğretmen öz-yeterliği, üstbiliş ve iki farklı düşünme sistemidir.

Biliş

Bilme işinin bilişsel süreçlerine baktığımızda öncelikle bilişi tanımlamamız gerekmektedir. Neisser (1967) bilişi, *“duyusal girdilerin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, detaylandırıldığı, saklandığı, kurtarıldığı ve kullanıldığı tüm süreçler”* olarak tanımlamıştır. Eggen ve Kauchak (2011) bilişin bilgiye ulaşmasının bilgi işleme süreçleri adı verilen süreçlerle sağlandığını belirtmişlerdir (akt. Öztürk ve Kısaç, 2011). Bilişsel öğrenme kuramlarından biri olan bilgi işleme yaklaşımına göre bir bilgiyi öğrenme süreci, temelde üç öge ile açıklanmaktadır: bilişsel yapılar, bilişsel süreçler ve yürütücü süreçler. Ingram (1986)’ya göre öğrenmenin gerçekleşmesi için harekete geçen bilişsel süreçler; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli belleği içeren bilişsel yapı; öğrenme sürecinde dikkat, algı, kodlama, depolama, yeniden çağırma ve hatırlama süreçleri birlikte işlemektedir (akt. Karakaş ve Aydın, 1999). Bilişsel yapılar, öğrenmeye ilişkin bir durumda bilgiyi bir araya getiren öğeleri organize eden ve tutan zihinsel şema olarak tanımlanmaktadır (Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry, 1983). Bilişsel yapılarda, bilgiler, kavramlar ya da şemalar arasında ilişki kurulurken geçmiş deneyimlerden ve bilgilerden yararlanılmaktadır (Neisser, 1967). Yürütücü işlevler ise bilgiyi işlemek için gerekli faaliyetlerin nasıl kullanılacağı ve nasıl kontrol edileceği ile ilgili üstbilişsel işlevlerdir (Blair ve Ursache, 2011; Jacobs ve Paris, 1987).

Bilişsel kuramın bakış açısıyla bilmenin ve öğrenmenin nasıl oluştuğunu bilmek bilme yanılsamasını anlamayı da kolaylaştıracaktır. Bireylere bir konu hakkında bilgileri sorulduğunda bilişsel yapılarında organize ettikleri ve bilişlerinde yer edinmiş bilgileri bilişsel süreçlerden geçirerek aktarmaktadırlar. Aktardıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak gerçeğe uygun bilgilere sahip olduklarını bildirebilmeleri

için ise üstbilişsel becerilerini kullanarak yanılsamaya düşme ihtimalini azaltmaları gerekmektedir. Bilişsel süreçlerin baştan sonra tüm basamaklarında yanılsamaya neden olabilecek etmenler olabileceği düşünülmektedir. Örneğin; kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe hatalı bir şekilde aktarılan bilgiler, yanılsamaya da neden olabilmektedir. Bu nedenle bireylerin kendi bilişsel süreçlerinin, yapılarının, bilgiyi işleme süreçlerindeki farklılıklarının farkında olmaları bilme yanılsamasını anlamak ve azaltmak açısından önemli görülmektedir. Bir sonraki başlık altında sosyal bilişsel yaklaşımın bilme yanılsamasını anlamayı kolaylaştıracağı düşünülen öğretmenlerin öz-yeterliği kavramı ve doğal döngüsü ele alınmıştır.

Sosyal Biliş

Kendimize dair bilgilerimiz de dahil olmak üzere bilgilerimiz, çoğunlukla bir diğer kişinin veya toplumun bize aktardıklarına dayalıdır. İnsanlar kendi hareketlerini açıklarken durumsal faktörleri değerlendirmek yerine, diğer insanların davranışlarını temel alarak açıklama eğilimindedirler (Koriat ve Ackerman, 2010). Bilme yanılsamasının nedenlerinden birinin de diğerlerini etkileyen ve diğerlerinden etkilenen varlıklar olmamızdan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Sloman ve Fernbach, 2017). İlk çağlardan bu yana insanlar doğası gereği diğerlerine ihtiyaç duymaktadır. İlk olarak avlanmak için bilgilerini paylaşarak ortak bir akıl oluşturmuşlardır. Bilişsel yaklaşımda bu durum için kullanılan kavram sosyal biliştir.

Sosyal biliş, geleneksel nörobilişsel testlerle değerlendirilemeyen, bireylerin sosyal etkileşimleriyle oluşan bir yapıdır (Demir, 2014). “*İnsanlar karmaşık ve çeşitli bilgi akışları ile nasıl başa çıkarlar? Bilgilerden ne kadarını işleyebilirler?*” sorularının cevabı sosyal biliş ile verilebilmektedir (Taylor ve David, 2005). Kağıtçıbaşı (2012)’e göre sosyal ipuçlarından yararlanarak insan davranışların altındaki nedenleri anlayabilmek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında insanların başkalarının düşünce ve bilgilerini temel almalarının yanlışlık ve yanılsamaya neden olabileceği öngörülmüştür (Sloman ve Fernbach, 2017).

Bu bölümde sosyal bilişe, bilme yanılsamasını anlamada etki olabilecek bir kuramsal yaklaşım olduğu için kısaca değinilmiştir. Bir sonraki başlık altında sosyal bilişsel öğrenme kuramının kavramlarından biri olan öz-yeterlik öğretmen mesleği bakımından ele alınacaktır.

Öz-Yeterlik

Sosyal bilişsel yaklaşımın kavramlarından biri olan öz-yeterlik algısının anlaşılması, bireyin kendi bilgileri ile ilgili gerçekçi olmayan bir inanca sahip olması olarak tanımlanabilen bilme yanılsamasını anlayabilmek için önemli görülmektedir.

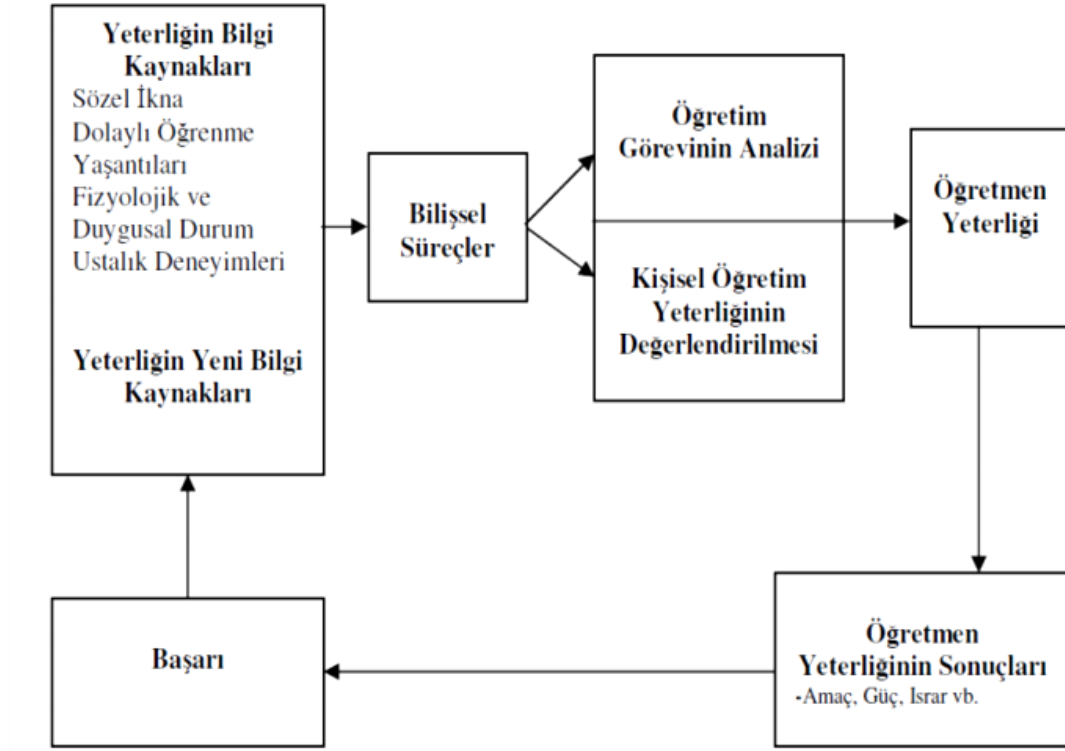
Öz-yeterlik (self-efficacy) algısı, insanların yaşamlarına etki eden olayları etkileme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Öz-yeterliği kısaca “kendini bilmek” olarak tanımlayan ilk kişi Sokrates’tir ancak bunu bilişsel yaklaşımda araştırılabilir bir kavram haline getiren kişi Bandura’dır (Sokrates; akt. Laertios, çev.2010; Bandura, 1997). Bandura, öz-yeterlik algısını bir inanç ve insan motivasyonunun, performansının, başarılarının, duygusal iyi oluşunun temeli olarak görmüştür (Bandura, 1997, 2006). Bandura (1997)’ya göre öz-yeterlik algısının kaynakları; deneyimler, başkalarının deneyimleri, sözel ikna ve fiziksel dayanıklılığı artırmadır. İnsanların kendi yeterliliklerine ilişkin inançlarının davranışlarını etkileme gücü olduğu bilinmektedir. Ancak bilgi bakımından oldukça yoğun bir potansiyeli barındıran günümüz dünyasında, pek çok belirsiz ve fazla bilgiden analize dayalı ve işlevsel olan bilgileri çıkarmak için yoğun bir bilişsel çaba ve yüksek bir yeterlilik duygusu gerekmektedir. İnsanların algılanan öz-yeterlikleri ne kadar güçlüyse, analitik düşünme ve başarılı performans gösterme becerileri de o kadar iyi olmaktadır (Wood ve Bandura, 1989). Bu durum, öğretmenlik mesleği için de geçerli görülmektedir.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili işlerde kendilerini nasıl algıladıkları ile ilişkili sosyal bilişsel bir kavramdır. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini başarılı bir şekilde işe koymaları için gerekli olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının güçlenmesi ile birlikte mesleki becerilerini geliştirmek için daha yüksek bir gayret içinde olmaları beklenmektedir (Bıkmaz, 2008).

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001)’in geliştirdiği modele göre öğretmenlerin öz yeterlikleri, üç alt boyutta yapılandırılmıştır. Bu alt boyutlar: öğretimsel strateji geliştirme yeterliği, iletişim yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliğidir. Eğitim psikolojisi bu üç yeterlik alanı ile de ilişkili bir bölümdür. Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını, motivasyonunu ve öğrenci öz-yeterlik algısını etkilediğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Moore ve Esselman, 1992; Akar, 2008).

Şekil 1’de Mora, Hoy ve Hoy (1998)’un öğretmen öz yeterliğinin doğal döngüsünü anlattığı harita gösterilmiştir. Bu modelde, sosyal bilişsel yaklaşımın temel alındığı

görülmektedir. Öğretmen öz-yeterliğini ortaya çıkaran bilişsel süreçler bilme yanılması için önemlidir. Bu bilişsel süreçler, öğretmenlerin gerçekleştirdiği eğitim işinin analizi ve değerlendirilmesi ile görünür hale gelmektedir. Eğitimin çıktılarının istendiği gibi olabilmesi için gerekli davranışları planlama yeteneği ise bireysel öğretme yeterliği olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel süreçler ve bireysel öğretme yeteneği öğretmenlerin öz-yeterlik algısını ve dolayısıyla performanslarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarır. Öğretmenlerin gözlenebilen performansları, gelecekteki performans yeterliklerini yordamaya ve yeni bilgi kaynaklarını da görmeye yardımcı olabilmektedir (Fives, 2003).



Şekil 1. Öğretmen Öz-Yeterliğinin Doğal Döngüsü

Kaynak. Mora, Hoy ve Hoy, 1998; akt. : Derman, 2007, s. 47

Öğretmenlerin öz-yeterliğinin gerçeğe uygun olması, başarı için istenen bir durumdur. Alanyazın öz-yeterliğin performansı etkilediğini göstermektedir. Gerçeğe uygun olmayan yüksek öz-yeterlik algısının bilme yanılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında öğretmen öz-yeterliği ile ilgili

alanyazın incelenmiştir. Bir sonraki başlıkta bilme yanılsamasını anlamaya yönelik üstbiliş kavramı ele alınacaktır.

Üstbiliş

Bilginin doğası onu öğrenilmeden kullanılabilecek bir aracı hale getirmez. Bu nedenle bilmenin bilinmesi (bilişin bilgisi), hata ve yanılsama risklerini azaltabilecek bir işlev taşımaktadır (Morin, 2003). Üstbiliş, bilme yanılsamasının anlaşılmasını kolaylaştıracak bir çalışma alanıdır. Flavell (1979) üstbilişi şu şekilde tanımlamıştır; bireyin bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bilişsel süreçlerini düzenleyebilmesi. Bu yönüyle üstbiliş, bilişten farklıdır (akt. Özsoy, 2008). Üstbiliş yerine bilgiyi işleme yaklaşımı içinde gereken eylemlerin nasıl kullanacağı ve kontrolü olarak tanımlanan yürütücü biliş kavramı da kullanılmaktadır (Köksal, 2005). Bu çalışmada üstbiliş kavramı tercih edilmiştir.

Flavell (1979)'in modelinde üstbiliş ve bilişsel düzenleme, şu dört alt başlık altında sınıflandırılmıştır:

- Üstbilişsel bilgi,
- Üstbilişsel deneyim,
- Hedefler/görevler,
- İşlemler/stratejilerdir.

Brown (1980)'nın modelinde ise üstbiliş, şu dört başlıkta açıklanmıştır:

- Tahmin yürütme,
- Planlama,
- İzleme (monitoring),
- Bilişsel süreçleri değerlendirmedir (akt. Akturk ve Sahin, 2011).

Flavell (1979) ve Brown (1980)'nın üstbilişi anlamlandırmak için yaptıkları sınıflandırmaları temel alan Özsoy (2008) üstbilişi üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme olarak iki ana başlıkla sınıflamıştır.

1. Üstbilişsel bilgi üç türde ele alınmaktadır. Bunlar:
 - Yordam bilgisi (Nasıl bildiğimiz sorusuna verdiğimiz cevaplardır.)
 - Bildirimsel bilgi (Ne bildiğimiz sorusuna verdiğimiz cevaplardır.)
 - Durum bilgisi (Neden ve ne zaman bildiğimiz, sorusuna verilen cevaplardır.)

Üstbilişsel bilgiyi etkileyen çeşitli etmenler olduğu belirtilmektedir. Bunlar; bireysel etmenler, görevin yapısı ile ilişkili etmenler ve bireylerin bilgiyi öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerle ilişkili etmenlerdir (Flavell,1979; akt. Özsoy, 2008).

2. Üstbilişsel düzenleme/üstbilişsel stratejilerin dört ögesi (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Moshman, 1995):

- Tahmin
- Planlama
- İzleme/Denetleme
- Değerlendirme

Tahmin, bireylerin öğrenme sürecini ve sonucunu tahmin edebilme becerisidir. Bu beceri öğrenme ve karar verme süreçlerinde gerçekçi beklenti oluşturabilmek için önemlidir. Planlama, bireylerin bir problemle karşılaştıklarında süreci önceden düşünerek ana ve alt amaçlar belirlemeleridir. İzleme, bireylerin problem çözme sürecinde kullandığı basamakları izlemesi/denetlemesi, bu basamakları bilinçli bir şekilde sorgulamasıdır. İzleme ile birey bilişsel durumunun farkına varır. Değerlendirme, bireyin bilgilerini yeniden düşünerek bilişsel süzgeçten geçirmesidir. Ne öğrendiğini, nasıl öğrendiğini gerçeğe uygun ve etkin bir şekilde değerlendirebilen bireylerin öğrenme çıktılarının da istendik düzeyde olması beklenmektedir. Bazı araştırmacılar daha sonra üstbilişsel düzenlemeye “hata ayıklama” ve “bilgi yönetme” boyutlarını da eklemişlerdir (Schraw ve Dennison, 1994). Hata ayıklama, bir yanıt alınır alınmaz hataların tespit edip sinyal verebildiği üstbilişsel bir süreçtir. Bu süreç, insan davranışında çok önemli bir rol oynar ve eylemlerimizin hem kısa vadede, örneğin daha fazla hatadan kaçınmak için daha dikkatli yanıt vererek hem de uzun vadede uygun olanı kademeli olarak öğrenerek sonuçlarına göre şekillenmesini sağlar (Yeung ve Summerfield, 2012).

Üstbilişin öğrenme ve düşünme üzerinde önemli bir rolü vardır. Gelişimsel olarak incelendiğinde üstbilişin yaşa bağlı olarak geliştiği görülmektedir; ancak yaşa bağlı olmaksızın erken yaşlarda da üstbilişsel becerilerinin öğretilbildiği görülmüştür (Gage ve Berliner, 1988; akt: Subaşı, 1999; Miller ve Geraci, 2011). Bosson, Hessels, Hessels-Schlatter, Berger, Kipfer ve Büchel (2010) yapmış oldukları çalışmada öğrenme güçlüğü olan kişilerde üstbilişsel becerilerin daha az gelişmiş olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan bireylerin karşılaştığı bilme yanılsaması üstbilişsel becerilerinin gelişimi ile yakından ilişkili görülmektedir.

Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olmayan kişilerde üstbilişsel beceriler ile bilme yanılışmasının ilişkisini inceleyen araştırmacılar, kendi bilgilerini abartma eğiliminde olan ya da bilgilerinin farkında olmayan bireylerde, üstbilişsel izlemenin etkili çalışmadığını ortaya koymuşlardır (Avhustiuk, 2016; Avhustiuk vd., 2018; Volodymyrivna, 2020). Üstbilişsel izlemenin doğru işliyor oluşu, bireyin öğrenme ve karar verme gibi bilişsel aktivitelerinde üstbilişsel stratejilerini etkili bir şekilde kullanmasına yardım eder. Bu, bilgi işleme süreçlerinin planlanmasına ve etkili stratejiler planlanmasına katkı sağlar (Ward ve Clark III, 1989).

Doğru üstbilişsel izleme, öğrenme ve karar verme süreçlerinin etkili bir şekilde düzenlenmesi için kritiktir. Avhustiuk (2016) herhangi bir konu hakkında bireylerin kullandığı üstbilişsel izleme türlerini; güvenilirlik ölçütlerine, performans düzeyine, zamansal çıkarımlara, öğrenme başarılarına, bilişsel süreçlere (olay örgüsüne), anlama düzeyine, yargıların temeline göre gruplandırmıştır (Avhustiuk, 2016). Buna göre:

- *Güvenilirlik ölçütlerine göre izleme:* Üstbilişsel izleme stratejisinin doğruluğunu ve yanlışlığını ele almaktadır. Bireyin öğrenme ya da karar verme sürecinde kullandığı akı yürütme yönteminin doğru olup olmadığını sorgulamaya yarar.
- *Performans düzeyine göre izleme:* Bilişsel süreç içinde izlemeye alınan konuyu bir bütün halinde bireyin genel performansını düşünerek ya da spesifik olarak o anki performansa etki düzeyine göre ele almaktır.
- *Zamansal çıkarımlara göre izleme:* Çevrimiçi ve çevrimdışı izleme olarak ikiye ayrılmaktadır.
- *Öğrenme başarılarına göre izleme:* Konuya özgü ve genel başarı izlemesidir.
- *Bilişsel olay örgüsüne göre izleme:* Konunun anlamının izlenmesi, üstbilişsel süreçlerin izlenmesi ve performansın izlenmesinin bir bütün olarak olay örgüsü şeklinde izlenmesidir.
- *Anlama düzeyine göre izleme:* Konunun analitik (açık) bir şekilde veya analitik olmayan (örtük) bir şekilde izlenmesidir.
- *Temel yargılara göre izleme:* Konu hakkında edinilmiş bilgilere dayalı veya deneyime dayalı elde edilen izlemedir. Geçmiş yaşantılara dayalı bir değerlendirmedir.

Bir görev ile ilgili bireyin performansının öznel ve nesnel değerlendirmesi ve bu iki değerlendirme arasındaki ilişkinin tutarlılığı, üstbilişsel izlemenin güvenilir olup olmadığını anlamadığını ve izleme hatalarını görmeyi sağlar. Bu hatalar genellikle iki şekilde kendini gösterir: Aşırı güven (bilme yanılsaması) ve yetersiz güven (bilmeme yanılsaması) (Avhustiuk vd., 2018).

Bu başlık altında üstbilişsel becerilerden ve üstbilişin bilme yanılsaması ile ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Bir öğrenme ya da karar verme sürecinde üstbilişsel izleme becerilerinin doğru işlememesinin, bilme ya da bilmeme yanılsaması yaratabileceği anlaşılmaktadır. Bir sonraki başlıkta bilme yanılsaması kavramının daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için iki farklı düşünme sistemi üzerinde durulacaktır.

İki Farklı Düşünme Sistemi

Karar verme ve düşünme süreçlerini inceleyen araştırmacılar, insanların bilgiyi bilişsel olarak iki sistemle işlediğini ortaya çıkarmıştır (James; akt. Baars, 1986; Sloman, 1996). Birinci ve ikinci sistem ya da Sistem 1 ve Sistem 2 olarak adlandırılan bu sistemler, karşılıklı ilişki içerisinde olmakla birlikte farklı karakteristik özelliklere sahiptir (Sloman, 1996; Stanovich ve West, 2000).

Sistem 1 olabildiğince otomatik, hızlı ve ekonomik düşünen, inançlarından vazgeçmek istemeyen özelliklere sahiptir. Sistem 2 ise dikkat gerektiren, çaba, enerji isteyen bir yapıdadır ve özdenetimden sorumlu bir çalışma biçimine sahiptir (Stanovich ve West, 2000; Kahneman, 2011). Sistem 2, zor kararlar aldığımızda, bilişsel çaba gerektiren problemlerle baş ettiğimizde devrededir. Evans (2008) iki düşünme sistemi ile ilgili kuramların ortak noktalarını bilinçlilik, evrim, işlevsel özellikler ve bireysel farklılıklar olarak gruplandırmıştır. Sezgisel sistem olarak da bilinen Sistem 1, düşünen (kafa yoran) Sistem 2'ye izlenimler, niyetler, hisler gibi veriler üretir. Düşünen sistem ise bu verileri süzgeçten geçirerek onayladığında sezgiler inançlara, dürtüler bilinçli eylemlere dönüşür (Evans, 2008; Kahneman, 2011).

İki farklı düşünme sistemiyle çalışan biliş, öğrenme ve karar verme süreçleri sırasında Sistem 1'in hızlı, ekonomik ve otomatik çalışma yapısı nedeniyle kısa yollar ve yanlışlıklara başvurmaktadır. Bu kısa yollar ve yanlışlıklar bilme yanılsaması ile ilişki görülmüştür. Bu nedenle bir sonraki başlık altında bu konu ile ilgili kuramsal çerçeve ele alınacaktır.

Bilişsel Kısa Yollar ve Yanlılıklar

Biliş, bilgi akışı ile baş edebilmek amacıyla kısa yollar üretebilmektedir. Sistem 1'in bilgilerle baş etmek için otomatik kısa yollar üretmesine “*bilişsel cimrilik*” ya da “*bilişsel tembellik*” denmektedir (Taylor ve David, 2005; Arkonaç, 2001). Buna göre; Sistem 1 daha fazla bilişsel hata yapmaya dolayısıyla daha fazla bilme yanılsamasına neden olabilir, düşüncesi yanlış olmayacaktır. Bilişsel sınırlılıklar, insanları karar alma ve bilgilerle baş etme sürecinde kısa yollar kullanmaya yöneltmektedir (Simon, 1972; Tversky ve Kahneman, 1974). Bilme yanılsamasını daha iyi anlamak için bilişsel kısa yollar ve yanlılıklar ile açıklamaların anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bilişsel kısa yollar kısaca şu şekildedir:

- *Bulunabilirlik Kısa Yolu (Availability Heuristics)*: Bir olay ya da durumla ilgili geçmiş yaşantıların bireyin hafızasında canlı bir şekilde hatırlanması, bireyin o olayın tekrar gerçekleşme ihtimalinin yüksek olduğunu düşünmesine neden olmaktadır (Tversky ve Kahneman, 1973). Schwenk (1988)'e göre yaşanma sıklığı yüksek olan olay ya da durumları hatırlamak sıklıkla gerçekleşmeyen olayları hatırlamaktan daha kolaydır (akt. Kahneman, 2011).
- *Çıpalama (Anchoring) Kısa Yolu*: Bir karar verme durumunda, bir başlangıç noktasından hareketle, bu başlangıç noktasına göre belirli çıkarımlarda bulunarak karar verme kısa yoludur (Hogg ve Vaughan, 2007; Tversky ve Kahneman, 1980). Zihnin ilk akla gelen bilgiye olması gerekenden daha fazla takılı kalmasıyla bilme yanılsamasına neden olabilecek bir kısa yoldur.
- *Temsiliyet (Representativeness) Kısa Yolu*: İnsanların karar vermede ya da bir konuda yargı geliştirmede kullandığı stereotiplerin onları kısa yoldan karara götürmesidir (Schwarz, Strack, Hilton ve Naderer, 1991). Örneğin, şık giyimli birinin işinde de iyi olduğu yargısına varmak temsiliyet kısa yoluna örnek gösterilebilir. Ancak temsiliyet kısa yolu, davranışsal olarak gözlemlenmediği sürece bilme yanılsamasına neden olabilir (Kahneman, 2011).

Bilişsel kısa yollara ve yanlılıklara gelişimsel olarak bakıldığında çocukluktan itibaren gelişmeye başladıkları ve ergenlik, yetişkinlik döneminde bilişsel gelişimin önce somuttan soyuta ve sonra da çok boyutlu bir özellik kazanmasıyla birlikte kişinin

kendisi tarafından fark edilebilir hale gelmektedir. Kısa yollar öğrenilebilse bile, çoğunlukla örtük öğrenme ile gerçekleşmektedir ve bir kez öğrenildiğinde durumsal ipuçları ile otomatik bir şekilde etkinleşmekte ve ulaşılabilir hale gelmektedir. Ulaşılabilir hale gelen kısa yolların kullanımına, birey tarafından bilinçli bir şekilde ve derinlemesine düşünme yolu ile karar verilebilmektedir (Türk, 2011).

Bilme yanılsaması ile aynı ya da yakın anlamda kullanılan “*bilişsel yanlılık (cognitive bias)*” ile ilgili çalışmaların sıklıkla davranışsal iktisat alanında kullanıldığı görülmüştür (Masatlioglu ve Ok, 2005; Ortoleva, 2010; Sahi, 2017). Tversky ve Kahneman (1974) bilişsel yanlılığı; bilişsel sınırlamalar, motivasyon faktörleri ve çevreye adaptasyondan kaynaklanabilen tüm insanlarda var olan sistematik bir hata olarak tanımlamışlardır. Bu yanlılıklar; temel oran, aşırı güven, doğrulama, geri görüş ve çerçeve etkisi yanlılığıdır (Tversky ve Kahneman, 1980; Kahneman ve Tversky, 1996). Bu yanlılıklar:

- *Temel oran yanlılığı*: Gerçekte olma olasılığı düşük bir olayda, verilen sayının büyüklüğüne aldanmaktır (Tversky ve Kahneman, 1980). Kısıtlı bir veriden yola çıkarak geneli yordamak ya da bir kanıya varmak, buna örnek verilebilir.
- *Aşırı güven yanlılığı*: Orta ve zor derecedeki sorular sorulduğunda insanların ilk tahminlerinin gerçekte olduğundan daha doğru olduğuna inanma eğilimi gösterme olarak tanımlanabilir (Forbes, 2005). Bu yanlılığını ortaya çıkaran bazı testlerin bireylerin “bilmediklerini bilmeme derecesini” ölçmek için kullanıldığı görülmüştür (Lichtenstein ve Fischhoff, 1977). Aşırı güven yanlılığının en güçlü, en tutarlı, ve en çok rastlanan yanlılık olduğu düşünülmektedir (Johnson ve Fowler, 2011). Evans (2006)’a göre, aşırı güven çok yaygın ve sağlam bir psikolojik yapıya sahiptir. Böylece bireyin deneyimleri bu önyargıyı/yanlılığı gidermeye yetmeyebilir (Evans, 2006). Aşırı güven sahibi insanlar; bilgileri, becerileri ve performansların hakkında gerçekte olduğundan daha fazla öz-yeterlik algısına sahip olan insanlardır. Aşırı güven, insanlarda kendileri dışındaki durumları dahi kontrol edebilecekleri hissine ve gelecek hakkında aşırı iyimser düşüncelere neden olabilir (Moore ve Healy, 2008). Esasen yetersiz güvenin de yanlılığa etkisi olduğu düşünülmüştür; ancak yetersiz güven, öğrenme sürecine engel değildir. Aksine, insanları öğrenilen bilgileri kontrol etmeye ve tekrar

etmeye teşvik etmektedir (Lichtenstein ve Fischhoff, 1977; Fajfar ve Gurman, 2009).

- *Doğrulama yanlılığı*: Bireylerin kendi görüşünü doğrulayan bilgiyi doğru olarak sayması ve aksi görüşlere şüpheyle, eleştirel yaklaşmasıdır (Robbins ve Judge, 2012).
- *Geri görüş yanlılığı*: Bireyin bir olay ya da durum ile ilgili sonucu gördükten sonra zaten bu sonucu bildiğine dair bir inanç geliştirmesine denir (Gowda, 1999).
- *Çerçeve Etkisi*: Bilginin sunuluş yöntem ve tekniklerinin bireyin kararlarını etkileyeceği görüşüdür. Durumun tanımlanma şekli, ifade tarzı, kullanılan kelimeler, tonlama gibi faktörlerin bireylerin kararlarına etki etmesidir (Koçel, 2011).

Bilme yanılsaması ile bilişsel yanlılıkların yakın ya da aynı anlama gelecek biçimde kullanıldığı görülmüştür. Ancak bilme yanılsaması tüm bunları içine alan ve ortaya çıkan bir sonucu nitelendirmektedir. Bilme yanılsamasının özellikle aşırı güven yanlılığı ile bağlantısı vurgulanmaktadır. Öğrenmenin doğruluğuna ilişkin yaşanan aşırı güven ve nesnel olarak yanlış olan bilgiyi anlamada yaşanan aşırı güven; bir görevle ilgili performansın doğruluğuna ilişkin aşırı güven veya hatırlanamayan bilgileri hatırlama becerisine ilişkin aşırı güven bilme yanılsamasının nedenleri arasında gösterilmektedir (Eakin, 2005; Castel, McCabe ve Roediger, 2007; Dunlosky, Rawson ve Middleton, 2005; Glenberg vd., 1982; Nelson, Narens ve Dunlosky, 2004).

Öğretmenlik Mesleği ve Eğitim Psikolojisi

Bu bölümde araştırmanın örneklemini olan öğretmenlerin mesleki eğitimi ve eğitim psikolojisinin öğretmenlik mesleği için yeri ve önemi üzerinde durulmaktadır.

Öğretmenlik mesleği içerisinde çok farklı bilgi ve becerileri barındıran ve toplumların gelişmişlik düzeyine ulaşabilmesi için eğitilmiş insan gücünün karşılanmasında önemli sorumluluklar atfedilen bir meslektir. Eğitim alanında ülkelerin en önemli görevlerinden biri; geleceği yapılandıran öğretmenleri nitelikli bir şekilde yetiştirmektir. Öğretmenler, çağının değişimlerine ayak uydurabilen ve geleceği şekillendirebilen beceriler edinerek yetiştirilmelidir. Bu niteliklere sahip olan öğretmenler, öğrencilerine rol model olarak zamanın gereklerine uygun öğrenciler

yetiştirebileceklerdir. Öğretmenler çağın gereklerine uygun bir şekilde bilgiye erişebilme ve bilgiyi kullanabilme konusunda da yetkinliklerini geliştirmelidir.

Kültürden kültüre öğretmen eğitimi değişse de temelde öğretme işinin öğretilmesi evrenseldir (Bellm, 2008; Gordon, 1996). Nasıl öğreteceğini öğrenen öğretmenler, hangi öğretmenlik bölümünden olurlarsa olsunlar sahip olmaları gereken öğretmenlik bilgi ve becerileri vardır. Ülkemizde eğitim fakültelerinden mezun olan ya da farklı fakültelerden mezun olarak pedagojik formasyon alarak öğretmenlik mesleğini yapmaya hak kazanan kişilere öğretmen denmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi uzmanlık gerektiren bir süreçtir.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Kanunu (1973) öğretmenliği “*öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır.*” şeklinde ifade etmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili 2002 yılında uygulamaya konulan ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) kapsamında çalışmalar akademisyenlerin ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017)’nün yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kılavuzunda yer alan öğretmenlerin sahip olması gerektiği belirtilen üç yeterlik alanı, 11 alt yeterlik ve 65 gösterge vardır. Üç yeterlik alanı ve 11 alt yeterlik alanı şu şekildedir (MEB, 2017):

1. Mesleki Bilgi	2. Mesleki Beceri	3. Tutum ve Değerler
-Alan Bilgisi	-Eğitim Öğretimi Planlama	-Milli, Manevi ve Evrensel
-Alan Eğitimi Bilgisi	-Öğrenme Ortamları	Değerler
-Mevzuat Bilgisi	Oluşturma	-Öğrenciye Yaklaşım
	-Öğretme ve Öğrenme	-İletişim ve İş Birliği
	Sürecini Yönetme	-Kişisel ve Mesleki
	-Ölçme ve Değerlendirme	Gelişim

Öğretmenlerin 21.yüzyılda kendilerinden istenen yeterliklere sahip olabilmek için öz değerlendirme yapabilmeleri, kişisel ve mesleki gelişimlerini yönetebilmeleri beklenmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2009).

YÖK ve MEB işbirliği ile Eğitim Fakülteleri ve öğretmenlik lisans programlarıyla ilgili programlarını düzenlemek için 1996-1997 yıllarında çalışmalar başlamıştır. 1997-1998 yılı süresince Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında sekiz yıllık eğitim zorunlu hale getirilmiş, kapsamlı bir düzenleme yapılmıştır (YÖK, 1998).

2006 ve 2009 yılları arasında bazı düzenlemeler ile “*gelişen yeni dünya düzenine uyum sağlamayı kolaylaştıracak beceriler sağlamak amacıyla*” 2012 yılında öğretmenlik lisans programları yeniden düzenlenerek güncellenmiştir (MEB, 2017). Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler 2018 yılında bir kez daha güncellenmiştir. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından bu yana güncellenen programlar uygulanmaya başlanmıştır. Son olarak 2020’de eğitim fakülteleri ile ilgili yeni bir karar alınarak, temel mesleki derslerin nicel olarak aynı kalması sağlanarak eğitim fakültelerine çeşitli yetkiler tanınmıştır (ÖSYM, 2020).

Mevcut sistemde öğretmen yetiştirme sürecinde alınan dersler üç grupta toplanmıştır. Derslerin dağılımı şu şekilde gösterilmektedir: Zorunlu dersler alan eğitimi dersleri %45-50; öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %30-35 ve genel kültür dersleri %15-20 (YÖK, 2007). Öğretmen yetiştirme sürecinde YÖK’ün öğretmenlik için zorunlu eğitim bilimleri derslerinden biri de eğitim psikolojisi ile ilgili öğrenme psikolojisi ve gelişim psikolojisi dersleridir (YÖK, 1998). Eğitim psikolojisi, öğretmen yeterlilikleri arasında hem mesleki alan bilgisi ve mesleki beceriler hem de öğretmenlik tutum ve değerleriyle yakından ilişkilidir. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile her yıl MEB’e bağlı devlet okullarında çalışacak alanında en yeterli bulunan öğretmenler seçilmektedir. Söz konusu sınavda öğretmenlere eğitim bilimleri testinde öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında sorulan 80 sorudan 10 soru gelişim psikolojisi (%13), 12 soru öğrenme psikolojisi (%15) ile ilgilidir (ÖSYM, 2020). Yıllar içerisinde soru dağılımları değişse de eğitim psikolojisi soruları kamu personeli olmak isteyen öğretmenler için yapılan sınavlarda önemini korumuştur (Başkan ve Nedim, 2009).

Eğitim psikolojisi öğretmenlere, eğitim sürecinde yani “öğrencide istendik davranış geliştirme” sürecindeki hedeflerini oluşturmada, öğrenme süreçlerini yürütmedeki organizasyonunda ve öğrenmenin değerlendirilmesinde yol gösterici bilgiler sunar (Gander ve Gardiner, 2001). Örneğin; gelişim psikolojisini bilmek bir öğretmen için öğrencisinin fiziksel, bilişsel, duygusal, cinsel, psikososyal ve ahlaki gelişimini bilmesi ve böylece öğrenciyi daha iyi tanıması demektir. Fiziksel açıdan öğrencisinin gelişimsel özelliklerini bilen bir öğretmen fiziksel çalışmalarındaki sınırlılığını bilerek hedefler koyacaktır, eğitim sürecini ve değerlendirmesini de buna göre yapacaktır. Örneğin; el becerileri ile ilgili öğrencilerinin fiziksel gelişimini tanıyan bir öğretmenin beklentileri de ona göre olacaktır. Bir öğrenciyi tanıırken onun yaş dönemi için hangi davranışların normal karşılandığını bilen öğretmenin, gelişimsel olarak aksayan durumları tespit edebilme becerisi artacak, uygun müdahaleler

geliştirmesine olanak sağlayacaktır. Öğrenme psikolojisini kullanarak öğrencisinin motivasyon kaynaklarını bilerek, öğrenme oluşabilmesi için gerekli süreçlerin bilincinde öğretmenlik becerileri gerçekleştirmek aynı zamanda her öğretmenin mesleki sorumluluğudur. Ayrıca öğrencilerle kuracağı öğretmen-öğrenci ilişkisi de daha güçlü olacaktır. Eğitim psikolojisi bilgisi öğretmenlerin hem sınıf hem de okul iklimi içerisinde kullandığı dili, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim psikolojisi öğretimi ile öğretmenlere öğrenmenin nörobiyolojisi, öğrenmenin doğası ve öğretim süreci, sınıf iklimi oluşturma ve sınıf yönetimi gibi birçok konu hakkında yeterlik kazandırılmaya çalışılmaktadır (Özbay ve Erkan, 2009; Santrock, 2011; Schunk, 2009; Selçuk, 2010; Slavin, 2013; Yeşilyaprak, 2011).

Bilme yanılması kavramı, kavramın anlaşılmasına ilişkin bilişsel kuramlar, öğretmenlik mesleği ve eğitim psikolojisi ile ilgili kuramsal çerçeve incelenmiştir. Konuyla ilgili araştırmalar bir sonraki başlık altında incelenecektir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili bilme yanılmalarını incelemede yol gösterecek ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar bilme yanılması ile ilgili araştırmalar, öğretmenlerin üstbilişsel becerileri ve öz yeterlikleri ile ilgili araştırmalar ve öğretmenlikte eğitim psikolojisinin yeri ve önemi ile ilgili araştırmalar olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir.

Bilme Yanılması ile İlgili Araştırmalar

Bilme yanılması ile ilgili alanyazın incelendiğinde çalışmaların daha çok davranışsal iktisat alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Bununla birlikte iletişim, medya, işletme, bilişsel psikoloji ve öğrenme psikolojisi ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır.

Bilme yanılması ile ilgili erişilebilen ilk çalışmalar, Glenberg ve diğerleri (1982) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada bilme yanılması, bilgiye dair tam bir anlama sağlanamadığında ortaya çıkan inanç olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan kişilere bir metni okumaları ve metni anlama düzeylerini değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama değerlendirmelerinin anlamı düzeyde gerçeğe uzak olduğu görülmüştür. Karmaşık ve açık anlatımlı metinleri anlamada fark olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar özellikle metnin son paragraflarına dair değerlendirmelerinde

daha çok yanılsamaya düşmüşlerdir. Öz değerlendirmedeki bu başarısızlık bilme yanılsaması olarak adlandırılmıştır (Glenberg vd., 1982).

Bilme yanılsaması ile sıklıkla öğrenme sürecinde karşılaşıldığı düşünülmektedir. İnsanlar kendi bilgilerine dair mantıksız bir şekilde hatalı inançlar geliştirdiklerinde (Dunlosky, Rawson ve Middleton, 2005) ve kelime öğrenme sürecinde kelime çiftleri ile çalışırken bilme yanılsaması ile karşılaşabilmektedir. Kelimeleri daha sonra hatırlama olasılığını abartmak da bilme yanılsaması, olarak gösterilmektedir (Eakin, 2005). Bilme yanılsamasının ne zaman ortaya çıktığına ilişkin Dunlosky ve Nelson, (1992) öğrenme sürecinden hemen sonra yapılan değerlendirmelerde ortaya çıktığını belirtmektedir. Bunun nedeni ise özümsemiş bilginin henüz işleyen bellekte olmasıdır.

Bilme yanılsaması üzerine çalışan bir diğer araştırmacı Gigerenzer (1991) ise bilişsel yanılsama kavramı altında ele aldığı bilme yanılsamalarının nasıl ortadan kaldırılacağı ile ilgili sezgisel ve önyargıların ötesinde bilişsel süreçlere dikkat çekmiştir.

Sistem 1'in işleyişindeki sınırlılıkları ya da Sistem 2'ye sunduğu yanlış izlenimlerin ele alındığı birçok çalışma söz konusudur. Çalışmalarda kısa yollar ve yanlışlıkların etkileri gösterilmiştir (FERNBACH ve SLOMAN, 2017). Örneğin; Schwarz ve diğerleri (1991) bulunabilirlik kısa yolu ile ilgili bir çalışmalarında 158 öğrenciden (113 kadın, 45 erkek) ilk olarak iddialı davrandıkları ya da davranmadıkları altı ya da on iki olayı sıralamalarını istemişlerdir. Daha sonra, katılımcılardan ne derece iddialı olduklarını değerlendirmeleri istendiğinde on iki iddialı olay sıralayanlar kendilerini, altı olay sıralayanlara göre daha az iddialı görmüşlerdir. İddialı davranmadıkları on iki olay sıralamaları istenen katılımcılar, kendilerini oldukça iddialı görmeye başlamışlardır. Bireyler olayları kendi içlerinde bulunabilirlik kısa yoluna göre değerlendirmiştir (Schwarz vd., 1991). Farklı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin; Sabine ve Fritz (1993)'ün çalışmasında, insanlardan bir konu hakkındaki seçimlerini destekleyen daha fazla argüman vermeleri istendiğinde, kendilerinden daha az emin olmaya başladıklarını ortaya koyulmuştur. Bunun nedeni katılımcıların bekledikleri argümanları zihinlerinde istedikleri akıcılıkta bulamamalarıdır. "İddialı olay bulmakta bu kadar zorlandıysam o kadar da iddialı değilim demektir." çıkarımı, bireylerin kendi argümanlarına karşı daha az güven duymalarıyla sonuçlanmıştır (akt. Fernbach ve Sloman, 2017).

Sloman ve Fernbach (2017), 2014 yılı Bilim ve Mühendislik Göstergeleri Raporlarına göre, bir grup insanın bilimsel bilgiye karşı inançlarının hala çok katı

olduğunu aktarmıştır. Amerika, Çin, Rusya, Avrupa Birliği Ülkeleri, Hindistan, Japonya ve Güney Kore'de yapılan çalışmada coğrafya ve biyoloji ile ilgili temel bir genel kültür testine verilen doğru cevapların oranı ortalama %50 olmuştur (Fernbach ve Sloman, 2017). Türkiye'de bu oran bilinmemektedir. Bilme yanılsamasının bilimsel bilgiye erişim ve bilimsel bilgi hakkındaki toplumsal tutumlar ile ilişkisinin değerlendirilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Frederick (2005), sıg akıl yürütmelerimizin bizi doğru sandığımız yanlış sonuçlara götürdüğünü ifade etmiştir. Buna ilişkin yaptığı çalışmasında insanların basit matematik sorularına sezgisel olarak mı yoksa düşünerek/kafa yorarak mı cevap verdiklerini araştırmıştır. Araştırmada Bilişsel Düşünce/Yansıma Testi (Cognitive Reflection Test) adı verilen bir ölçme aracı ile katılımcılara üç basit matematik sorusu sorulmuştur. Bu sorulara Princeton Üniversitesi öğrencilerinin %26'sı, Massachusetts Teknoloji Üniversitesi öğrencilerinin ise %48'i doğru cevaplar verebilmiştir. Çalışma daha büyük örneklemle yapıldığında Amerika Birleşik Devletleri nüfusuna genellenebilecek sonuçlar elde edilmiş ve nüfusun %20'sinden daha azının bu sorulara doğru cevap verebildiği görülmüştür. İnsanların büyük kısmı sezgisel yanıtlar vererek yanılsamaya düşmüşlerdir. Bu durumun klasik IQ yaklaşımı ile değerlendirilemeyeceği görülmüştür. Çünkü Bilişsel Düşünce/Yansıma Testi (Cognitive Reflection Test)'nde rasyonel düşünme becerilerini doğrudan ölçen ve bilginin yanlış işlemlenmesinden kaynaklanan akıl yürütme hatalarına yol açan sorular bulunmaktadır. Bu test ile zeka değil farklı akıl yürütme (nedensel, Bayesçi vb.) yöntemleri, diğer bir deyişle rasyonalite değerlendirilmektedir (Toplak, West ve Stanovich, 2011). Bilme yanılsamasının rasyonalite ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Rozenblit ve Keil (2002)'in yürüttüğü bir çalışmada, insanların karmaşık olayları, günlük hayatta sık kullanılan objeler ile ilgili fonksiyonel bilgileri ve çeşitli hikayeleri gerçekte olduğundan daha kesin, uyum içinde ve derin olarak anladıkları görülmüştür. Bu duruma açıklayıcı derinlik yanılsaması (illusion of explanatory depth) denmiştir. İnsanlar ancak işlevsel açıklamalar elde ettiklerinde bir konu hakkında kendi bilgilerinin doğruluğuna ait daha az güven duymaktadırlar (Rozenblit ve Keil, 2002).

Lawson (2006) yaptığı bir araştırmada, Rozenblit ve Keil (2002)'in çalışmasına benzer bir şekilde günlük kullanılan bir nesnenin, bisikletin, nasıl çalıştığı hakkında Liverpool Üniversitesi'nden 81 psikoloji son sınıf öğrencisinin kendi bilgilerini değerlendirmelerini istemiştir. Araştırmacı katılımcılardan bir bisikletin nasıl çalıştığı hakkındaki bilgi düzeylerini 1 ile 7 arasında puanlatmıştır. Ayrıca katılımcıların bisiklet

kullanma sıklıkları da öğrenilmiştir. Öğrencilerin %31'i nadiren, %49'u ise hiç bisiklet sürmediğini beyan etmiştir. Daha sonra parçaları (tekerlek, zincir, pedal) doğru yerleştirilmiş, çalışan bir bisiklet çizmelerini istemiştir. Öğrencilerin hepsi her gün bisikletlerle karşılaştığını bildirerek kendilerine çoğunlukla yüksek puanlar vermişlerdir. Çizim sonrası gerçek bir bisikletin nasıl görüldüğü ve nasıl çalıştığı görsellerle katılımcılara anlatılarak bilgilerini 1 ile 7 puan arasında yeniden değerlendirmeleri istenmiştir. Deney öncesi ve sonrası katılımcıların öz değerlendirme puanları karşılaştırıldığında puanların manidar derecede düştüğü görülmüştür. Katılımcıların %40'ının en az bir hatalı çizim yaptığı tespit edilmiştir. Aynı deney aynı çevreden 94 farklı üniversite öğrencisiyle yapıldığında, ilk deneyden farklı olarak öğrencilere çizimin önemli olmadığı, yalnızca bisikletin çalışma şeklinin doğruluğu ile ilgilenildiği vurgulanarak söylenmiştir. Katılımcıların hatalarında azalma olmadığı, aksine her katılımcının en az bir hata yaptığı kaydedilmiştir. Bu deney 63 profesyonel bisikletçiyle yapıldığında ise diğer gruplara göre daha az hata yapıldığı ancak bisikletçilerin de diğerleri gibi bildiklerini iddia ettikleri düzey ile gerçekte ortaya çıkan sonuç arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aynı zamanda erkeklerin bu çalışmada daha az bilme yanılsaması yaşadığı da kaydedilmiştir. Bu durum onların bisiklet deneyimlerinin fazla olmasına ve daha önce en az bir kez bisiklet tamiri yapmış olmasıyla bağlantılı bulunmuştur. Sonuç olarak insanların bisiklet gibi günlük objelerin çalışma şekli ile ilgili sandıklarından daha az bilgiye sahip oldukları görülmüştür (Lawson, 2006).

Bir konu ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olmanın yanılsamayı azaltacağı düşünülse de gerçekte bilginin doğruluğu bilinmedikçe genellikle insanların kendi yargılarına olan güvenlerini artırmaktan ileri gidemez (Einhorn ve Hogarth, 1978; Gill, Swann ve Silvera, 1998). Hall ve diğerleri (2007) yaptıkları deneylerde basketboldan çok iyi anladığını düşünen katılımcılara basketbol takımları hakkında bilmedikleri ve doğru olmayan ek bilgiler vermişler, katılımcılardan skor tahmini yapmalarını istemişlerdir. Sonuçta katılımcılar ek bilgiler aldıkça daha yanlış akıl yürütmeler yapmışlardır. Bilme yanılsaması incelenirken bilginin doğruluğu, bireyin bilgisi hakkındaki özgüveni ve inançları gibi faktörlerin her birinin ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle sorgulanarak doğrulanmayan her yeni bilgi aslında sistematik ön yargısal bilgiler sunarak bilme yanılsamasını artırmaktadır (Hall vd., 2007).

Eğitim Psikolojisi ve Bilme Yanılsaması ile İlgili Araştırmalar

Eğitim psikolojisi ile doğrudan bağlantılı bilme yanılsaması kavramının kullanıldığı üç çalışma bulunmuştur. Çalışmaların üçü de Ukrayna'daki Ostroh Akademisi Ulusal Üniversitesi'nden üniversite öğrencileriyle yapılmıştır. Bu çalışmalardan Volodymyrivna (2020)'nın yaptığı çalışmada deneysel desen kullanılarak 28 erkek ve 48 kadın, toplam 76 öğrenci ile eğitim sürecinin öğrencilerde bilme yanılsaması açısından ele alınmıştır. Bu deneyde bir ders konusu altı farklı alt başlıkta farklı öğretim yöntemleri ile sunulmuştur. Beklenen kazanımlar ve öğrencilerin sonuçtaki kazanımları analiz edilmiştir. Bu çalışmada bilme yanılsaması bir üstbilişsel izleme hatası olarak ele alınmıştır. Öğrenme sürecinde üstbilişsel izlemenin hatası olarak ortaya çıkan bilme yanılsamasına etki eden etmenler aşağıdaki gibidir:

- *Şema ve sunum kullanımı*: Konunun nasıl anlatıldığı, kullanılan yöntem ve teknikler bilme yanılsamasını etkileyebilmektedir. Öğretimde etkili ve açık şema ve sunumların kullanımının bilme yanılsamasını azaltacağı düşünülmektedir.
- *Öğretmen geribildirimi*: Geribildirim sözlü ya da yazılı oluşu, kullanılan dilin açık olup olmaması bilme yanılsamasını etkileyebilmektedir. Açık bir dil, hem sözlü hem de yazılı bir geribildirim bilme yanılsamasını azaltacağı düşünülmektedir.
- *Grup etkileşimi*: Grup içi iletişimin yokluğu ve niteliği bilme yanılsamasına neden olabilmektedir. Grubun uyumu, sınıf iklimi öğrenme sürecinde önemli faktörlerdir. Etkileşimi yüksek gruplarda yanılsamaların da önüne geçilebileceği ön görülmektedir.
- *Konunun tekrarı*: Öğrenilen konunun tekrarlanma zamanı ve sıklığı bilme yanılsamasını etkileyebilmektedir. Araştırmacılar, bireylerin bilgiyle ilk karşılaşmalarından hemen sonra ve bir hafta sonra tekrar için ayrılan süreye bağlı olarak bilgiyi özümseme değerlendirmesinin doğruluğunda farklılıklar bulmuştur (Dunlosky ve Rawson, 2005). Tekrara ayrılan sürenin artması bilme yanılsamasını engelleyebilmekte ya da azaltabilmektedir.
- *Deneyimin sorunsallaştırılması*: Deneyimi sorunsallaştırma yöntemi, bireyin mevcut düşünce, fikir ve değerlendirmeleri ile öğrenme sürecinde kazandığı yeni deneyimleri karşılaştırmasıdır. Sorunsallaştırma yapılamadığında bilme yanılsaması ortaya çıkabilmektedir (Fomin ve Pavlenko, 2015).

- *Test sorusunun türü:* Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testin aksine, üstbilişsel düzenleme becerilerinin daha doğru işlemesine katkıda bulunabilmektedir (Pallier vd., 2002).
- *Değerlendirme durumunun varlığı veya yokluğu:* Akademik başarının değerlendirilmesi için yapılan konu tarama testlerinde öğrencilerin başarı testine odaklanarak bilgi edinmede yani esas olan öğrenme sürecinde üstbilişsel izleme hatalarının arttırıcı görülmüştür. Akademik başarının değerlendirilmesi durumunda özgüven testi uygulanan öğrenciler, başarı değerlendirmesi olmaksızın sınava giren öğrencilere kıyasla daha az güven duyduklarını belirtmişlerdir (Fomin ve Pavlenko, 2015) .

Bir başka çalışmada Rozumovska (2015) öğrencilerin test görevlerini nasıl yerine getirdiklerine ilişkin üstbilişsel becerilerine "meslek grubu" ve "geribildirim" faktörlerinin ortak etkisini ortaya çıkarmıştır (akt. Volodymyrivna, 2020). Bu çalışma, yalnızca geribildirim almanın değil, aynı zamanda uygun psikolojik ve pedagojik etkileşiminin, grubun özelliklerinin de önemli olduğunu göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında Volodymyrivna (2020)'nin sonuçlarının bu çalışma ile tutarlı sonuçlar elde ettiği görülmüştür.

Avhustiuk ve diğerleri 2018'de yaptıkları araştırmada, 262 üniversite öğrencisi ile (192 kadın, 70 erkek) iki aşamalı (bir nicel analiz ve bir deney çalışması) bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın nicel analiz aşamasında katılımcıların psikolojik özelliklerini belirlemeye yönelik bir anket doldurmaları istenmiştir. Ankette motivasyon, öz güven ve yansıtıcı tanı anketleri kullanılmıştır. Katılımcıların bilişsel özelliklerini tespit etmek için Schwarzer, Jerusalem ve Romek (1996)'in öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Üstbilişsel özellikleri incelemek için Schraw ve Dennison (1994)'nin öğrenme etkinliğinde üstbilişsel katılımın tanılanması yöntemi ve Kashapov (2012)'un üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel etkinlik tanılama yöntemi kullanılmıştır. Üstbilişsel etkinlik; bilginin elde edilmesi ve seçilmesi, kontrolü, değişimi ve üstbilişsel planlama sürecidir (akt. Avhustiuk vd., 2018). Öğrencilerin bilgi düzeyleri, dönem boyunca akademik başarıları yardımı ile ölçülmüştür (Avhustiuk vd., 2018). Ayrıca bu aşamada, eşdeğerliğin normal dağılımını ve vurgulanan özellikleri incelemek için örnek bir test oluşturulmuştur. Araştırmanın deney aşamasında, öğrenme sürecinde bilme yanılsamasını tespit etmek için okuma anlamaya yönelik öğrenme materyalleri kullanılmıştır. Bu materyaller: Ukraynaca 6 metin, 18 ifade ve 18 kelime çiftidir.

Metinler farklı türlerde (bilimsel düzyazı, gazete ve kurgusal metinler) ve farklı uzunlukta (daha uzun metinler 25-30 cümle ve daha küçük metinler 10-15 cümle) verilmiştir. Katılımcılar, farklı uzunluklara göre aynı tarzda iki metni okuduktan sonra tüm nicel veriler, dokuz grubta incelenmiştir. Bu gruplar temelde üç soru türünün üç alt öğrenme materyali türüne göre kombinasyonu ile oluşturulmuştur. Buna göre gruplar şu şekildedir:

- Açık uçlu soruların kullanıldığı metinler,
- Açık uçlu soruların kullanıldığı ifadeler,
- Açık uçlu soruların kullanıldığı kelime çiftleri,
- Evet/Hayır/Bilmiyorum sorularının kullanıldığı metinler,
- Evet/Hayır/Bilmiyorum sorularının kullanıldığı ifadeler,
- Evet/Hayır/Bilmiyorum sorularının kullanıldığı kelime çiftleri,
- Çoktan seçmeli soruların kullanıldığı metinler,
- Çoktan seçmeli soruların kullanıldığı ifadeler,
- Çoktan seçmeli soruların kullanıldığı kelime çiftleri.

Araştırmada sonuçlar, bilgi edinmede (% 48,7) ve beceri geliştirmede (% 39,2), orta (% 49) ve yüksek (% 29,5) öğrenme motivasyonunun; genel özgüvende ve öz-yeterlikde orta düzey öğrenme motivasyonunun baskın olduğunu göstermiştir. Üstbilişsel farkındalıkta (% 44,3) yüksek düzey (% 32,6) ve üstbilişsel farkındalık orta düzey (% 43,5) , yüksek düzey % 35,5) ve orta düzey üstbilişsel bilgi (% 62,8) ve üstbilişsel etkinlik (% 58,7) görülmüştür. Araştırma verileri öğrencilerin % 56.7'sinin orta düzeyde yanılsamaya ve % 30.9'unun ise düşük düzeyde yanılsamaya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak çalışmanın sonuçları, katılımcıların % 59.4'ünün öğrendikleri bilgilere ilişkin öz değerlendirmelerinde hata yaptığını ve bir kısmının (% 31,3) performanslarının doğruluğu hakkında aşırı güven duyduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin % 50'si bilgilerine ilişkin öz değerlendirmeleri sırasında üstbilişsel izleme hataları yaparken, yine öğrencilerin % 35.9'u görev performanslarının doğruluğuna aşırı güveniyordu. Aynı zamanda, öğrencilerin bilme yanılsamalarının ortalama sonuçları bilgilerine ilişkin öz değerlendirmeleri ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilme yanılsaması gösteren öğrenci sayısı önemli ölçüde aynıdır. Bu, görev performansından önce aşırı güvenin önemli ölçüde görev türüne bağlı olmadığı anlamına gelebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin görev doğruluğuna güven ile ilgili öğrenme değerlendirmeleri söz konusu

olduğunda aşırı güvenlerinde bir azalma (% 6,3) görülmüş ve doğru cevapların sayısı ile ilgili geçmişe dönük değerlendirmelerinde düşüş % 11,7'ye yükselmiştir. Aşırı tahminin ortalama değeri ise değişmeden kalmıştır (Avhustiuk vd., 2018). Cinsiyete göre bilme yanılsamasında anlamlı bir fark görülmezken yaşa göre daha genç olan katılımcıların özgüvenlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öz değerlendirmelerdeki sistematik hataların nedenleri, katılımcıların olumsuz yanıtlar yerine olumlu yanıtlar seçme eğilimlerinin yanı sıra seçilen yanıtla uyuşmayan yanıtı görmezden gelme eğilimleri olmuştur. Evet/Hayır/ Bilmiyorum soruları ile açık uçlu soruların bilme yanılsamasına etkileri karşılaştırıldığında açık uçlu sorularda daha az bilme yanılsaması olduğu bulunmuştur. Araştırmada bireylerin, bilgiyi işledikten sonra ne tür sorular sorabileceklerini bilmesinin bilme yanılsamasının ortaya çıkışını engelleyebileceği ya da azaltılabileceği belirtilmiştir (Avhustiuk vd., 2018).

Farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencilerin bilgisine olan güven düzeyleri arasında farklılıklar vardır. Örneğin düşük akademik performansa sahip öğrencilerin, bilgilerinin doğruluğu konusunda daha yüksek düzeyde bir güvene sahip oldukları görülmüştür (Miller ve Geraci, 2011).

Brown (1987), sorunun karmaşıklığına veya basitleştirilmesine ilişkin öznel algının üstbilgi süreçlerini etkileyebileceğini belirtmiştir (akt. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996). Bu nedenle, bilgilerin hızlı bir şekilde yeniden okunması durumunda, öğrencilerin öğrendikleri bilgiler daha az doğru olmaktadır.

Bilme yanılsaması ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bilme yanılsamasının bilişsel kısa yollar ve yanlışlıklar ile bağlantılı olarak ele alındığı görülmüştür. Günlük eşyaların kullanımı ile ilgili yanlış inançlar ve gerçekçi olmayan performanslar bilme yanılsaması alanyazınında dikkat çeken araştırmalar olmuştur. Son yıllarda üstbilişsel izleme becerilerinin bilme yanılsamasına etkisine dikkat çekildiği görülmüştür. Eğitim etkinlikleri bağlamında bilme yanılsaması çalışmalarına rastlanmıştır. Bu çalışmalarda üstbilişsel izlemenin doğruluğu ve öğrenme sürecinin özellikleri arasındaki bağlantıların bilme yanılsamasında etkili olduğu bulunmuştur. Öğrenci tarafından öğrenilmesi gereken konunun karmaşıklığı veya basitliği hissi, şema ve sunumun etkili kullanılmaması, öğretmenin geribildirim vermemesi, grup etkileşiminin eksikliği, yeterli tekrarın yapılmaması deneyimin sorunsallaştırılmaması, test türü olarak çoktan seçmeli testlerin daha çok tercih edilmesi, değerlendirme yapılmaması ve dilin kullanımındaki öznelliğin bilme yanılsamasına yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Üstbilişsel Becerileri ve Öz Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar

Üstbilişsel becerilerin öğretilmesinin bilme yanılsamasını azaltabileceği görüşü göz önüne alındığında üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi ile ilgili bir araştırmada 63 tıp fakültesi öğrencisi (30 deney, 33 kontrol grubu) ile yürütülen deneysel bir yöntemle üstbilişsel becerileri artırmaya yönelik bir eğitim programının anlamlı sonuçlar doğurduğu bulunmuştur. Üstelik bu sonuç izleme çalışması ile desteklendiğinde de eğitime katılanların üstbilişsel becerileri kontrol grubuna göre anlamlılığını sürdürmüştür (Gönüllü, 2010).

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet, bölüm, akademik başarı ve sınıf düzeyine göre incelendiği bir çalışmada toplam 953 öğretmen adayının (682 kadın, 271 erkek) cinsiyete ve sınıf düzeyine göre ise bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini tespit edilmiştir. Bölüm türü ve akademik başarıya göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmenliği ile matematik, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyanların prosedürel bilgi ve izleme alt boyutlarında diğer bölümlere göre düşük puanlar aldıkları görülmüştür (Alkan ve Açıkyıldız, 2020).

Türkiye’de uygulanan öğretim programları incelendiğinde, örneğin matematik eğitim öğretim programında üstbilişsel becerileri geliştirmeye yönelik yeterli içerik görülememiştir (MEB, 2013). Özellikle üstbilişin öğrencilere kazandırılmaya başlandığı ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin üstbilişlerinin ne kadar farkında olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir (Dilci ve Kaya, 2011). Öğretmenlerin üstbilişsel becerilerinin ve farkındalıklarının yüksek olması, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunabilmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde üstbilişsel becerilerin eğitiminin tüm kademelerdeki öğrencileri geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

428 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının diploma notlarının KPSS Eğitim Bilimleri testinde yer alan Eğitim Psikolojisi, Rehberlik, Program Geliştirme alt testlerindeki başarılarını manidar bir şekilde açıkladığı görülmüştür (Şahin, 2007). Öğretmenlerin öğretim becerileri ile bazı kişisel özelliklere göre öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, öğretmenlerin yetkinliği ve mesleki deneyimleri ile öğrenci başarısı arasında bir pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aksini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Miller ve Geraci, 2011; Hammond, 1999; Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010).

Öz-yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin performanslarının da yüksek olması beklenmektedir. Collins (1982)'nin bu konuda yaptığı bir deneyde, öğrenciler standart bir matematik testinden aldıkları puanlara göre düşük, orta, yüksek olara üç başarı grubuna ayrılmıştır. Her grup kendi içinde öz-yeterliği yüksek ve düşük olanlar olarak ikiye ayrıldığında, tüm gruplar içerisinde öz-yeterlilik algısı yüksek olanların daha fazla problemi doğru çözdüğü ve yeni problemleri çözmeye daha fazla motive olduğu görülmüştür (akt. Öğülmüş, 2017). Bandura (1997) zayıf öz-yeterlilik algısının kolayca yok olmasının güçlü öz-yeterlilik algısına göre daha olası olduğunu söylemiştir.

Konya'da çalışan ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul türüne göre öz-yeterlilik algılarının anlamı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen bir araştırmada, ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin toplam öz-yeterlilik algılarının, ortaöğretimde çalışan öğretmenlere göre oldukça yüksek öz-yeterlilik algısına sahip oldukları bulunmuştur (Benzer, 2011). Öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerinin öğrencilerle iletişim, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ilişkin sonuçlara göre öz yeterliliklerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler en düşük puanları öğrencilerle iletişimde öz yeterliğinde almıştır. En yüksek puanlar ise öğretim stratejileri alt boyutundadır. Araştırmada ayrıca ilk ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının cinsiyete, eğitim düzeyine, mezun oldukları okul türüne, çalıştıkları öğrenci mevcuduna, çalışma saatlerine ve ceza alıp almama durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Medeni duruma göre ise evlilerin, yaşa göre daha yaşlı olanların, kıdemin (öğrencilerle iletişimde öz-yeterlilik hariç) 16 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin, görev sürelerinin, görev yaptıkları okul türünün, aldıkları hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin sayısının öz yeterlikte anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin anlamlı bir düzeyde daha yüksek görüldüğü diğer değişkenler: Daha çok eğitime katılmak, daha çok ödül almış olmak, veli toplantılarına katılan velilerin oranının yüksek olması, aylık okunan mesleki yayın ve kitap sayısının daha çok olması, düzenli kitap okmak, okul içi etkinlikleri daha çok yapmaktır (Benzer, 2011).

Celep (2002), Zonguldak'ta 310 öğretmenle yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarını, öğrenci davranışlarını kontrole yönelik tutumları, yönetim ve öğrencilerle ilgili öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi ve öz-yeterlilik inancının yaş, cinsiyet ve deneyime göre değişip değişmediğini incelemiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının sadece yaşlarına göre değiştiğini göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin yaşa göre bireysel öğretme yeterliğinin pozitif düzeyde

değiştii ancak genel öğretme yeterliğinin ise negatif düzeyde değiştii bulunmuştur (Celep, 2002).

Koçyiğit, Erdem ve Eğmir (2020), 275 öğretmen adayının ve 116 öğretmenin mesleki genel yeterliklerine ilişkin yaptığı araştırma bugularına göre öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu görölmüştür. Yeterlik alanlarına göre en yüksek öz değerlendirmeler “tutum ve değerler” alanında olmuştur. Daha sonra “mesleki beceri” alanı gelmektedir. “Mesleki bilgi” alanında ise öğretmenlerin diğer iki alana göre kendi ararında daha düşük öz-yeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin “öğrenciye yaklaşım” hariç diğer tüm alanlarda öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz-yeterlik bildirmişlerdir. “Alan bilgisi” alt yeterliğinde deneyim yılı 11-20 yıl arasında olanların 1-5 yıl ve 20 yıl üstü olanlara göre daha yüksek öz-yeterlik bildirdikleri bulunmuştur. Cinsiyete göre ise “mevzuat bilgisi” alt alanında erkeklerin, “iletişim ve işbirliği” ile “kişisel ve mesleki gelişim” alt alanında ise kadınların anlamlı derecede farklılaştığı, branş ve çalışılan okul türüne göre ise anlamlı bir farklılaşma görölmemiştir. Benzer çalışmalarda da cinsiyete göre “iletişim ve işbirliği” ile “kişisel ve mesleki gelişim” alt boyutunda kadın öğretmenlerin anlamlı bir derecede erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu belirtilmiştir (Aktağ ve Walter, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Yenen ve Kılınç, 2018) .

Darling Hammond, Chung ve Frelow (2002), öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişimler ile ilgili çalışmalarında, öğretmenler arasında kendilerini mesleğe hazır hissedenler ile hazır hissetmeyenler arasında; öğrencilere ulaşabilme, öğrencilerle ilgili sınıf içi problemlerle başedebilme ve öğrencilerin yaşamlarına etki gösterebilme becerilerinde anlamlı bir fark bulmuşlardır. İlkokul öğretmenlerinin ve lisansını almış olduğu braştta çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görölmüştür (Darling Hammond, Chung ve Frelow, 2002). Lisans eğitimi alınan alanda çalışmanın önemli olduğu düşünömektedir. İlgili bir çalışmada, eğitim faköltesi mezunu olan öğretmenlerin genel mesleki yeterliklerinin farklı fakölte ya da kurumdan mezun olan öğretmenlere göre anlamlı oranda yüksek bulunmuştur (Yenen ve Kılınç, 2018)

Milner ve Woolfolk-Hoy (2002) gözlem tekniğini kullanılarak New Orleans şehrindeki ilk ve ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve yaşa göre farklılaşmadığını bulmuştur (Milner ve Woolfolk-Hoy, 2002).

Tunca ve Alkın-Şahin (2014)'ün 794 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği bir çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Cinsiyete, akademik başarıya ve öğrenim görülen üniversiteye göre üstbilişsel öğrenme stratejilerinin farklılaştığı; sınıf düzeyine, akademik başarıya ve öğrenim görülen üniversiteye göre ise akademik öz-yeterlik inançlarının farklılaştığını bulunmuştur. Öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkiler vardır. Üstbilişsel öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak planlama, örgütlenme ve denetleme alt boyutlarında kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Anadolu Üniversitesi'nde okuyan öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri puanlarının Osmangazi Üniversitesi'nde okuyanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gösterilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin üniversiteye yerleşme puanları açısından değerlendirilmiştir. Buna göre Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne puanlarının Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne giriş puanlarından daha yüksek olması ile bağlantılı olabileceği yorumlanmıştır. Bir diğer neden, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim alan öğretmen adaylarının üstbilişsel beceriler konusunda eğitim alıyor almasının etkili olduğu görüşüdür. Ayrıca bu araştırmada akademik öz-yeterlik algısının 4.sınıfta olanlarda 1.sınıftakilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tunca ve Alkın-Şahin, 2014).

Öğretmenlerin üstbilişsel becerileri ve öz-yeterlik algıları ile ilgili alan yazın incelendiğinde genel olarak MEB'in belirlemiş olduğu üç temel ve on bir alt yeterlik alanı ile çeşitli bağımsız değişkenlerin ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Bilme yanılması ve bu konuyla ilişkili olarak öğretmenlerin öz-yeterlik ve üstbilişsel becerileri ile ilgi araştırmalara bakıldığında bu araştırmanın ana amacına yönelik benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilme yanılması araştırmalarında karar verme, insanın bilişsel süreçlerini anlama, ekonomik açıdan reklam ve pazar sektörüne katkı sağlama gibi anahtar sözcükler kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca öz-yeterlik inancı ile başarı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarda, özyeterlik inancının üstbiliş stratejileriyle de ilişkili olduğu bulunmuştur (Clause, Delbridge, Schmidt, Chan ve Jennings, 2001; Lindsay Coleen, 2010).

Bilme yanılmasının da öz-yeterlik ve üstbilişsel becerilerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerle bilme yanılması alanında yurt içinde ve dışında ilgili çalışma bulunamamıştır. Ancak öğretmenlerin üstbilişsel becerilerinin pek çok farklı değişkenle incelenmiş olması bu alanın ilerlemekte olduğunu göstermektedir. Genellikle

üstbilişsel beceriler başarı ile ilişkilendirilmiştir. Öz yeterlikte ise cinsiyet ve branşa göre tutarlı sonuçlar bulunamamıştır. Kıdemin ise yaş ve deneyimle birlikte öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile pozitif bir ilişki gösterdiği bulunmuştur.

Öğretmenlikte Eğitim Psikolojisinin Yeri ve Önemi ile İlgili Araştırmalar

Türkiye’de öğretmenlerin eğitim psikolojisi dersinin içeriği hakkındaki düşüncelerinin incelendiği nitel bir çalışmada 15 öğretmenden elde edilen verilere göre, öğretmenler eğitim psikolojisini öğretim sürecinde önemli ve öğrenci tanıma çalışmalarında etkili olduğu görüşünde bulunmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin bir bölümü eğitim psikolojisi derslerinin uygulama alanında yetersiz kaldığı yönünde olumsuz görüşler bildirmişlerdir (Camadan, Kahveci ve Kılıç, 2018). Benzer çalışmalarda eğitim psikolojisi dersine dair görüşlerin olumlu olduğu görülmüştür (Çetin, 2009; Ekici, 2008; Gilik Güleç, 2012; Yalçın ve Şengül Avşar, 2014). Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin eğitim psikolojisi dersinin gerekliliği ve önemi üzerine hemfikir olduğu bulunmakla birlikte öğretmenler dersin içeriğindeki yetersizliklere de dikkat çekilmiştir (Başkan ve Alev, 2009; Kahramanoğlu, 2010; Keklik, 2011).

Keklik (2011)’ nin yaptığı çalışmada eğitim psikolojisi ile ilgili eğitim fakültelerinde kullanılan kitapların içeriklerinin zenginleştirilmesinin öğretmenlerin uygulamalarını pozitif yönde etki edebileceği düşünülmüştür. Üniversitelerde gelişim ve öğrenme psikolojisi adıyla öğretilen bu alanda gelişim psikolojisi derslerindeki konu içeriğinin öğrenme psikolojisi derslerindeki konu içeriğine göre daha fazla yer aldığı sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlere eğitim psikolojisine ait bilgileri nasıl edindikleri ya da edinemedikleri nedenleriyle birlikte sorulmuştur. Sonuçlar öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerileri, öğretmenlik yaparken ve verimli geçen lisans eğitimleri sayesinde kazandıkları yönündedir. Buna göre eğitim psikolojisi dersinin hedef kazanımlarına ulaşılabilmesi için nitelikli lisans ve bununla birlikte öğretmenlik mesleğini icra ederken sahip olunan mesleki yaşantıların etkili olduğu belirtilmiştir. Eğitim psikolojisi bilgilerini edinemediklerini ifade eden öğretmenler, eğitim psikolojisi dersine ait bilgileri kazanamamalarının nedeni olarak lisans eğitimlerinin yetersizliğini ve ders içeriğinin verimli olmamasını göstermişlerdir (Keklik, 2011).

Güney Kore’de toplam 99 öğretmen adayından oluşan deney ve kontrol gruplu bir çalışmada, eğitim psikolojisi dersi almanın nörobilim okuryazarlığının artması ve nöromitlere (nörobilim ile bilgili mitlere) olan inancın azalmasında etkili olup olmadığı

araştırılmıştır. Sonuçlar, bir eğitim psikolojisi dersi almanın artan nörobilim okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu, ancak nöromitlere olan inanç üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermiştir. Nörobilim okuryazarlığını geliştirmek için eğitim psikolojisi derslerinin ve ders kitaplarının yeniden tasarlanması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Im, Cho, Dubinsky & Varma, 2018).

Bilme yanılsaması, öğretmenlerin üstbilişsel becerileri ve öz-yeterlikleri, öğretmenlikte eğitim psikolojisinin yeri ve önemi ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Buna göre bilme yanılsaması ile ilgili çalışmaların İngilizce alanyazında oldukça sınırlı olduğu, Türkçe alanyazında ise konu ile ilgili araştırma bulunmadığı görülmüştür. Mevcut çalışmaların pek çoğunun bilişsel kısa yollar ve yanlılıklar ile bağlantılı olduğu, incelenen çalışmalarda ise bilme yanılsamasına oldukça yaygın olduğu ortaya koyulmuştur. Son yıllarda bilme yanılsaması ile üstbilişsel becerilerle ilişkisinin ortaya koyulduğu görülmüştür. Öğretmenlerin üstbilişsel becerileri ve öz-yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda, üstbilişsel becerilerde öğretmen adaylarının yıllar içerisinde becerilerinin geliştiği, öğretmenlerde bu durumun yaş, cinsiyet ve diğer sosyodemografik değişkenlere göre farklı örneklerde farklı sonuçlara erişildiği görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri ile ilgili çalışmaların daha çok alan bilgisinde değerlendirildiği, genel öğretmenlik yeterliklerinde ise mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerlerde genellikle yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlikte eğitim psikolojisinin yeri ve önemi ile ilgili araştırmalarda ise Türkçe alanyazında çok az çalışma olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmalarda öğretmenlerin eğitim psikolojinin önemi ile ilgili değerlendirmelerinin genel olarak olumlu olduğu, bu alanda kullanılan kitaplarda gelişim psikolojisine öğrenme psikolojisine göre daha çok yer verildiği, öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerini edinebilme nedenleri ile edinememe nedenlerinin aynı olduğu, bu konuda üniversite eğitimlerinin niteliğine atıfta bulundukları görülmüştür. Bu sonuçlar üniversitede alınan eğitim psikolojisi eğitiminin önemli olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde ve ölçek geliştirme amaçlı bir nicel çalışmadır.

Bilme yanılsaması ile ilgili alanyazın oluşturabilmek için tarama modelinin kullanımının doğru olacağı uygun görülmüştür. Tarama modelinde genellikle bir konu ile ilgili hipotezleri test etmek için araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla görüşler alınması için verilerin toplanması ve analizin gerçekleştirilmesi amaçlanır (Robson, çev., 2017). Bir konu hakkındaki düşünceler, tutumlar, öneriler geliştirmek vb. amaçla bilgiler toplanır. Tarama modeli ile neden sonuç ilişkisi kurulması bilimsel açıdan doğru bulunmamaktadır. Bu model ile yapılan çalışmalarda yordamalar ile sonuçlar değerlendirilebilmektedir (Karasar, 1999)

İlişkisel model ise birden çok değişken arasındaki ilişkinin varlığını/ yokluğunu ve düzeyini değerlendirmeye yarayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2008). Çalışmada geliştirilen eğitim psikolojisine dair bilgilerin ölçüldüğü ölçek ile bu bilgilere dair öğretmenlerin öz değerlendirmelerinin alındığı ölçek arasındaki ilişki ile bilme yanılsaması ölçülmüştür. Çalışmada ayrıca, bilme yanılsaması ile kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlerin belirlenmesinde de ilişkisel model kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada hedef evren Türkiye'deki öğretmenlerdir. Ulaşılabilir evren ise, Çankırı ili Merkez ilçesindeki 8 bağımsız anaokulu, 16 ilkokul, 15 ortaokul ve 13 lisede görev yapan yaklaşık 815 öğretmendir (Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020).

Araştırma için kullanılacak veri toplama aracı normal gelişim gösteren öğrencilerle ilgili hazırlandığı için özel eğitim okulları ve özel eğitim öğretmenleri evrenin kapsamı dışında tutulmuştur. Bunun dışında il merkezindeki tüm okullar ve öğretmenler evrene dahildir. Örneklem, evreni temsilen Çankırı ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 398 geçerli örnekleme erişilmiştir. Evrenin yaklaşık %50'si büyüklüğündeki örneklemin yeterli olacağı uzman görüşleri ile kabul edilmiştir.

Örneklem evren içerisinden iki aşamalı olarak seçilmiştir. İlk olarak araştırmanın problemine uygun olarak okullar seçilmiş ve ikinci olarak da seçilen okullardan ulaşılabilecek farklı branşlardan tüm öğretmenlere erişilmeye çalışılmıştır. Çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, derin bir araştırma için ilgili araştırma konusu hakkında bilgi verebilecek en zengin ve farklı örneklem gruplarının seçilmesidir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008)

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci yarısı ve 2020-2021 eğitim öğretim yılının ilk yarısında Çankırı ili Merkez ilçesindeki okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Geliştirilen ölçme araçlarını uygulamak üzere İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli uygulama izni alınmıştır. Form dağıtılmadan önce öğretmenlere araştırmanın amacı, bilgi formu ve ölçme araçlarının nasıl doldurulacağı hakkında açık bir dille bilgiler verilmiştir. Aynı zamanda bilgilendirilmiş onam formu ile katılımcılara yazılı olarak bilgi verilmiştir (EK 1). Veriler gönüllülük ve gizlilik ilkesi dikkate alınarak toplanmıştır. Uygulanacak formların yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı ve bütün sorulara içtenlikle yanıt vermeleri istenmiştir. Böylece öğretmenlerin uygulamaya yönelik kaygıları azaltılmaya çalışılmıştır. Bilme yanılsaması soru listesindeki soruları nasıl işaretleyecekleri öğretmenlere örnek gösterilerek açıklanmıştır. Ölçeğin doldurulması için süre kısıtlaması yapılmamıştır.

Veri toplama sürecinin başlarında Covid-19 salgını nedeniyle öğretmenlere fiziksel olarak ulaşmak zorlaştığı için veri toplama çalışmaları çevrimiçi form ile devam ettirilmiştir. Çevrimiçi forma bilgilendirilmiş onam formu eklenmiş, herhangi bir

olumsuzluğa karşı araştırmacının iletişim bilgileri verilmiştir. Yüz yüze toplanan verilerde eksik ya da hatalı veriler bulunurken çevrimiçi formda boş soru bırakmaya karşı yapılan sistemsal ayarlamalar ile veri kaybının önüne geçilmiştir. Yüz yüze erişilen 152 öğretmenden elde edilen veriler ile çevrimiçi form ile toplanan 246 verinin toplam puan korelasyonlarına bakıldığında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r=0,91$). Verilerin çevrimiçi yolla toplanmış olması çalışmanın güvenilirliğini olumsuz yönde etkilememiştir. Veri toplama sürecinde öğretmenlerden herhangi olumsuz bir geri dönüş olmamıştır. Gizliliğin korunması için çevrimiçi form araştırmacı dışında kimsenin erişimine açılmamıştır. Veri toplama süreci sonunda öğretmenlerin çevrimiçi platformdaki bilgileri silinmiştir.

Araştırmada evrenden seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. 400 öğretmene ulaşılmıştır. 2 öğretmenin ölçek maddelerinin büyük bir bölümünde aynı kategori altına işaretlemeler yaptığı tespit edilmiş ve örneklemde 2 kişi çıkarılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim yılı, okul türü, mezun oldukları fakülte türü, branş ve eğitim psikolojisi ile ilgili bilgileri elde ettikleri kaynakları öğrenmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form, EK 2’de yer almaktadır.

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

Öğretmenlerin eğitim psikoloji ile ilgili 11 konu alanından birer madde oluşturulmuştur. Konu alanları belirlenirken uzman görüşlerinden ve öğretmen eğitimlerinde eğitim psikolojisi alanında kullanılan kitaplar ve bilimsel makaleler kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman Görüşü Formu’nda uzmanlardan her bir madde için (1) Uygun, (2) Kararsızım, (3) Uygun Değil şeklinde değerlendirme yaparak maddelerin uygun olup olmadığına karar vermeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanların düzeltme önerilerini ve eklemek istedikleri yeni soruları yazabilmeleri için her bir madde için alan ayrılmıştır. Uzman görüşlerinin

alınmasının ardından yapılan değerlendirmeler sonucu bazı maddeler ölçekten çıkarılmış ve bazı maddeler öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Belirlenen 11 madde ile öğretmenlerin ilgili eğitim psikolojisi konularında ne kadar bilgi sahibi olduklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçekte gelişimin doğası, öğrenmenin doğası, fiziksel gelişim, cinsel gelişim, psikososyal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişim, duygusal gelişim, ahlak gelişim, ödül-ceza kullanımı ve motivasyon başlıkları bulunmaktadır. Maddelerin tümü "...biliyorum" ifadesi ile bitmektedir.

Yıldız (1998), ölçeklerde yer alan ifadelerle verilecek yanıtların bir doğru üzerinde gösterilebilmesinde "metrik ölçek" türünün kullanılabileceğini bildirmiştir. Bu ölçek türü ile ölçeğin güvenilirliğinin artacağı düşünülmektedir (Yıldız, 1998). Bu nedenle bu ölçme aracı için 1-5 arası metrik ölçeğin uygun olduğu düşünülmüştür. Bu ölçekte, kendini her bir maddede 1 puan ile değerlendiren birinin ilgili konuyu çok az bildiği, 2 puan ile değerlendiren birinin az, 3 puan ile değerlendiren birinin orta derecede, 4 puan ile değerlendiren birinin iyi, 5 puan veren birinin ise konuyu çok iyi bildiği şeklinde değerlendirme yapılmaktadır.

Ölçek geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda tek faktörlü, olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin açıklanan varyansı 64,91, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,95 , test tekrar test korelasyon puanı 0,85 bulunmuştur. Bu ölçekten alınabilecek minimum puan 11, maksimum puan ise 55'tir. Ölçek ekte yer almaktadır (EK 3).

Ölçekten elde edilen puanların bağımsız değişkenlerle yapılmış karşılaştırma analizleri ve bilme yanılsamasını ölçmek amacıyla geliştirilen bir diğer ölçme aracı olan eğitim psikolojisi bilgi testi ile ilişkisi bulgular ve yorumlar bölümünde yer almaktadır.

Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi

Eğitim psikolojisi ile ilgili bilgi sorularının yer aldığı öğretmenlerin öz değerlendirme ile cevaplandırıdıkları ölçme aracıdır. Araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlere yönelik öğretmenlik meslek bilgilerin yer aldığı bir soru/ifade listesi formundadır.

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği'nde yer alan ifadelerle ilgili eğitim psikolojisi alanında öğretmenler için hazırlanan bilgi sorularının yer aldığı bir testtir. Örneğin "*Zekası yerine çabası övülen öğrenciler başarmaya daha*

çok teşvik olur. “ gibi öğrenme psikolojisi ile ilgili ifadeler ve “*Gelişim belli bir yaşa gelince durur.*” gibi gelişim psikolojisi ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Test temel bir yargıya/ifadeye karşı katılımcının doğru, yanlış ya da bilmiyorum seçenekleri ile cevap verecekleri toplam 67 sorudan oluşmaktadır (EK 4). Testte 29 ters madde vardır. Bu maddeler: 2, 3, 4, 5, 6, 10, 15, 16, 17, 19, 22, 25, 26, 28, 34, 36, 38, 43, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 58, 60, 63, 65, 67 numaralı maddelerdir.

Ölçek maddelerinin geliştirilmesi sürecinde eğitim psikolojisi ders kitapları, güncel akademik ders notları kullanılmıştır. İlk aşamada hazırlanan 92 madde listesi tez danışmanı ile incelenerek bazı maddeler iki anlamlı olduğu ve konu dışı olduğu tespit edilerek çıkarılmıştır (EK 7). Kalan 72 madde, eğitim psikolojisi alanında uzman 7 öğretim görevlisinin görüşüne sunulmuştur. 4 öğretim görevlisinden geribildirimler alınmıştır. Uzman görüşü sonrası 4 maddenin özel eğitim alanına daha yakın olması, 4 maddenin ölçme ve değerlendirme alanına daha yakın olması, 2 soru öznel değerlendirmeye açık olması nedeniyle 14 madde ise araştırmanın sınırlıkları gereği ve ölçekten çıkarılmıştır. Uzmanlar testin hem kapsam geçerliği için hem de dil ve anlatımı için gereken değerlendirmeleri yapmışlardır. Değerlendirmeler sonucu iki farklı anlama yol açacak ifadeler düzeltilmiştir. Ayrıca ifadelere anlam bütünlüğünü bozacak imla hataları da düzeltilmiştir. Düzeltilmeler sonucu 67 madde ile veriler toplanmış ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda ölçeğin tek bileşenli bir yapıda olduğu bulunmuştur. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 67, en düşük puan ise 0’dır. Ölçeğin açıklanan varyansı 60,70, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,87, test tekrar test korelasyon puanı 0,84 bulunmuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve standart belirleme sürecinin nasıl olduğu verilerin çözümlenmesi bölümünde açıklanmaktadır. Analiz sonuçlarına ayrıntılı olarak bulgular ve yorum bölümünde yer verilmiştir.

Ölçeğin başında ölçme aracına dahil olmayan ancak “doğru”, “yanlış”, “bilmiyorum” şeklinde cevaplanan bir soruya daha yer verilmiştir. Bu soruda öğretmenlere “Eğitim psikolojisi kitaplarında yazanlar ile gerçek yaşam birbirinden farklıdır.” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlerin bu ifadeye verdikleri cevaplar yaygın olduğu düşünülen bu kanının nesnel oranını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek maddeleri ekte yer almaktadır (EK 4).

Eğitim Psikolojisi Bilgilerinin Kaynağı Anketi

Öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili bilgilerinin kaynağını öğrenmek amacıyla hazırlanmış bir ankettir (EK 5). Anket uzman görüşü ile hazırlanmıştır. Ankette öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerini edindikleri düşünülen yedi farklı kaynak seçeneğine yer verilmiştir. Farklı bir bilgi kaynağı göstermek isteyen öğretmenler için diğer seçeneği eklenmiştir. Bu seçeneği işaretleyen öğretmenlerin diğer kaynaklarını belirtmeleri için boş alan bırakılmıştır. Bu bölümde birden fazla kaynak seçilebilmektedir.

Eğitim psikolojisi bilgilerin kaynağı olarak öğretmenlere sunulan seçenekler şunlardır:

1. Öğrenci gözlemlerim
2. Kendi çocuklarımdan edindiğim deneyimler
3. Üniversite eğitimimden öğrendiklerim
4. Takip ettiğim sosyal medya sayfaları, grupları
5. Okuduğum kitaplar, dergiler
6. TV programları
7. Hizmetiçi eğitimler
8. Diğer kaynaklar. Belirtiniz:

Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde araştırmada uygulanan veri analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgileri ile ilgili bilme yanılsamalarını belirlemeye yönelik “Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi” geliştirmek ve elde edilen sonuçları bazı değişkenlerle karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeklerdeki maddelerin oluşturulmasında eğitim psikolojisi alanında kullanılan eğitim psikolojisi ders kitaplarından, çeşitli bilimsel araştırma makalelerinden ve ders notlarından yararlanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda sunulmaktadır. Veri analizine başlamadan önce eksik ve hatalı kodlamalar gözden geçirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği “tam ve doğru bir şekilde, bir başka özellikle karıştırmadan” ölçebilme derecesidir (Tavşancıl, 2010). Kapsam geçerliği, ölçme aracının ölçülmek istenen davranışları ne derecede kapsadığını tanımlar (Turgut ve Baykul 2010). Uzman görüşü, bir ölçme aracının geçerliğini değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Her bir uzmandan, ölçeği oluşturan öğeleri, maddeleri, sorular vb. ölçülmek istenen ilgili tutumu ya da davranışı ölçüp ölçmediği konusundaki görüşünün alınması ile yapılır (Turgut ve Baykul, 2010). Bu çalışmadaki ölçme araçlarını uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği ile değerlendirilmiştir.

Yapı geçerliği, ölçeğe ait birbiriyle ilişkili bulunan öğelerin oluşturduğu bir biçimdir (Tekin, 2012). Yapı geçerliği, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile belirlenebilmektedir (Büyüköztürk, 2002). AFA, ölçeklerin faktörlü olup olmadığını bulmaya, faktörleşme varsa düzeyini ölçmeye, teori üretmeye yönelik değerlendirmeleri yapabilmeyi sağlar (Büyüköztürk, 2002). AFA ile bulunan özdeğer(eigen value) ölçekteki faktörün/faktörlerin yüklerinin kareleri toplamı ile faktörlerin açıkladığı varyansın hesaplanmasında ve faktör sayısının belirlenmesinde işe yarayan bir katsayıdır. Özdeğer katsayısının artması, ilgili faktörün açıkladığı varyansın da yükselmesine neden olur (Büyüköztürk, 2002, 2015). Verilerin AFA için uygunluğuna karar vermek için KMO katsayısı ve Barlett Küresellik testinden yararlanılır (Büyüköztürk, 2002). KMO katsayısı ölçeğin faktörleşmesi için örneklemin yeterliğini test eder. Bu değer 0,60’tan küçük olması, faktörleşme için yetersiz örnekleme sahip olduğu anlamına gelir. Bu durumda faktör analizi yapmak doğru olmayacaktır (Büyüköztürk, 2015).

Faktör analizi yöntemi, çok değişkenli verilerin boyutluluğunu azaltmak için keşif aracı olarak yaygın şekilde kullanılmaktadır. AFA korelasyon, kovaryans matrislerinden yola çıkarak kurulan bir yapı geçerliği test yöntemidir (Büyüköztürk,2002). AFA’yı 1-0 şeklinde puanlanan başarı testi gibi ölçme araçlarından elde edilen veriler ile yapmak için tetrakorik korelasyon matrisi kullanmak gerekmektedir (Bartholomew, 1980). Çünkü gerçekte sürekli olduğu bilinen bir psikolojik değişkeni, yapay süreksiz hale dönüştürerek değişkenler arası ilişkinin hesaplanmasında tetrakorik korelasyon katsayısı kullanılmaktadır (Bartholomew, 1980). Bu durumda, bu araştırma kapsamında geliştirilen eğitim psikolojisi bilgi testi için

tetragonik korelasyon matrisine dayalı temel bileşen analizi yapılmıştır. Veri ile faktör modelinin uyumunu test etmek için ise uyum testi kullanılmaktadır (Rao ve Scott, 1981). Uyum testinden ele edilen goodness of fit (GFI) değerinin 1'e yakın olması ölçme aracının yüksek uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Rao ve Scott, 1981)

Güvenirlik, ölçme aracı ile ölçülen özelliklerin, ölçek aynı kaldığı sürece ne düzeyde bir tutarlılıkla görüldüğünü gösterir (Tavşancıl, 2010). Madde özelliklerine göre testin güvenilirliğini belirlemek için iki ayrı yöntem kullanılabilmektedir. Bunlardan ilki test tekrar test yöntemidir. Test tekrar test güvenilirliği ile ölçme aracının belirli bir zaman aralığındaki kararlılığı test edilmektedir (Erkuş, 2005). Diğer bir güvenilirlik yöntemi ise ölçümlerin tutarlılığını ölçmek için Cronbach tarafından geliştirilen Alpha katsayısı, kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2010). Bu çalışmadaki ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için test tekrar test ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır.

Madde Analizi

Ölçek geliştirmede maddelerin o madde ile ölçülen niteliğe sahip olanlarla olmayanları ayırmaları istenmektedir. Maddenin, ölçülen nitelik yönünden bireyleri ayırmasının bir ölçüsü olarak ayıricılık indeksi (r_{jx}) kullanılır. Maddelerin zorluk düzeyini ise madde güçlük indeksi (p_j) ile hesaplanmaktadır. Eğitim psikolojisi bilgi testinde doğrular 1 yanlış ve bilmiyorum cevapları ise 0 ile puanlanmıştır. Bu araştırmada maddelerin ayırt ediciliği aranmamaktadır. Bilme yanılsamasında tüm katılımcıların cevapları bulgularda yorumlanmak üzere önemlidir. Madde güçlük indeksi (p_j) madde puanlarının aritmetik ortalamasının örneklem sayısına bölünmesiyle bulunmaktadır (Turgut ve Baykul, 2010).

Ölçeklerin değerlendirilme ölçütleri

Standart belirleme yaklaşımına göre genellikle kesme ya da geçme puanı olarak adlandırılan ve uygulanan ölçme aracında yeterli düzeyde bulunan birey ile olmayan bireyi ayırdığı düşünülen performans noktasının tespit edilmesi sürecidir (Irwin, 2007). Değerlendirme sonucunda elde edilen kesme puanı ölçme sonuçlarına bağlı olarak, bireyleri iki veya daha fazla performans düzeyine yerleştirmek için kullanılır (Taşdelen, 2009). Standart belirleme yöntemleri test merkezli ve birey merkezli yöntemler olmak

üzere ikiye ayrılır (Irwin, 2007). Test merkezli yöntemlerde uzmanlar testteki maddeleri değerlendirirken, birey merkezli yöntemlerde ise testi alan bireyler testin standardını belirlerler. Standart belirlemede hangi yöntemin kullanılacağına karar verilirken maliyet, zaman, güçlük, puanlayıcıların örnekleme tanınması, puanlayıcıların test içeriği hakkında bilgi sahibi olması, standart belirleme sürecini yapacak kişinin analiz bilgisine sahip olması faktörlerden bazılarıdır (Taşdelen, 2009). Bu faktörler dikkate alınarak araştırmada kullanılan iki ölçek için iki farklı yöntem kullanılmıştır. Biri eşit birimlere bölünürken bir diğer Angoff yöntemi ile belirlenmiştir. Angoff (1971) tarafından geliştirilen bu yöntem ile alanında uzman kişilerden her bir madde için minimum yeterlikteki bireylerin o maddeyi doğru cevaplama yüzdesini belirlemeleri istenmektedir (akt. Ömür ve Selvi, 2010).

Karşılaştırmalarda Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırmada geliştirilen ölçeklerden alınan puanların bağımsız değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde araştırma örnekleme yeterince büyük, ancak bazı değişkenler sürekli ve eşit aralıklı ölçekte olmadığı için veri analizinde parametrik yöntemler ve parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2015). Analizler sonucunda elde edilen verilerin ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS) ve yüzdelik (%) değerleri incelenmiştir. Ayrıca yapılan normallik testlerinde, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin analizlerle betimsel istatistikler ve parametrik olmayan analizle kullanılmıştır. İki ölçme aracının da normal dağılmadığı bulunmuştur. Bu nedenle bağımsız değişkenlerden kategori sayısı iki olanlar (cinsiyet, fakülte türü) ile Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Eğitim Psikolojisi Başarı Testi puanların anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Mann-Whitney- U testi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerden kategori sayısı ikiden fazla olan (deneyim yılı, okul türü) ile “Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Eğitim Psikolojisi Başarı Testi” puanların anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Kruskal Wallis-H Sıra Toplamları testi kullanılmıştır. Daha sonra ölçekler için belirlenen ölçütlere göre yapılan test puanları gruplandırmaları ile bağımsız örneklemeler için Ki-Kare testi yapılmıştır. Analiz sonucu anlamlı farklılık çıkması durumunda hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Mann-Whitney- U testi ve çapraz tablolardan yararlanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri ile elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümünde araştırma kapsamında geliştirilen ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizleri aynı zamanda bu araştırmanın ilk iki alt amacına yöneliktir.

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla konuyla ilgili İngilizce ve Türkçe alanyazın (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma vb.) incelenmiştir. Ölçeğin psikometrik özellikleri geçerlik ve güvenilirlik analizleri alt başlıklarda verilmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerliği ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Geliştirilen 11 maddelik ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Soruların içeriğinin “eğitim psikolojisine dair öz-yeterlik algısını” ölçmek için yeterli olup olmayacağını belirlemek için test, eğitim psikolojisi alanından 4 uzmanın görüşleri alınarak hazırlanan 11 maddenin kapsam geçerliğine sahip olduğu değerlendirildi yapılmıştır. Uzman görüşü için hazırlanan form ekte yer almaktadır (EK 7).

Çalışmada geliştirilen ölçeklerin KMO ve Barlett Küresellik testi değerleri Tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Kaiser Meyer Olkin Ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Ölçek	Kaiser Meyer Olkin	Bartlett Küresellik testi
Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair	0.93	Ki-kare: 4087,73
Öz-yeterlik Algısı Ölçeği		Sd: 55,00
		p: 0,00

Tablo 1 incelendiğinde ölçme aracı için KMO değeri 0.93 bulunmuştur. 0,60'tan büyük değerler yeterli görülmektedir. Bartlett Küresellik Testi sonucu ise 0,001 düzeyinde anlamlıdır. Bu iki sonuç uygulama verilerinin faktör analizi yapılabilmesi için yeterli olduğunu göstermektedir. Ancak bu ölçek ile öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerine dair genel bir öz-yeterlik algısı puanı hesaplanması amaçlanmıştır. Ölçek faktörleşmeye uygun görünse de tek faktörlü olarak işleme alınmıştır. Analizler tek toplam puan üzerinden yapılmıştır.

Eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeğine ait 11 maddenin Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir. Sonuçlar öz değer dağılım grafiği ile de açıklanmıştır.

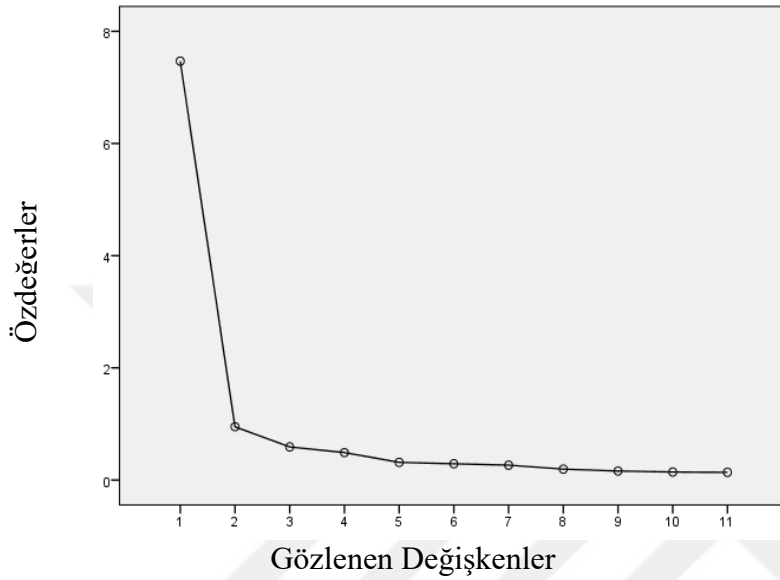
Tablo 2

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğine Ait AFA Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	Özdeğerler	Açıklanan Varyans
1	0,79	7,47	64,91
2	0,84	0,95	
3	0,85	0,59	
4	0,80	0,49	
5	0,85	0,31	
6	0,89	0,29	
7	0,81	0,27	
8	0,88	0,19	
9	0,83	0,16	
10	0,64	0,14	
11	0,63	0,14	

Eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeğine ait faktör analizi sonucu her bir maddenin faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir. Maddelerinin faktör yüklerinin 0,63 ile 0.89 arasında değiştiği saptanmıştır. Turgut ve Baykul (2010) faktör sayısının, özdeğeri

(eigen value) birden büyük olan faktörlerin sayısı kadar olduğunu ve faktör yüklerinin en az 0.30 olduğu durumların kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada faktör analizi sonucu öz değeri 1'in üzerinde olan 1 faktör bulunmuştur. Yapılan faktör analizine ilişkin özdeğer dağılım grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Özdeğer Dağılım Grafiği

Özdeğer dağılım grafiği incelendiğinde açık bir biçimde ölçeğin tek bir faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğin açıklanan varyansı ise 64,91 bulunmuştur. Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçekler için bu değer yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Güvenirliği ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Test-tekrar test güvenirliliği için 11 maddelik ölçek örneklemdeki 200 öğretmene 15 gün ara ile tekrar uygulanmıştır. Bu iki uygulamada 11 madde üzerinden alınan puanlar arasındaki test tekrar test korelasyon puanı 0,85 olarak bulunmuştur. 11 maddelik ölçek eşit aralıklı ve sürekli bir ölçek olduğundan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bir diğer güvenirlilik analizi iç tutarlık Cronbach Alpha yöntemidir. Araştırma kapsamında kullanılan öz-yeterlik algısı ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlilik analizine ilişkin sonuç Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği	11	0.95

Tablo 3'teki Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeği için 0,95 değeri bulunmuştur. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler “0.00-0.40 ise ölçek güvenilir değil”, “0.40-0.60 ise ölçek düşük güvenilirlikte”, “0.60-0.80 ise oldukça güvenilir”, “0.80-1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir” şeklindedir (Büyüköztürk, 2002). Bu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Eğitim Psikolojisi Bilgi Testinin Psikometrik Özellikleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Ölçek geliştirme çalışması bilme yanılması ve eğitim psikolojisi ile ilgili alan taraması ile başlamıştır. Bu amaçlar Türkçe ve İngilizce kaynaklar taranmıştır. Araştırmalar sonucu oluşturulan ölçek taslağı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile son halini almıştır.

Eğitim Psikolojisi Bilgi Testinin Geçerliği ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.

Geliştirilen 67 maddelik ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Soruların içeriğinin “eğitim psikolojisi bilgilerini” ölçmek için yeterli olup olmayacağını belirlemek için test, eğitim psikolojisi alanından 4 uzmanın görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Ölçeğin eğitim psikolojisi ile ilgili konuları yeterince kapsadığı değerlendirilmesi yapılmıştır. Uzman görüşü için hazırlanan form ekte yer almaktadır.

Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi doğru, yanlış ve bilmiyorum cevaplarını içeren kategorik bir ölçektir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçeğin değerlendirilmesi de başarı testi değerlendirmeleri gibi pearson korelasyonları yerine tetrakorik korelasyonlara dayanan temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktör analizi öncesi ölçeğin örneklem yeterliğini KMO ve faktörleşmeye uygun olup olmadığını ise Barlett Küresellik testi ile test etmek için Tablo 4'te analizler verilmiştir.

Tablo 4

Kaiser Meyer Olkin Ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Ölçek	Kaiser Meyer Olkin	Bartlett Küresellik testi
Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi	0.88	Ki-kare: 8053,22 Sd: 2211,00 p: 0,00

Tablo 4 incelendiğinde ölçme aracı için KMO değeri 0,60'tan büyük olduğu görülmektedir. Barlett Küresellik Testi sonucu ise 0,001 düzeyinde anlamlıdır. Bu iki sonuç uygulama verilerinin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Tablo 5'te tetrakorik korelasyonlu temel bileşen analizine ilişkin özdeğerler ve varyanslar yer almaktadır.

Tablo 5

Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi İçin Tetrakorik Korelasyonlara Dayanan Temel Bileşenler Analizi

Madde Numarası	Özdeğer (eigenvalue)	Madde Numarası	Özdeğer (eigenvalue)	Madde Numarası	Özdeğer (eigenvalue)
1	11,08	24	0,92	46	0,52
2	4,18	25	0,91	47	0,51
3	2,49	26	0,89	48	0,49
4	1,98	27	0,86	49	0,47
5	1,69	28	0,83	50	0,46
6	1,57	29	0,81	51	0,45
7	1,55	30	0,80	52	0,43
8	1,44	31	0,78	53	0,42
9	1,39	32	0,77	54	0,41
10	1,31	33	0,75	55	0,38
11	1,30	34	0,71	56	0,36
12	1,27	35	0,70	57	0,35
13	1,25	36	0,68	58	0,34
14	1,19	37	0,65	59	0,33
15	1,16	38	0,64	60	0,32
16	1,15	39	0,62	61	0,31
17	1,13	40	0,61	62	0,30
18	1,06	41	0,59	63	0,27
19	1,05	42	0,60	64	0,24
20	1,02	43	0,58	65	0,22
21	0,98	44	0,55	66	0,20
22	0,97	45	0,54	67	0,18
23	0,95				

Tablo 5 incelendiğinde birinci bileşenin özdeğeri 11,08 bulunmuştur. Özdeğeri 1'in üzerinde olan 20 bileşen görülmektedir ancak kuramsal açıdan bu kadar bileşenin olması mümkün görünmemektedir. Birinci bileşenin büyük farkla yüksek bir özdeğer sahip olması ölçeğin tek bileşen olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

Maddelerin faktör yükleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Tek Boyut Faktör Yükleri

Madde Numarası	Faktör Yükleri	Madde Numarası	Faktör Yükleri	Madde Numarası	Faktör Yükleri
1	0,04	24	0,20	46	0,32
2	0,08	25	0,22	47	0,29
3	0,10	26	0,19	48	0,17
4	0,03	27	0,17	49	0,24
5	0,03	28	0,14	50	0,28
6	0,08	29	0,18	51	0,29
7	0,25	30	0,22	52	0,28
8	0,05	31	0,21	53	0,27
9	0,01	32	0,16	54	0,28
10	0,09	33	0,20	55	0,27
11	0,05	34	0,19	56	0,23
12	0,16	35	0,19	57	0,27
13	0,08	36	0,10	58	0,22
14	0,02	37	0,20	59	0,32
15	0,06	38	0,18	60	0,27
16	0,09	39	0,17	61	0,27
17	0,20	40	0,20	62	0,13
18	0,07	41	0,25	63	0,18
19	0,21	42	0,13	64	0,16
20	0,08	43	0,13	65	0,24
21	0,06	44	0,23	66	0,25
22	0,20	45	0,36	67	0,31
23	0,04				
Tek Bileşen Toplam Özdeğeri : 18,00					
Açıklanan Toplam Varyans : 60,70					
Güvenirlilik Katsayısı : 0,87					

Tek bileşenli olarak faktör yükleri ve yeniden temel bileşen analizi yapıldığında tek bileşenli ölçeğin toplam özdeğeri 18,00 bulunmuştur. Tek faktöre ait güvenirlik katsayısı 0,87'dir. Ölçek faktörleşmeye uygun görünse de kuramsal açıdan maddeler faktörlere uygun

dağılım göstermemektedir. Bu nedenle ölçme aracı tek bileşen üzerinden test edilmiştir. Veri ile faktör modelinin uyumu olup olmadığını test etmek için yapılan uyum testi (goodness of fit-GFI) sonucuna göre, sonuçlar uyum değerlerinin çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = -32692,53$, $df=2342,00$; $p=1$).

Eğitim Psikolojisi Bilgi Testinin Güvenirliği ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Test-tekrar test güvenirliliği için 67 maddelik test, örneklemdaki 200 öğretmene 15 gün ara ile tekrar uygulanmıştır. Bu iki uygulamada 67 madde üzerinden alınan puanlar arasındaki test tekrar test korelasyon puanı sırasıyla 0,84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test analizinde ise kategorik değişkenler için nokta çift serili korelasyon analizi kullanılmıştır. Bir diğer güvenilirlik analizi iç tutarlık Cronbach Alpha yöntemidir. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının Cronbach Alpha güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değerleri
Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi	67	0.87

Tablo 7’deki Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde eğitim psikolojisi bilgi testi için 0,87 değeri bulunmuştur. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlere göre ölçek yüksek derecede güvenilir.

Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda karşılaştırma analizleri için geçerli ve güvenilir oldukları görülmüştür. Araştırmanın amaçlarına yönelik öz-yeterlik ve bilgi testi puanlarına dair istatistikler ilerleyen sayfalarda verilmiştir.

Ölçme Araçlarının Değerlendirilme Ölçütleri

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği için alınan toplam puanlar beş grupta değerlendirilmiştir. Uzman görüşü ile puan aralıkları eşit birimlere bölünmüştür. Eğitim Psikolojisi Başarı Testi için Angoff standart belirleme yaklaşımı

kullanılmıştır. Bu yaklaşım temel alınarak, 10 okul psikolojik danışmanından eğitim psikolojisinde minimum yeterliğe sahip bir öğretmenin hangi soruları doğru yapabileceğini değerlendirmesi istenmiştir. Minimum yeterlikteki bir öğretmenin yapabileceği düşünülen sorular 1 yapamayacağı sorular ise 0 puanı ile değerlendirilmiştir. Her bir uzman bir kesme puanı belirlemiştir. Uzmanların verdiklerin puanlarla ilgili betimsel analizler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Angoff Yaklaşımına Göre Uzmanların Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Kesme Puanları

1.Uzmanın Kesme Puanı	43
2.Uzmanın Kesme Puanı	44
3.Uzmanın Kesme Puanı	41
4.Uzmanın Kesme Puanı	38
5.Uzmanın Kesme Puanı	39
6.Uzmanın Kesme Puanı	40
7.Uzmanın Kesme Puanı	37
8.Uzmanın Kesme Puanı	38
9.Uzmanın Kesme Puanı	37
10.Uzmanın Kesme Puanı	38
Kesme Puanlarının Ortalaması	39,50
Kesme Puanlarının Standart Sapması	2,27

Uzmanların kesme puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$ =39,5, SS=2,27) testin kesme puanını vermiştir. Uzmanlar kesme puanı için minimum 37, maksimum 44 puan vermişlerdir. Buna göre Angoff yaklaşımıyla belirlenen ölçme araçlarına ait ölçütler Tablo 9’da gösterilmiştir. Ölçeklerden alınan puanlar bazı durumlarda bu ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

Tablo 9

Ölçme Araçlarının Değerlendirilme Ölçütleri

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği (min.=11, maks=55)	Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi (min.=0, maks = 67)
11-19 çok düşük	0-39 yetersiz
20-28 düşük	40-48 orta
29-37 orta	49-57 iyi
38-46 yüksek	58-67 çok iyi
47-55 çok yüksek	0-39 yetersiz

Tablo 9’da görüldüğü gibi ölçme araçlarının değerlendirilme ölçütleri şu şekilde açıklanmaktadır:

- Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği için beş grupta değerlendirme yapılmıştır. Toplam 11-19 puan arası, çok düşük; 20-28 puan arası düşük; 29-37 puan arası orta; 38-46 puan arası yüksek; 47-55 puan arası çok yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına işaret etmektedir.
- Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi için ise 39 puan ve altı yetersiz bilgi düzeyi olarak nitelendirilmiştir. 39 puan üstü ise orta, iyi ve çok iyi olarak üç gruba bölünmüştür. 40-48 puan arası orta, 49-57 puan arası iyi, 58-67 puan arası çok iyi derecede bilgi düzeyine işaret etmektedir.

Ölçeklerin değerlendirme ölçütleri, karşılaştırma analizlerinin bir kısmında ve bilme yanılımasının tespit edilmesinde kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Betimsel İstatistikleri

Bu bölümde araştırmada yer alan ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda, betimsel istatistiklere yer verilmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme araçlarının madde analizleri bu bölümde yer almaktadır.

Madde Analizi ve Normallik Testleri

Eğitim psikolojisine dair öz-yeterlik ölçeği, eğitim psikolojisi alanına dair alt konular ve bu konularla ilgili bilgilerde öğretmenlerin kendilerini ne derecede yeterli bulduklarını incelemeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 11 madde bulunmaktadır. Maddelerde gelişim psikolojisinin doğası, öğrenme psikolojisinin doğası, fiziksel gelişim, cinsel gelişim, psikososyal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, duygusal gelişim, ahlak gelişimi, eğitimde ödül ve ceza kullanımı ve öğrencileri motive etme konularında yeterlikler sorulmaktadır. Maddelerin her birine verilebilecek en düşük puan 1, yüksek puan ise 5’tir. Düşük puan düşük öz-yeterlik algısına işaret ederken yüksek puanlar yüksek öz-yeterlik algısına işaret etmektedir.

Eğitim psikolojisine dair öz-yeterlik ölçeği maddelerine verilen cevapların madde ortalamaları ve standart sapma puanları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Eğitim Psikolojisine Dair Öz-Yeterlik Ölçeği Madde Ortalama Puanları

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Gelişim psikolojisinin doğasını biliyorum	3,89	,90
2.Öğrenme psikolojisinin doğasını biliyorum.	3,92	,86
3.Fiziksel gelişimin özelliklerini biliyorum.	4,13	,82
4.Cinsel gelişimin özelliklerini biliyorum.	4,06	,85
5.Psikososyal gelişimin özelliklerini biliyorum.	3,93	,89
6.Bilişsel (zihinsel) gelişimin özelliklerini biliyorum.	3,97	,90
7.Dil gelişimin özelliklerini biliyorum.	3,86	,93
8.Duygusal gelişimin özelliklerini biliyorum.	3,98	,85
9.Ahlak gelişiminin özelliklerini biliyorum.	4,06	,85
10.Eğitimde ödül ve cezayı nasıl kullanacağımı biliyorum.	4,17	,82
11.Öğrencilerimi nasıl motive edeceğimi biliyorum.	4,30	,78

Buna göre Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik algısının en yüksek olduğu konu öğrencilerini motive etmedir ($\bar{X}=4,30$, $SS=0,78$). Genel olarak tüm maddelerin ortalamasının 3 puanın üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının sırasıyla 4 puan üzerinde olduğu maddeler, ödül ve ceza kullanımı, fiziksel gelişim, cinsel gelişim, ahlak gelişimidir. Bu konularda öğretmenlerin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı olduğu yorumlanabilmektedir.

Eğitim psikolojisine dair öz-yeterlik algısı ölçeğinde verilen 11 madde ile ilgili bilgi sorularının yer aldığı eğitim psikolojisi bilgi testinde yer alan 67 maddenin madde güçlük düzeylerini belirlemek amacıyla (pj) değerleri hesaplanmıştır. Madde analizinin sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Madde Güçlük İndeksleri

Madde	(P _j)	Madde	(P _j)	Madde	(P _j)
1	0,77	24	0,61	46	0,72
2	0,41	25	0,55	47	0,54
3	0,75	26	0,40	48	0,38
4	0,79	27	0,39	49	0,83
5	0,84	28	0,66	50	0,70
6	0,47	29	0,82	51	0,67
7	0,92	30	0,14	52	0,96

(Devam Ediyor)

Tablo 11 (Devam)

Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Madde Güçlük İndeksleri

Madde	(P _j)	Madde	(P _j)	Madde	(P _j)
8	0,83	31	0,85	53	0,69
9	0,94	32	0,83	54	0,96
10	0,21	33	0,82	55	0,65
11	0,35	34	0,54	56	0,90
12	0,28	35	0,98	57	0,90
13	0,67	36	0,62	58	0,72
14	0,84	37	0,92	59	0,90
15	0,83	38	0,81	60	0,79
16	0,69	39	0,67	61	0,93
17	0,57	40	0,58	62	0,86
18	0,65	41	0,59	63	0,73
19	0,57	42	0,91	64	0,84
20	0,85	43	0,33	65	0,79
21	0,93	44	0,69	66	0,96
22	0,73	45	0,67	67	0,05
23	0,62				

Tablo 11’de eğitim psikolojisi bilgi testindeki 67 maddenin madde güçlük düzeyleri görülmektedir. Değerler Tablo 12’deki madde güçlük indeksinin değerlendirme ölçütüne göre yorumlanacaktır.

Tablo 12

Madde Güçlük İndeksinin Yorumu

Madde Güçlük Değeri (P _j)	Yorumu
0,00-0,20	Çok zor
0,20-0,40	Zor
0,40-0,60	Orta Güçlükte
0,60-0,80	Kolay
0,80-1,00	Çok Kolay

Kaynak. Demir, 2019.

Buna göre Tablo 11’de verilen eğitim psikolojisi bilgi testindeki 67 maddenin güçlük düzeyleri veriler Tablo 12’deki kriterlere göre incelendiğinde 30 ve 67 numaralı maddelerin güçlük düzeylerinin çok zor; 10, 11, 12, 27, 43 ve 48 numaralı maddelerin zor; 2, 6, 17, 19, 25,

26, 34, 40, 41, 47 numaralı maddelerin orta güçlükte; diğer maddelerin ise kolay ve çok kolay olduğu görülmektedir. Güçlük indekslerinin alt ve üst sınırları 0.05-0.96, test maddelerinin ortalama güçlüğü 0.69'dur. Testin genel olarak örneklem için kolay bulunduğu görülmektedir. Veri toplama sürecinde öğretmenlere testin onlara göre zorluk düzeyini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler 1 çok kolay, 5 çok zor arasında bilgi testini değerlendirmişlerdir. Sonuçta testin zorluk düzeyin öğretmenlerin bildirimi ile 3,07 puanla orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili bilme yanılsamalarını incelemek için geliştirilen Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi'nden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13'te gösterilmektedir.

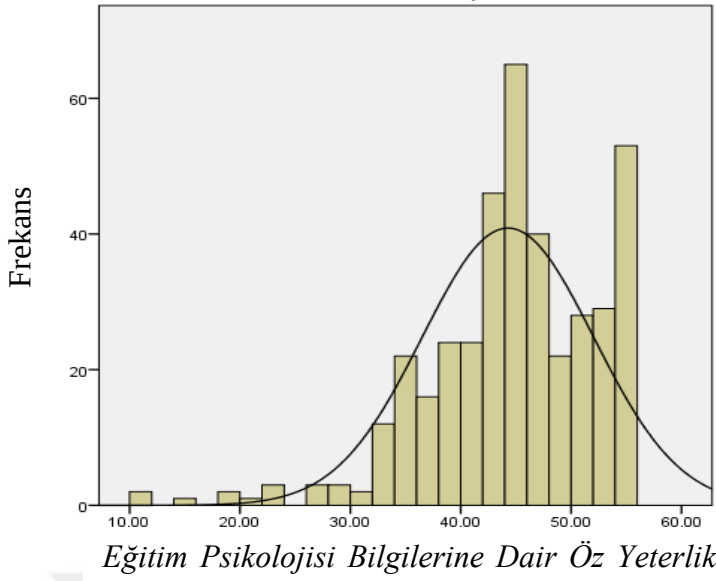
Tablo 13

Ölçme Araçlarından Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.	Çar.	Bas.
Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği	398	44,27	7,77	11	55	-0,93	1,80
Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi	398	46,37	8,97	13	62	-1,20	0,99

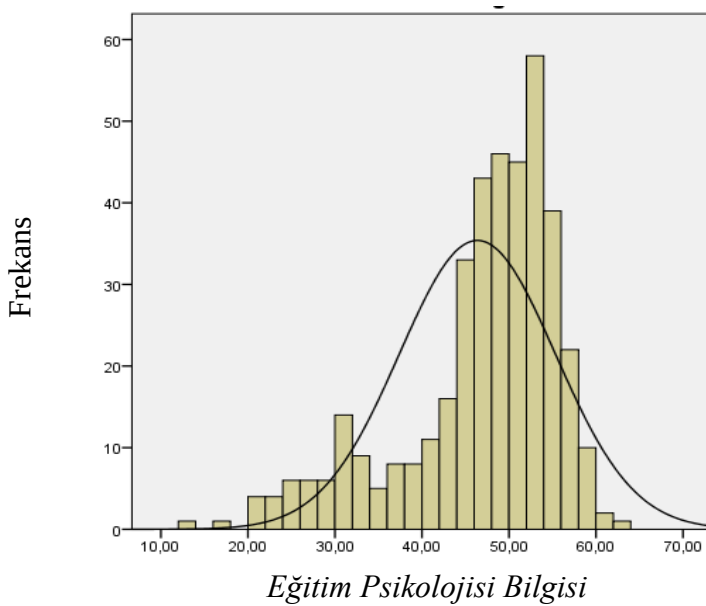
Tablo 13'e göre 398 öğretmenin Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği'ne verdikleri toplam puanların ortalaması 44,27 (SS= 7,77), Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi'nden aldıkları toplam puanların ortalaması ise 46,37 (SS=8,97)'dir. Ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin basıklık değerinin pozitif bir değer göstermesi dağılımın sivri olduğunu göstermektedir. Özellikle Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği'nin sivri bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. İki ölçeğin de çarpıklık derecelerine bakıldığında negatif değerler görülmektedir.

Dağılımlar hakkında daha açık yorumlamalar yapabilmek için Şekil 3'te öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı toplam puanlarının histogramı ve'te öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgisi toplam puanlarının verilmiştir.



Şekil 3. Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Toplam Puanlarının Histogramı

Şekil 3 incelendiğinde Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısının genel olarak yüksek olduğu ($\bar{X}=44,27$, $SS= 7,77$) ve grafikte ölçümlerin hafif sola çarpık olduğu görülmektedir. Örneklemden elde edilen puanlar normal dağılım göstermediği için öz-yeterlik algısı ile ilgili yapılacak analizlerde nonparametrik testler kullanılmıştır.



Şekil 4. Eğitim Psikolojisi Bilgisi Toplam Puanlarının Histogramı

Şekil 4 incelendiğinde Eğitim Psikolojisi Bilgi düzeyinin genel olarak orta düzeyde olduğu ($\bar{X}=46,37$, $SS= 8,97$) ve grafikte ölçümlerin hafif sola çarpık olduğu görülmektedir. Ölçeklere ait Kolmogorov-Smirnova normallik testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Ölçme Araçlarının Normallik Testleri

Ölçek	Kolmogorov- Smirnov	Sd	p
Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği	0,10	398	0,00
Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi	0,16	398	0,00

Tablo 14’teki normallik testi sonuçları incelendiğinde iki ölçme aracının da normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) bir kez daha görülmektedir. Ölçme araçlarından alınan puanlarının normal dağılım göstermediği yorumu yapılabilmektedir. Bu nedenle bu puanlarla yapılacak analizlerde nonparametrik testler kullanılmıştır.

Normal dağılımın sağlanamamasının nedenlerine bakıldığında iki ölçme aracına ait verilerde de uç değerler olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin normal dağılımı olumsuz etkilediği bilinmektedir, ancak uç değerler bu çalışma için önemlidir. Bu nedenle uç değerler veri setinden çıkarılmamıştır. Yalnızca tek bir eğilime göre ya da rastgele işaretleme olduğu düşünülen ölçeklerin minimum ve maksimum değerlerine çok yakın olan ölçümler veri setinden çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin ölçme araçlarından aldıkları puanlar hakkında genel bir bilgi sahibi olmak amacıyla Tablo 15’te Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı ve Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi puanlarının kişisel bilgi formunda yer alan cinsiyet, deneyim yılı, okul türü, branş değişkenlerine göre frekansları, yüzdelik dağılımları, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 15

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ve Bilgi Testi Puanlarının Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Bilgilere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori			Öz yeterlik		Bilgi Testi	
		<i>f</i>	%	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Cinsiyet	Kadın	265	66,58	44,52	7,68	47,18	8,97
	Erkek	133	33,42	43,78	7,95	44,74	8,78
Deneyim (Yıl)	1-5 Yıl	113	28,39	40,60	8,27	49,55	7,62
	6-10 Yıl	77	19,35	43,87	7,30	47,30	7,54
	11-15 Yıl	59	14,82	44,04	7,40	44,78	9,74
	16-20 Yıl	52	13,07	42,81	7,18	45,92	8,48
	21-41 Yıl	97	24,37	44,27	8,04	43,12	9,98
Okul Türü	Okulöncesi /İlkokul	156	39,20	44,67	7,96	44,81	10,08
	Ortaokul	126	31,66	43,87	7,71	48,87	6,58
	Lise	116	29,15	44,15	7,59	45,74	9,12
Branş	PDR	63	15,83	45,62	6,46	52,92	4,49
	Türkçe	13	3,27	45,38	6,40	48,08	4,33
	İngilizce	18	4,52	43,22	5,80	41,33	10,40
	Sınıf	111	27,89	43,69	8,30	42,82	10,12
	Okulöncesi	23	5,78	48,26	5,58	48,17	8,01
	Fen Bilgisi	40	10,05	43,93	7,73	48,90	6,55
	Sosyal Bilgiler	5	1,26	48,60	3,85	49,20	5,36
	Matematik	15	3,77	39,27	8,95	48,47	5,45
	Din Kültürü	12	3,02	45,33	6,57	39,92	12,94
	Resim-Müzik-Spor	21	5,28	42,60	7,22	43,57	5,96
	BÖTE	7	1,76	44,43	6,83	47,71	3,73
	Fizik-Kimya-Biyoloji	11	2,77	43,80	6,50	44,20	12,50
	Türk Dili Edebiyatı	16	4,02	43,25	8,04	44,94	6,58
	Tarih- Coğrafya	12	3,02	44,33	6,49	43,66	9,24
	Felsefe	4	1,01	46,75	3,30	47,75	5,50
	Meslek Dersleri	21	5,28	44,81	6,15	46,19	7,62
	Diğer	6	1,51	45,33	9,16	44,50	7,69

Tablo 15’te görüldüğü üzere çalışmaya katılan 398 öğretmenin cinsiyete göre 265 (%66,58)’i kadın, 133 (%33,42)’ü erkektir. Öğretmenlik mesleğindeki deneyim yılına göre 1-5 yıl deneyimi olanlar 113 (%28,39); 6-10 yıl deneyimi olanlar 77 (%19,35) , 11-15 yıl deneyimi olanlar 59 (%14,82), 16-20 yıl deneyimi olanlar 52 (%13,07), 21-41 yıl deneyimi olanlar 97 (%24,37) kişi olarak bulunmuştur. Okul türüne göre öğretmenlerin 156’si (%39,20) okul öncesi veya ilkokulda, 126’sı (%31,66) ortaokulda, 116’sı (%29,15) lisede çalışmaktadır. Öğretmenlik eğitimi aldıkları fakülte türüne göre eğitim fakültesinden mezun olan 310 (%77,89), diğer fakülte ya da okullardan mezun olarak çeşitli öğretmenlik belgesi alanlar 88 (%22,12) kişidir. Ayrıca örneklem içerisinde çok çeşitli branşlardan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Branş bazında en çok katılım sırasıyla sınıf öğretmenlerinden ($f=111$) ve okul psikolojik danışmanlarından (rehber öğretmenlerden) olmuştur ($f=63$).

Öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi Bilgilerinin Kaynağı

Eğitim psikolojisi bilgilerinizin kaynağı nedir, sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenleri Eğitim Psikolojisi Bilgilerinin Kaynakları

Bilgilerinin Kaynakları	<i>f</i>	%
k1 öğrenci gözlemleri	364	91
k2 kendi çocukları	173	43
k3 üniversite eğitimi	327	82
k4 sosyal medya	178	45
k5 kitaplar/dergiler	312	78
k6 televizyon programları	79	20
k7 hizmetiçi eğitimler	191	48
k8 diğer kaynaklar	72	18
Toplam	398	100

Tablo 16’da öğretmenler eğitim psikolojisi bilgilerinin kaynakları sırasıyla öğrenci gözlemler (%91), üniversite eğitimi (%82), kitaplar/dergiler (%78), hizmetiçi eğitimler (%48), sosyal medya (%45), kendi çocukları (%43), televizyon programları

(%20) ve diğer kaynaklar (%18) olduğu görülmektedir. Diğer kaynakları seçen öğretmenlerin 33'ü eğitim psikolojisi bilgilerini kendi anne ve babasından öğrendiklerini belirtmiştir. 39 kişi ise diğer kaynakları belirtmemiştir. Buna göre, öğretmenler eğitim psikolojisi bilgilerinin kaynağı olarak en çok öğrenci gözlemlerini daha sonra ise üniversite eğitimlerinden edindikleri bilgileri göstermektedir. Bu sonuç Türk Eğitim Derneğinin 2009' yılında öğretmen gene yeterlikleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmaya benzer bir sonuç olarak yorumlanabilir (Türk Eğitim Derneği, 2009).

Araştırmanın Tarama Modeline İlişkin Alt Amaçlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırma kapsamında geliştirilen ve geçerlik güvenirlik analizlerinin sonuçları önceki sayfalarda verilen ölçme araçlarından elde edilen puanların bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve araştırmanın diğer alt amaçlarına yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre eğitim psikolojisine dair öz-yeterlik algısının farklılaşıp farklılaşmadığı, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H Sıra Toplamları testi ile yapılmıştır.

Cinsiyete Göre Öz-Yeterlik Algısı Puanların Farklılaşıp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Cinsiyete göre öz-yeterlik algısının farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Cinsiyete Göre Öz-Yeterlik Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Cinsiyet	Kadın	265	202,77	53735,00	16755,00	-0,80	0,42
	Erkek	133	192,98	25666,00			

Tablo 17 'de belirtildiği üzere, cinsiyete göre öğretmenlerin Eğitim Psikolojisine Dair Özyeterlik Ölçeği'nden aldığı puanlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($Z = -0,80$, $p > 0,05$). Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin eğitim psikolojisi öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, cinsiyete göre öğretmenlerin genel ve mesleki öz-yeterliklerinin anlamlı derecede farklılaşmadığı çalışmalara benzer bir sonuç olarak değerlendirilmiştir (Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Keskin, 2013; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014).

Meslekteki Deneyim Yılına Göre Öz-Yeterlik Algısı Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin deneyim yılına göre öz-yeterlik algısının anlamlı derecede farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Sıra Toplamları testi ile yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

<i>Deneyim Yılına Göre Öz-Yeterlik Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları</i>						
Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Deneyim (Yıl)	1-5 Yıl	113	208,43	6,13	4	0,19
	6-10 Yıl	77	192,03			
	11-15 Yıl	59	191,56			
	16-20 Yıl	52	171,48			
	21-41 Yıl	97	214,88			

Tablo 18'te belirtildiği üzere, deneyim yılına göre öğretmenlerin Eğitim Psikolojisine Dair Özyeterlik Ölçeği'nden aldığı puanlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($\chi^2 = 6,13$, $sd=4$, $p > 0,05$). Buna göre bu çalışmada deneyim yılı öğretmenlerin eğitim psikolojisi öz-yeterlik algılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştirmemektedir. Diğer bir deyişle bu sonuç, öz-yeterlik algısı öğretmenlikte deneyime göre anlamlı düzeyde değişim göstermemektedir, şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu veriler öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalardan farklı bir sonuçtur. Alanyazında deneyim yılına/kıdeme göre öğretmenlerin öz yeterliklerinin özellikle 16 yıl üstü deneyimi olan öğretmenlerle mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler arasındakı farklılaştığı bulunmuştur (Benzer, 2011; Celep, 2002).

Çalışılan Okul Türüne Göre Öz-Yeterlik Algısı Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre öz-yeterlik algısının istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Sıra Toplamları testi ile yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

Okul Türüne Göre Öz-Yeterlik Puanlarına Durumuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Okul Türü	Okulöncesi ve İlkokul	156	206,53	1,23	2	0,54
	Ortaokul	126	191,27			
	Lise	116	198,98			

Tablo 19’da belirtildiği üzere, öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre Eğitim Psikolojisine Dair Öz-yeterlik Ölçeği’nden aldığı puanlar istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). İlkokul, ortaokul ya da lisede çalışan öğretmenlerin eğitim psikolojisi öz-yeterlik algıları değişmemektedir. Öğretmen öz-yeterliklerinin incelendiği çalışmalarda öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre öz-yeterliklerinin ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bulunduğu bir sonuca rastlanmamıştır.

Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Öz-Yeterlik Algısı Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre öz-yeterlik algısı puanlarının istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10’de yer almaktadır.

Tablo 20

Fakülte Türüne Göre Eğitim Psikolojisine Dair Öz-Yeterlik Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Fakülte Türü	Eğitim	310	198,69	61594,50	3389,50	-0,26	0,79
	Diğer	88	202,35	17806,50			

Tablo 20’de belirtildiği üzere, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre Eğitim Psikolojisine Dair Özyeterlik Ölçeği’nden aldığı puanlar istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılaşmamaktadır ($Z=-0,26$, $p>0,05$). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim psikolojisi öz-yeterlik algıları değişmemektedir. Bu sonuç öğretmenlerin öz yeterliklerinin fakülte türüne göre değiştiği araştırmalardan farklı bulunmuştur (Benzer, 2011; Baykara,2008; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014; Alkan ve Açıkyıldız, 2020).

Bilgi Testinden Elde Edilen Puanlar Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi’nden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığı, örneklemden alınan ölçek puanları normal dağılımda olmadığı için, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H Sıra Toplamları testleri ile yapılmıştır. Manidar sonuçlarda ise bağımsız değişkenler ile değerlendirme ölçütüne göre kategorize edilmiş ölçek puanları için Ki-kare testi yapılmıştır. Üç ve daha fazla grupta yapılan analizlerde manidar farklar çıkması durumunda ise Mann- Whitney U testi ve çapraz tablodan yararlanılmıştır. Hangi gruplarda (kategorilerde) farklılık olduğu gösterilmiştir.

Cinsiyete Göre Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Cinsiyete göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi puanlarının istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Cinsiyete Göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Cinsiyet	Kadın	265	213,33	56532,50	13957,00	-3,39	0,001*
	Erkek	133	171,91	22868,50			

* $p<0,01$

Tablo 21’de belirtildiği üzere, öğretmenlerin cinsiyete göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi’nden aldığı puanlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($Z=-3,39$, $p<0,01$). Eğitim psikolojisi bilgi testi sıra ortalamalarına bakıldığında kadınların erkeklerden daha yüksek bilgi testi puanına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 22

Cinsiyete Ve Bilgi Testi Puanlarının Değerlendirme Ölçütündeki Kategorilere Göre Hazırlanan Çapraz Tablo

Cinsiyet		Bilgi Testi Değerlendirme Ölçütleri				Toplam
		Yetersiz	Orta	İyi	Çok İyi	
Kadın	Kişi sayısı (N)	45	69	139	12	265
	Grup içinde %	17,00	26,00	52,50	4,50	100,00
	Toplam içinde %	62,50	58,50	71,30	92,30	66,60
Erkek	Kişi sayısı (N)	27	49	56	1	133
	Grup içinde %	20,30	36,80	42,10	0,80	100,00
	Toplam içinde %	37,50	41,50	28,70	7,70	33,40

Cinsiyete göre puanların durumu Tablo 22’de çapraz tablo olarak verilmiştir. Buna göre cinsiyete göre öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgi düzeyinin ölçütlere dağılımı şöyledir:

- Kadınların %17,00’si, erkeklerin ise %20,30’si yetersiz düzeyde
- Kadınların %26,00’si, erkeklerin ise %36,80’i orta düzeyde
- Kadınların %52,50’si, erkeklerin ise %42,10’u iyi düzeyde
- Kadınların %4,50’si, erkeklerin ise %0,80’i çok iyi düzeyde

Kadın öğretmenlerin toplamda %57’sinin iyi ya da çok iyi düzeyde eğitim psikoloji bilgileri varken, erkek öğretmenlerin toplamda %42,9’u iyi ya da çok iyi düzeyde bir eğitim psikolojisi bilgisine sahiptir. Eğitim psikolojisi ile ilgili bu araştırma kapsamında sorulan sorulara kadın öğretmenlerin daha doğru yanıtlar vermesi kadınların eğitim psikolojisinde daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Meslekteki Deneyim Yılına Göre Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Meslekteki deneyim yılına göre

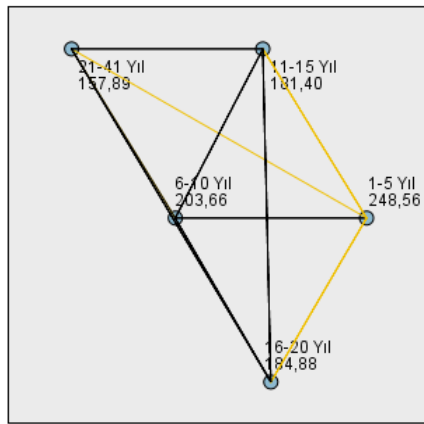
Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi puanlarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için Kruskal Wallis-H testi ile yapılmıştır. Deneyim yılı 1-5 yıl 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-41 yıl şeklinde süreksiz değişkene dönüştürülmüş, beş gruba ayrılmıştır. Buna göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23

Deneyim Yılına Göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Deneyim (Yıl)	1-5 Yıl	113	248,56	35,74	4	0,001*
	6-10 Yıl	77	203,66			
	11-15 Yıl	59	181,40			
	16-20 Yıl	52	184,88			
	21-41 Yıl	97	157,89			

Tablo 23'te belirtildiği üzere, öğretmenlerin deneyim yılına göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi'nden aldığı puanlar istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılaşmaktadır ($X^2=35,74$, $sd=4$, $p<0,01$). Deneyim yılının bilgi testi puanlarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığına bakmak ve yorumlayabilmek amacıyla ikili karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Sonuçlar Şekil 5'te gösterilmiştir.



İkili Gruplar	Test İstatistiği	Standart Hata	p
1-5 yıl - 6-10 yıl	44,90	16,98	0,082
1-5 yıl - 11-15 yıl	67,16	18,45	0,003*
1-5 yıl - 16-20 yıl	63,69	19,25	0,009*
1-5 yıl - 21-41 yıl	90,67	15,90	0,000*
6-10 yıl - 11-15 yıl	22,26	19,88	0,263
6-10 yıl - 16-20 yıl	18,79	20,62	0,362
6-10 yıl - 21-41 yıl	45,77	17,54	0,091
11-15 yıl - 16-20 yıl	-3,48	21,85	0,874
11-15 yıl - 21-41 yıl	23,51	18,97	0,215
16-20 yıl - 21-41 yıl	26,98	19,75	0,172

Şekil 5. Deneyim Yılına Göre Bilgi Testi Puanlarının İkili Karşılaştırması

Şekil 5 incelendiğinde 1-5 yıl arası deneyimi olanlar ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-41 yıl deneyimi olanlar arasında eğitim psikolojisi bilgi testinden aldıkları puanlarda manidar farklılık bulunmuştur ($p<0,01$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, yeni mezun öğretmenlerin 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-41 yıl deneyimi olan öğretmenlere göre eğitim psikolojisi bilgilerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel mesleki yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda, yeni mezun öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerinin deneyim yılı daha yüksek olanlara göre anlamlı derecede daha iyi olduğu belirtilmektedir (Celep, 2002; Türk Eğitim Derneği, 2009).

Tablo 24'te deneyim yılı ve bilgi testi puanlarının değerlendirme ölçütündeki kategorilere göre hazırlanan çapraz tablo yer almaktadır.

Tablo 24

Deneyim Yılı Ve Bilgi Testi Puanlarının Değerlendirme Ölçütündeki Kategorilere Göre Hazırlanan Çapraz Tablo

Deneyim (Yıl)		Bilgi Testi Değerlendirme Ölçütleri				Toplam
		Yetersiz	Orta	İyi	Çok İyi	
1-5 Yıl	Kişi sayısı (N)	11	22	73	7	113
	Grup içinde %	9,70	19,50	64,60	6,20	100,00
	Toplam içinde %	15,30	18,60	37,40	53,80	28,40
6-10 Yıl	Kişi sayısı (N)	8	29	40	0	77
	Grup içinde %	10,40	37,70	51,90	0,00	100,00
	Toplam içinde %	11,10	24,60	20,50	0,00	19,30
11-15 Yıl	Kişi sayısı (N)	18	16	21	4	59
	Grup içinde %	30,50	27,10	35,60	6,80	100,00
	Toplam içinde %	25,0	13,60	10,80	30,80	14,80
16-20 Yıl	Kişi sayısı (N)	8	16	27	1	52
	Grup içinde %	15,40	30,80	51,90	1,90	100,00
	Toplam içinde %	11,10	13,60	13,80	7,70	13,10
21-41 Yıl	Kişi sayısı (N)	27	35	34	1	97
	Grup içinde %	27,80	36,10	35,10	1,00	100,00
	Toplam içinde %	37,50	29,70	17,40	7,70	24,40

Tablo 24 incelendiğinde deneyim yılına göre öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgi düzeyinin 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenlerin lehine değiştiği görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin deneyim kazandıkça eğitim psikolojisi bilgilerini unuttukları ya da zamanla eğitim psikolojisi ile ilgili bilgilerinin bilimsellikten uzaklaştığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Levent (2016) öğretmenlerin değişime hazır olma durumu ile ilgili yapmış olduğu çalışmada genç öğretmenlerin değişime uyumunu manidar bir şekilde daha yüksek bulmuştur. Benzer şekilde Gılıç (2015), 21 ve üzeri yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası görev yapanlara oranla duygusal hazır oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çalışılan Okul Türüne Göre Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi puanlarının istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için Kruskal Wallis-H testi ile yapılmıştır. Buna göre yapılan karşılaştırma testi sonuçları Tablo 25’te yer almaktadır.

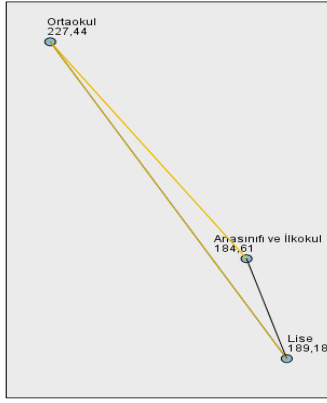
Tablo 25

Okul Türüne Göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Okul türü	Okulöncesi/İlkokul	156	184,61	11,01	2	0,004*
	Ortaokul	126	227,44			
	Lise	116	181,4			

*p< 0,01

Tablo 25’te incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi’nden aldığı puanlar istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılaşmaktadır ($\chi^2 = 11,01$, $sd = 2$, $p < 0,01$). Farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğuna bakmak amacıyla okul türlerine göre karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Sonuçlar Şekil 6’da verilmiştir.



İkili Gruplar	Test İstatistiği	Standart Hata	p
OÖ ve İlkokul -Lise	-4,56	14,09	0,746
OÖ ve İlkokul -Ortakul	-42,82	13,76	0,006*
Lise -Ortakul	38,26	14,78	0,029*

Şekil 6. Okul Türüne Göre Bilgi Testi Puanlarının İkili Karşılaştırması

Şekil 6 incelendiğinde ortakulda çalışanlar ile lisede çalışanlar ($p<0,05$), okul öncesi (anasınıfı) ve ilkokulda çalışanlar ($p<0,01$) arasında eğitim psikolojisi bilgi testinden aldıkları puanlarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında ortakulda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha iyi düzeyde eğitim psikolojisi bilgilerine sahip olduğu bulunmuştur. Tablo 26’da okul türü ve bilgi testi puanlarının değerlendirme ölçütündeki kategorilere göre hazırlanan çapraz tablo yer almaktadır.

Tablo 26

Okul Türü ve Bilgi Testi Puanlarının Değerlendirme Ölçütündeki Kategorilere Göre Hazırlanan Çapraz Tablo

Okul türü		Bilgi Testi Değerlendirme Ölçütleri				Toplam
		Yetersiz	Orta	İyi	Çok İyi	
Okul öncesi ve İlkokul	Kişi sayısı (N)	41	41	68	6	156
	Grup içinde %	26,30	26,30	43,60	3,80	100,00
	Toplam içinde %	56,90	34,70	34,90	46,20	39,20
Ortakul	Kişi sayısı (N)	10	35	77	4	126
	Grup içinde %	7,90	27,80	61,10	3,20	100,00
	Toplam içinde %	13,90	29,70	39,50	30,80	31,70
Lise	Kişi sayısı (N)	21	42	50	3	116
	Grup içinde %	18,10	36,20	43,10	2,60	100,00
	Toplam içinde %	29,20	35,60	25,60	23,10	29,10

Okul türüne göre bilgi testi puanlarının ikili karşılaştırması ile ilgili analiz sonuçları ve Tablo 26 incelendiğinde ortaokulda çalışan öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerinin lisede çalışanlar ile anasınıfı ve ilkokulda çalışanlardan daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ortaokulda çalışan 126 öğretmen tüm öğretmenler içinde (N=398) %30,80 çok iyi ve %39,50 iyi düzeyde eğitim psikolojisine sahiptir. Alanyazında benzer bir bulguya rastlanmamıştır.

Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Mezun olunan fakülte türüne göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi puanlarının istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27

Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Fakülte Türü	Eğitim	310	207,72	64392,50	1109,50	-2,68	0,01*
	Diğer	88	170,55				

*p< 0,01

Tablo 27’de öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi’nden aldığı puanlar istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılaşmaktadır (Z= -2,68, p<0,01). Sıra ortalamalarına bakıldığında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre eğitim psikolojisi bilgilerinin daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Farklı fakültelerden eğitim alarak daha sonra kısa süre içerisinde, farklı kurumlarca öğretmenlik pedagojik formasyonuna sahip olan kişilerin mesleki bilgilerini yeterince öğrenememiş olmaları manidardır. Yenen ve Kılınç (2018)’de yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel mesleki yeterliklerinin eğitim fakültesi mezunlarının lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 28’de fakülte türü ve bilgi testi puanlarının değerlendirme ölçütündeki kategorilere göre hazırlanan çapraz tablo verilmiştir.

Tablo 28

Fakülte Türü ve Bilgi Testi Puanlarının Değerlendirme Ölçütündeki Kategorilere Göre Hazırlanan Çapraz Tablo

Fakülte türü		Bilgi Testi Değerlendirme Ölçütleri				Toplam
		Yetersiz	Orta	İyi	Çok İyi	
Eğitim	Kişi sayısı (N)	53	88	156	13	310
	Grup içinde %	17,10	28,40	50,30	4,20	100,00
	Toplam içinde %	73,60	74,60	80,00	100,00	77,90
Diğer	Kişi sayısı (N)	19	30	39	0	88
	Grup içinde %	21,60	34,10	44,30	0,00	100,00
	Toplam içinde %	26,40	25,40	20,00	0,00	22,10

Tablo 28’de gösterilen fakülte türü ve bilgi testi puanlarının değerlendirme ölçütündeki kategorilere göre hazırlanan çapraz tablo incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin %17,10’u yetersiz, %28,40’ı orta, %50,30’u iyi ve %4,20’si çok iyi düzeyde eğitim psikolojisine sahiptir. Diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin ise %21,60’ı yetersiz, %34,10’u orta, %44,30’u iyi çok iyi düzeyde eğitim psikolojisine sahiptir. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında çok iyi düzeyde eğitim psikolojisi bilgisine sahip öğretmen bulunamamıştır.

Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğine dair yeterliklerin eğitim fakültelerinde daha etkin öğretildiği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği İle Bilgi Testi Puanları Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili bilme yanılsamaları bu konuda geliştirilen eğitim psikolojisi öz-yeterlik algısı ölçeği ve eğitim psikolojisi bilgi testi puanlarının korelasyon analizi ile bulunmuştur. Bu analiz bilme yanılsamasına dair temel bir değerlendirme yapabilmek amacıyla yapılmıştır. Buna göre yapılan point biserial (nokta çift serili) korelasyon analizine göre iki değişken arasındaki ilişki Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Değişkenler Arası Korelasyon Analizi

Eğitim Psikolojisi Bilgilerine Dair Öz-yeterlik Algısı Ölçeği	r	N	p
Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi	0,23*	398	0,00*

*p<0,01

Tablo 29 incelendiğinde eğitim psikolojisi öz-yeterlik algısı ve eğitim psikolojisi bilgi düzeyi arasında pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r^2=0,05$, $p<0,01$). Bu sonuç öğretmenlerin bildiklerini düşündükleri eğitim psikolojisi konularını gerçekte o kadar bilmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu düşük düzey anlamlı ilişki bilme yanılsamasının bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirilme ölçütüne göre kategorize edilmiş öz-yeterlik algısı ölçek puanlarının bilgi testi puanları ile farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 30'da yer almaktadır. Öz-yeterlik algısının ölçütleri; çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olarak kategorize edilmiştir.

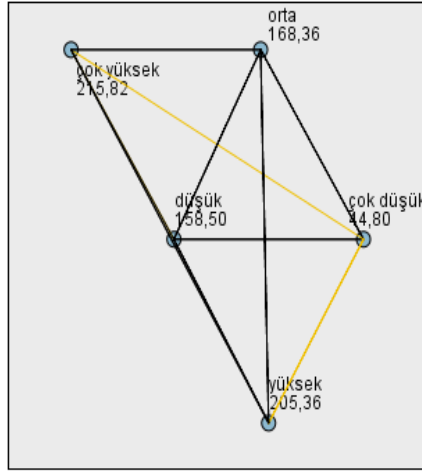
Tablo 30

Kategorize Edilmiş Öz-Yeterlik Algısı Ölçek Puanlarının Bilgi Testi Puanları ile Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Öz-yeterlik puanları (kategorize)	Çok düşük	5	44,80	18,33	4	0,00*
	Düşük	10	158,50			
	Orta	66	168,36			
	Yüksek	185	205,36			
	Çok yüksek	132	215,82			

*p<0,01

Tablo 30'da görüldüğü üzere kategorize edilmiş öz-yeterlik ölçek puanlarının bilgi testi puanları ile farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre öz-yeterlik algısı puanları ile bilgi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=18,33$, $sd=4$, $p<0,01$). Bu farkın hangi kategoriler arasında olduğunu bulmak amacıyla kategoriler arası ikili karşılaştırma analizleri Şekil 7'de gösterilmektedir.



İkili Gruplar	Test İstatistiği	Standart Hata	p
çok düşük – düşük	-113,70	62,93	0,71
çok düşük – orta	-123,56	53,29	0,20
çok düşük – yüksek	-160,56	52,07	0,02*
çok düşük – çok yüksek	-171,02	52,35	0,01*
düşük – orta	-9,86	38,99	0,80
düşük – yüksek	-46,86	37,30	0,21
düşük – çok yüksek	-57,32	37,68	0,13
orta – yüksek	-37,01	16,47	0,25
orta – çok yüksek	-47,49	17,32	0,06
yüksek – çok yüksek	-10,46	13,09	0,42

Şekil 7. Eğitim Psikolojisi Öz-Yeterliğinin Bilgi Testi Puanlarına Göre Karşılaştırması

Şekil 7 incelendiğinde çok düşük ve yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin bilgi testi puanları ile çok düşük ve çok yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin bilgi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < 0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında çok yüksek ve yüksek öz-yeterlik algısına sahip olanların çok düşük öz-yeterlik algısına sahip olanlara göre eğitim psikolojisi bilgileri daha iyi düzeydedir.

Öz-yeterlik algısı yükseldikçe bilgi düzeyinin de daha iyi düzeyde olması beklenen bir sonuçtur. Tablo 31’de eğitim psikolojisi öz-yeterlik algısı ve bilgi testi puanlarının değerlendirme ölçütündeki kategorilere göre hazırlanan çapraz tablo gösterilmiştir.

Tablo 31

Eğitim Psikolojisi Öz-Yeterlik Algısı ve Bilgi Testi Puanlarının Değerlendirme Ölçütündeki Kategorilere Göre Hazırlanan Çapraz Tablo

		Eğitim psikolojisi bilgi testi				Toplam	
		Yetersiz	Orta	İyi	Çok İyi		
Eğitim psikolojisi öz-yeterlik algısı ölçeği	Çok düşük	Kişi sayısı (N)	5	0	0	0	5
		Grup içinde %	100,00	0,00	0,00	0,00	100,00
		Toplam içinde %	6,90	0,00	0,00	0,00	1,30
	Düşük	Kişi sayısı (N)	3	3	4	0	10
		Grup içinde%	30,00	30,00	40,00	0,00	100,00
		Toplam içinde %	4,20	2,50	2,10	0,00	2,50
	Orta	Kişi sayısı (N)	17	25	23	1	66
		Grup içinde %	25,80	37,90	34,80	1,50	100,00
		Toplam içinde %	23,60	21,20	11,80	7,70	16,60
	Yüksek	Kişi sayısı (N)	31	53	95	6	185
		Grup içinde%	16,80	28,60	51,40	3,20	100,00
		Toplam içinde %	43,10	44,90	48,70	46,20	46,50
	Çok yüksek	Kişi sayısı (N)	16	37	73	6	132
		Grup içinde%	12,10	28,00	55,30	4,50	100,00
		Toplam içinde %	22,20	31,40	37,40	46,20	33,20
	Toplam	Kişi sayısı (N)	72	118	195	13	398
		Grup içinde%	18,10	29,60	49,00	3,30	100,00
		Toplam içinde %	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tablo 31 incelendiğinde eğitim psikolojisi bilgi testi puanlarının dört, öz-yeterlik algısı puanlarının ise beş grupta değerlendirildiği görülmektedir. Bu değerlendirme ölçütlerine göre verilerin dağılımına bakıldığında bilgi testi puanı yetersiz düzeyde olan 72 (%18,10), orta düzeyde olan 118 (%29,60), iyi düzeyde olan 195 (%49) ve çok iyi düzeyde olan 13 (%3,30) öğretmen bulunmuştur. Buna göre toplam 398 öğretmenden %52,30'u iyi ve çok iyi derecede eğitim psikolojisi bilgisine sahipken %47,70'ı ise orta ve yetersiz düzeyde bilgiye sahiptir. Öğretmenlerin eğitim psikolojisine dair öz-yeterlik algıları incelendiğinde ise %1,30'u çok düşük, %2,50'si düşük, %16,60'ı orta,

%46,50'si yüksek ve %33,20'si çok yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını bildirmiştir. Buna göre öğretmenlerin %79,70'unun yüksek ve çok yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile bilgi testindeki başarıları arasında pozitif yönde çok düşük bir korelasyon vardır ($r=0,23$). Bu sonuç, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilme yanılsaması içinde olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Bilgi testinde yetersiz puan alan 72 (N=398, %18,10) öğretmenin öz-yeterlik algısı puanlarına bakıldığında 5'inin çok düşük, 3'ünün düşük, 17'sinin orta, 31'inin yüksek, 16'sının ise çok yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı olduğu görülmüştür. Çok düşük öz-yeterlik algısına sahip olan 5 öğretmenin aynı zamanda yetersiz düzeyde eğitim psikolojisine sahip olması bilme yanılsaması yaşamadıklarının göstergesidir. Orta, yüksek ve çok yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan ancak bilgi testinde yetersiz düzeyde olan 64 öğretmen olduğu görülmüştür. Yetersiz düzeyde eğitim psikolojisi bilgisine sahip olan öğretmenlerin %88,90'ı düşündüklerinden daha az eğitim psikolojisi bilgisine sahiptir. Bu sonuç yetersiz düzeyde eğitim psikolojisi bilgisine sahip olan öğretmenlerin %88,90'unun bilme yanılsaması yaşadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Bilgi testinde orta düzeyde puan alan 118 (N=398, %29,60) öğretmenin öz-yeterlik algısı puanlarına bakıldığında çok düşük öz-yeterlik algısı olan kimse bulunmamıştır. Öğretmenlerden 3'ünün düşük, 25'sinin orta, 53'inin yüksek, 37'sinin ise çok yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı olduğu görülmüştür. Bilgi testi puanları orta düzeyde olan 118 kişiden 90 (%76,30)'ının öz-yeterlik algısının gerçekte olması beklenen düzeyden daha yüksek, 3 (%2,10)'ünün ise gerçekte olması beklenenden daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bilme yanılsaması bildiğini sanma durumu iken bilmeme yanılsama bildiğinin farkında olmama, yani yetersiz öz-yeterlik inancı olarak tanımlanmaktadır. Bu sonuç, orta düzeyde eğitim psikolojisi bilgisine sahip olan öğretmenlerin %76,30'unun bilme yanılsaması yaşadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Bilgi testinde iyi düzeyde puan alan 195 (N=398, %49,00) öğretmenin öz-yeterlik algısı puanlarına bakıldığında çok düşük ve düşük öz-yeterlik algısı olan kimse bulunmamıştır. Öğretmenlerden 23'ünün orta, 95'inin yüksek, 73'ünün ise çok yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı olduğu görülmüştür. Bilgi testi puanları iyi düzeyde olan 195 kişiden 73 (%37,40)'ünün öz-yeterlik algısının gerçekte olması beklenenden daha yüksek, 27 (%13,90)'ünün ise gerçekte olması beklenenden daha düşük olduğu

bulunmuştur. Buna iyi düzeyde eğitim psikolojisi bilgisine sahip olan öğretmenlerin %37,40'ının bilme yanılması yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgi testinde çok iyi düzeyde puan alan 13 (N=398, %3,30) öğretmenin öz-yeterlik algısı puanlarına bakıldığında çok düşük öz-yeterlik algısı olan kimse bulunmamıştır. Öğretmenlerden, 1'inin orta, 6'sının yüksek, 6'sının ise çok yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı olduğu görülmüştür. Bilgi testi puanları çok iyi düzeyde olan 13 kişiden 7 (%37,40)'sinin öz-yeterlik algısının gerçekte olması beklenenden daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuç çok yüksek düzeyde eğitim psikolojisi bilgisine sahip olan öğretmenlerin bilme yanılması yaşamadığı ancak %37,40'ının bilmeme yanılması yaşadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan 398 öğretmenden 227 (%57,03)'sinin bilme yanılması, 30 (%7,54)'unun bilmeme yanılması yaşadığı bulunmuştur. Öğretmenlerden 141 (%35,43)'i eğitim psikolojisine dair öz-yeterlik algısıyla tutarlı bir eğitim psikolojisi bilgi düzeyine sahiptir. Böylece öğretmenlerin %35,43'ünün bilme ya da bilmeme yanılması yaşamadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün eğitim psikoloji ile ilgili bilme yanılması içerisinde olması bu konunun daha ayrıntılı incelenmesinin önemli taşıdığını göstermektedir.

Eğitim psikolojine ait 11 konu başlığına ait öz-yeterlik algısı ve bilgi testinde yer alan ilgili sorulara ait toplam puanlar ayrı ayrı incelenmiştir. Örneğin; “Gelişim psikolojisinin doğasını biliyorum” ifadesine yüksek puan veren birinin gelişim psikolojisi ile ilgili sorulara verdiği cevapların pozitif oranda yüksek düzeyde korelasyon göstermesi beklenmiştir. Bilme yanılması durumunda ise öz-yeterlik algısı ile bilgi testi puanları arasında yüksek düzeyde ilişki beklenmemiştir.

Öğretmenlerin eğitim psikolojisi konularındaki öz-yeterlik algılarının ölçüldüğü 11 maddelik ölçekteki maddeler ve maddelerle ilgili bilgi testinde yer alan sorulara verilen cevaplardan elde edilmiş toplam puanlar arasındaki ilişkiler Tablo 32’de gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitim psikolojisinin hangi alt konularında yeterlik düzeyleri ile bilgi düzeylerinin anlamlı bir ilişki gösterdiği ya da göstermediği incelenmiştir. Sonuçlar bilme yanılması açısından yorumlanmıştır.

Tablo 32

Öz-Yeterlik Ölçeği ve Bilgi Testindeki İlgili Sorulara Verilen Cevaplar Arasındaki Korelasyon Tablosu

Maddeler	r	Maddeler	r
1. Gelişimin Doğası	0,26**	7. Dil Gelişimi	0,10*
2.Öğrenmenin Doğası	0,12*	8. Duygusal Gelişim	0,13**
3.Fiziksel Gelişim	0,19**	9. Ahlak Gelişimi	0,13**
4.Cinsel Gelişim	0,12*	10. Ödül Ceza	-0,03
5. Psikososyal Gelişim	0,18**	11. Motivasyon	0,08*
6. Bilişsel Gelişim	0,12**		

*p<0,01

**p<0,05

Tablo 32 incelendiğinde gelişim psikolojisinin doğasını biliyorum ifadesine verilen öz-yeterlik algısı puanları ile bilgi testinde gelişim psikolojisinin doğası ile ilgili sorulara verilen cevaplar çok düşük bir ilişki göstermektedir ($r=0,26$). Ödül ve ceza kullanımı hariç diğer tüm öz-yeterlik alanlarında istatistiksel olarak anlamlı ancak çok düşük ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin konu başlıklarına göre öz-yeterlik algılarının bilgi testindeki ilgili performanslarını yeterli düzeyde ilişkili olmadığını göstermektedir. Öğretmenler bildiklerini düşündükleri konular hakkında yeterli bilgiye sahip değillerdir. Öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili bilme yanılsamaları yaşadıkları görülmektedir.

“Eğitim psikolojisi kitapları ile gerçek yaşamın birbirinden farklıdır” ifadesini doğru bulan ve bulmayan öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeği ile bilgi testi puanları arasındaki ilişki ile ilgili bulgular ve yorumlar

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler dışında yer alan “*Eğitim psikolojisi kitapları ile gerçek yaşamın birbirinden farklıdır*” ifadesine “doğru”, “yanlış”, “bilmiyorum” cevaplarından birini seçerek görüş belirtmeleri istenmiştir. Bu ifadeye verilen cevaplara göre öğretmenlerin bilgi testi puanları ve öz-yeterlik puanları ile diğerlerinin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı ile Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Kategorize Edilmiş Öz-Yeterlik Ölçek Puanları ile Bilgi Testi Puanlarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Cevaplar	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	sd	p
Öz-yeterlik puanları	0 (doğru)	219	185,58	10,92	2	0,00*
	1 (yanlış)	148	224,15			
	2 (bilmiyorum)	31	180,16			
Bilgi testi puanları	0 (doğru)	219	172,22	40,19	2	0,00*
	1 (yanlış)	148	246,91			
	2 (bilmiyorum)	31	165,92			

*p<0,01

Tablo 33’de “Eğitim psikolojisi kitapları ile gerçek yaşamın birbirinden farklıdır” ifadesine verilen cevaplarda “doğru”= 0, “yanlış”=1, “bilmiyorum”=2 ile kodlanmıştır. Buna göre eğitim psikolojisi kitapları ile gerçek yaşamın birbirinden farklı olduğunu düşünen öğretmenlerle diğer gruptakilerin eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algıları da eğitim psikolojisi bilgi düzeyleri de manidar derece farklılaşmaktadır (p<0,01). Belirtilen ifadenin tam tersini düşünen öğretmenlerin öz-yeterlik algıları da eğitim psikolojisi bilgi düzeyleri de daha yüksektir. Bu sonuç eğitim psikolojisi kitaplarındaki bilgilerin gerçek hayatla örtüştüğünü düşünen öğretmenlerin diğerlerine göre daha iyi düzeyde eğitim psikolojisi bilgisi olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin %55 (N- f =219)’i eğitim psikolojisi kitaplarında yazarlarla gerçek yaşamın birbirinden farklı olduğunu düşünürken, %37,2 (f =148)’si farklı olmadığını, %7,8 (f =31)’i ise bilmediğini ifade etmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %78’i (f =312) eğitim psikolojisi bilgilerinin kaynağı olarak kitaplar ve dergileri göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında sonuçlara eğitim psikolojisi kitaplarının yeniden ele alınması ya da öğretmenlerin eğitim psikolojisi kitapları ile gerçek yaşamı ilişkiendirebilmeleri için çalışmalar yapılması gerektiği şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmenler eğitim psikolojisi bilgi testinde yer alan sorulardan en çok yanlış bilgilerin bulunduğu sorular ile ilgili bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin %50’sinden daha azının doğru cevap verdiği 11 soru bulunmuştur. Sorular sırasıyla maddeler halinde verilmiştir. Parantez içinde verilenler doğru cevapların yüzdelik gösterimleridir.

- “Bir bireyin motivasyonu ne kadar yüksekse performansı o kadar artar” (%4,5).

Burada öğretmenlerin kapasite-performans- motivasyon ilişkisini göz ardı ettiği yorumu yapılabilmektedir. Arnold, Cooper ve Robertson (1998)’e göre motivasyon bireyin kapasitesinin sınırları ölçüsünde, performansı artırabilir. Belirli bir noktaya kadar bireyin motivasyonu arttıkça kapasitesinin de üstünde performanslar görülür ancak belirli bir noktadan sonra performans kapasiteyi aşamaz. Bireyin motivasyonu artsa bile kapasitesi yeterli olmadığından performansı artmayacak hatta düşecektir (akt. Öğülmüş, 2017). Bu madde öğretmenlerin en çok yanıldıkları madde olmuştur.

- “Hayvanlarda olduğu gibi insanlarda da içgüdü vardır” (%21,4).

Bilimsel çalışmalar içgüdü'nün yalnızca hayvanlarda olduğunu, insanlarda içgüdüsel davranışlar bulunduğunu belirtmektedir (Lent, 2017). Freud, William James ve William McDougall insan davranışını içgüdülerle açıklamaya çalışmıştır ancak bu görüşler 1920’den sonra yerini içgüdüsel davranış kavramına bırakmıştır (Loewald, 1971). Popüler dergilere ve gazetelerdeki köşe yazılarına bakıldığında içgüdülerin insanlarda da olduğu bilgisinin yaygın olduğu gözlenmiştir (Zaloğlu,2017; Seyfi, 2015).

- “Taklit davranışı doğumdan yaklaşık bir hafta sonra başlar.” (%27,9) .

Yeni doğanlar üzerinde yapılan araştırmalara göre bir haftadan itibaren bebeklerin basit taklit davranışları gösterdikleri görülmüştür (Gander ve Gardiner, 2001).

- “Okul öncesi dönemde çocuklar yalan söylemeye başlar.” (%33,2)

Yalan söylemek hem ahlak gelişimi hem de bilişsel gelişimle ilgilidir. Okul öncesi dönemde çocuğun yalan söyleme becerisi için gerekli gelişimsel olgunluğa sahip olmadığı düşünülmektedir (Berk, 2013).

- “Hatırlanmayan bir bilgi öğrenilmemiştir.” (%35,2)

Bilgiyi işleme kuramına göre uzun süreli bellekte kodlanarak çağırıldığında geri getirilebilen, diğer bir deyişle hatırlanabilen bilgilerde öğrenme gerçekleşmiş kabul edilmektedir (Terry, çev. 2011).

- “Motivasyonda öğrencilere geribildirim verirken aslan, güzel, yakışıklı, zeki gibi özelliklere vurgu yapmak olumlu sonuç verir.” (%37,9)

Araştırmalara öğrencinin fiziksel görüşüne ya da başarısıyla ilgili olmayan farklı bir özelliğine vurgu yapmak olumlu ya da olumsuz bir sonuç vermemektedir (akt. Öğülmüş, 2017).

- “7 yaşından itibaren çocuklar cennet, cehennem, melek gibi soyut kavramları anlayabilir.” (%38,9)

Piaget (1973)’in bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler döneminde olan 6-10 yaş arası çocuklar soyut kavramları anlayamaz (akt. Yüksel,2013).

- “2-6 yaş aralığındaki çocuklarla ölüm hakkında konuşulması yanlıştır” (%40,5)
Çocuklara ölüm her yaş dönemine göre çocuğun bireysel gelişimine göre farklı bir şekilde anlatılabilmektedir. Soru soran her çocuğa ölüm hakkında anlayacağı kadar bilgi verilmelidir (Bildik, 2013; Aydın ve Bugay, 2018).

- “Gelişim doğumla başlar.” (%41,5)
Gelişimin anne karnında döllenme ile başladığı kabul edilmektedir (Yeşilyaprak, 2011; Miller, çev.2017).

- “Uzun süreli belleğin kapasitesi sonsuz kabul edilir” (%46,2)
Eysenck (2001)’e göre uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsız kabul edilmektedir.

- “Kalıtsal olarak zeka potansiyeli yüksek biri hangi çevrede yetiştirilirse yetiştirilsin kolay öğrenir.” (%47,2)
Öğrenmede zekanın rolü önemlidir ancak zeka bir potansiyeldir. Bu potansiyelin ortaya çıkmasına etki edecek olan çevredir. Araştırmalar uygun çevrede yetişmeyen zeka potansiyeli yüksek bireylerin öğrenme süreçlerinde diğerlerine oranla anlamlı bir fark bulamamıştır (Haier, 2016; Sternberg, 2018).

Öğretmenlerin %50 - %60 arasında doğru cevap verdiği sorular sırasıyla aşağıdaki gibidir:

- “Ödüller orta ve basit görevlerde etkiliyken zor amaçlarda etkisizdir ya da etkisi çok azdır.” (%53,8)
- “Ergenlik dönemi her ergen için fırtınalı ve stresli bir dönemdir.” (%54,3).

- “0-2 yaş aralığında günde 1 saat çizgi film izlemek zihinsel gelişimi destekler.” (%54,5)
- “Cinsel gelişimi ergene önce öğretmenleri anlatmalıdır.” (56,8)
- “2-6 yaş aralığındaki çocuklarla cinsellik hakkında konuşulmamalıdır.” (%57,3).
- “İlkokulun son yıllarında çocuklar başarısızlıktan korkmaya başlarlar” (%57,8)
- “3 yaşından önce çocuklar duygularını kontrol edemezler.” (%59)

Öğretmenlerin en çok bilmiyorum cevabı verdikleri ifade %33,7 ile “Taklit davranışı doğumdan yaklaşık bir hafta sonra başlar.” ifadesi olmuştur. Bu beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Taklit davranışının başlama yaşı öğretmenler tarafından bilenemeyebilir, ancak burada üzerinde durulması gereken nokta öğretmenlerin böylesine ayrıntılı bir soruya verdikleri yanlış cevapların bilmiyorum cevaplarından yüksek olmasıdır. Bu soruya öğretmenlerin %38,4’ü yanlış, %29,7’si doğru cevap vermiştir. Bu durumun nedenleri arasında sosyal beğenirlik ve aşırı özgüven olabileceği düşünülmektedir.

Volodymyrivna (2020)’nin araştırma sonuçlarında ortaya koyduğu gibi ölçme aracında kullanılan kelimelerin de bilme yanılsamasına yol açmış olabileceği, kapalı uçlu soruların da yanılsamayı artırmış olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada bilme yanılsaması oranlarının yüksek çıkmasının bir nedeninin de öz-yeterlik algısı ölçeğinde yer alan” biliyorum” ifadeleri olabilir. Günlük dilde bir kişiye bir konuyu bilip bilmediği sorulduğunda “biliyorum” demesi o kişinin doğru bilgiye sahip olduğu anlamında kullanılmaktadır. “Bilmek” demek, hem doğru bilgiye sahip olmak hem de bir şeyin bilinebilir olduğunu bilmek anlamına gelmektedir. Kelimeler, bilgiyi ifade etmede sınırlı bir araçtır. (Kahneman, 2011).

Öğretmenlik tutumlarının geliştirilebilmesinde en etkin yolların başında öğretmenlerin meslekleriyle ilgili bilimsel bilgiler kazanarak bilişlerinin değiştirmesi gelmektedir. Etkili öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesinde öncelikle bilimsel bilgiler ile yanılsamaların önüne geçilerek becerilerin zenginleştirilmesi önemlidir. Çünkü hem tutumun değişmesinde hem becerilerin geliştirilmesinde en önemli bileşen bilgidir, ancak bilmekten daha önemli olan şey öğrenmektedir. Bu araştırmada görüldüğü gibi biliyorum demek belki de bir yanılsamanın işaretidir. Sorgulanmadan bilmek, öğrenmenin önünde bir engeldir. “Öğretmenler gücünü ‘bilmekten’ değil, ‘öğrenmekten’ almalıdır” (Bolat, 2018). “Ben zaten biliyorum” diyen bir öğretmen bildiklerini sorgulamadıkça ve gerçek hayatta kullanmadıkça kendini geliştiremez.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları neticesinde ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Eğitim ve psikoloji alanlarındaki bilgilerimizin bilimsel bilgi ile güncelleştirilmesi bir zorunluluktur. Özellikle insanların yaşamlarını etkileyen en önemli yolun eğitimden geçtiği göz önüne alındığında, çocuğa ve ergene bakış açımızdan insan eğitimine verdiğimiz öneme kadar pek çok konuya daha fazla çaba harcamamız gerekmektedir (Özbay ve Erkan, 2012). Eğitim psikolojisi öğretmenlik yeterlikleri için önemli bir alandır. Öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak, gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak bir eğitim uygulaması yapabilmek için, öğrenmenin psikolojisini bilerek öğretmenlik yapabilmek için eğitim psikolojisi önemlidir. Her insanın zaman zaman yaşadığı bildiğini zannetme durumu bilme yanılsaması olarak adlandırılmaktadır. Bilme yanılsaması ile ilgili alanyazın bu durumun nedeninin üst bilişsel izleme hatası olabileceğini göstermiştir. İki farklı düşünme sistemi ile konu incelendiğine sezgisel düşünme sisteminin yanılsamaya neden olduğu düşünülmektedir. Ancak bu düşünceleri destekleyecek daha çok ve daha derin bilişsel alanda çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgi bilme yanılsamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ana amacına yönelik bulgulara dayalı olarak, öz-yeterlik algılarını öğrenme ve eğitim psikolojisi bilgilerini test etme amacıyla iki ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçme araçları bilimsel araştırmalarda kullanmak için uygun bulunmuştur. Bu iki ölçme araçlarından elde edilen puanların korelasyonu ve değerlendirilme ölçütlerine göre karşılaştırılması bilme yanılsamasının bir göstergesi kabul edilmiştir. Ölçme araçlarının standardize edilmesiyle elde edilen ölçüt değerlendirme kriterlerine göre bilme yanılsamasının oranı tespit edilmiştir.

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgulara dayanarak; eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeği geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin kapsam ve yapı geçerliği çalışmaya uygun bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test ve iç tutarlık derecesi çalışmaya uygun bir biçimde güvenilir bulunmuştur.
2. Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgulara göre; eğitim psikolojisi bilgi testi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Geçerlik analizi için yapılan tetrakorik korelasyonlara dayanan temel bileşenler analizi (faktör analizi) sonucunda ölçek tek faktörlü hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği uzman görüşleri ile test edilmiştir. Uzmanlar testin eğitim psikolojisi bilgilerini yeterince kapsadığını bildirmişlerdir. Test tekrar test ve iç tutarlık güvenilirliklerinde de ölçeğin güvenilir sonuçlar verdiği görülmüştür.
3. Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik bulgulara göre; eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet, deneyim yılı, okul türü, mezun olunan fakülte türü gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşmadığı bulunmuştur.
4. Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik bulgulara göre; eğitim psikolojisi bilgi testinden elde edilen puanlar bağımsız değişkenlere göre farklılaşmaktadır. Elde edilen puanların cinsiyete göre kadınların manidar bir şekilde erkeklerden daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. 1-5 yıllık deneyimi olan öğretmenlerin 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-41 yıl deneyimi olan öğretmenlere göre eğitim psikolojisi bilgilerinin daha iyi olduğunu bulunmuştur. Çalışılan okul türüne göre ise ortaokulda çalışan öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerinin lisede çalışanlar ile anasınıfı ve ilkokulda çalışanlardan daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Mezun olunan fakülte türüne göre ise eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha iyi eğitim psikolojisi bilgisine sahip olduğu bulunmuştur.
5. Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik bulgulara göre; eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algısı ölçeği ile bilgi testi puanları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim psikolojisine dair öz-yeterlik algıları ile eğitim psikolojisi bilgi testinden aldıkları puan çok düşük bir korelasyon göstermiştir ($r=0,23$). Çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre; orta, yüksek ve çok yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı olan öğretmenlerin eğitim psikolojisi

bilgi testinde beklenen oranda başarı göstermedikleri bulunmuştur. Örneğin; düşük ve çok düşük öz-yeterlik algısına sahip 8 kişi bulunmasına karşın bilgi testinden yetersiz düzeyde puan alan 72 kişi bulunmuştur. Öğretmenlerin çeşitli eğitim psikolojisi konularındaki öz-yeterlik algılarının ölçüldüğü 11 maddelik ölçekteki maddeler ve maddelerle ilgili bilgi testinde yer alan sorulara verilen cevaplar arasındaki ilişkilere bakıldığında ödül ve ceza kullanımı hariç diğer tüm öz-yeterlik alanlarında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmesine karşın çok düşük korelasyonlar bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin algıladıkları kadar bilgi sahibi olmadıkları, diğer bir deyişle eğitim psikolojisi bilgileri ile ilgili bilme yanılsaması yaşadıklarını göstermektedir.

6. Araştırmanın altıncı alt amacına yönelik bulgulara göre; eğitim psikolojisi kitapları ile gerçek yaşamın birbirinden farklı olduğunu düşünen öğretmenlerle diğer gruptakilerin eğitim psikolojisi bilgilerine dair öz-yeterlik algıları da eğitim psikolojisi bilgi düzeyleri de manidar derece farklılaşmaktadır. Eğitim psikolojisi kitaplarındaki bilgilerin gerçek hayatla örtüştüğünü düşünen öğretmenlerin böyle düşünmeyen öğretmenlere göre hem öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu hem de daha iyi bir eğitim psikolojisi bilgileri olduğu bulunmuştur.
7. Araştırmanın yedinci alt amacına yönelik bulgulara göre; öğretmenler en çok motivasyon-performans-kapasite ilişkisi ile ilgili soruda yanılmıştır. İnsanlarda da hayvanlardaki gibi içgüdü olduğunu düşünen öğretmenlerin oldukça çok olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen eğitim psikolojisi öz-yeterlik algısı ölçeği ve eğitim psikolojisi bilgi testi psikometrik ölçmeye uygun olarak geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Geliştirilen ölçme araçlarıyla öğretmenlerin eğitim psikolojisine dair bilme yanılsamaları incelendiğinde, öz-yeterlik algısının cinsiyete ve deneyim yılına göre istatistiksel olarak farklılaştığı ve öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlik algısının yüksek olduğu bulunmuştur. Bilgi testinden alınan puanların cinsiyete, deneyim yılına, mezun olunan fakülte türüne ve görev yapılan okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilme yanılsamasını tespit edilmek için ölçeklerin değerlendirme ölçütlerinden elde edilen kategorize edilmiş puanlar çapraz tabloda incelenmiş ve öğretmenlerin önemli bir kısmının bilme yanılsaması yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre, ilerleyen çalışmalar için araştırmacılara, öğretmenlere ve politika yapıcılara yönelik bazı öneriler yer almaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Araştırma Çankırı ili merkez ilçesinde çalışmakta olan öğretmenler ile yürütülmüştür. Bu çalışma Türkiye'nin farklı şehirlerinden öğretmenler ile ve daha geniş örneklemeler ile yapılabilir.
- Araştırmanın çalışma grubunu farklı branşlardan 398 öğretmen oluşturmaktadır. Branşa göre istatistiksel karşılaştırma için yeterli örnekleme ulaşılamamıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı branşlardan daha büyük örneklemelere ulaşarak, öğretmenlerin branşa göre eğitim psikolojisi ile ilgili bilme yanılsamaları araştırılabilir.
- Bu çalışmada eğitim psikolojisi ile ilgili sorulara verilecek cevaplar doğru, yanlış ve bilmiyorum şeklinde kategorize edilmiştir. Öğretmenlerle eğitim psikolojisi hakkında gerçekleştirilebilecek görüşmeler ile açık uçlu sorular ile kategorize edilmiş cevaplar arasında fark olup olmadığı araştırılabilir.
- Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Bilme yanılsamasının daha iyi anlaşılabilmesi için nitel ve deneysel çalışmalara da ihtiyaç vardır.
- Bu çalışma kesitsel bir çalışmadır. Bilme yanılsaması ile ilgili eğitim psikolojisi alanında yapılacak boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.
- İlerleyen araştırmalarda eğitim psikolojisi eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmen adaylarının bu alandaki bilme yanılsaması düzeylerine etkisine bakılabilir. Boylamsal çalışmalar ile verilen eğitimin kalıcı izli davranış değişikliğine neden olup olmadığı izlenebilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal beğenirlik düzeylerinin ölçme araçlarına verdikleri yanıtlara etkisi incelenmemiştir. İlerleyen çalışmalarda öğretmenlerin sosyal beğenirlik düzeylerinin bilme yanılsaması ile ilgili nicel ya da nitel çalışmalardaki rolü araştırılabilir.
- Okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerin uygulama sürecinde rol alacağı öğretmenlerin eğitim psikolojisi bilgilerini ile ilgili bilme yanılsamalarını azaltacak bir proje geliştirilebilir.

- Hem eğitim psikolojisi hem de farklı alanlarda bilme yanılması yaşayan bireylerin kişilik özelliklerinin rolü araştırılabilir. Bilme yanılması'nın sürekli ya da durumluk bir özelliğe sahip olup olmadığı araştırılabilir.
- Bu araştırmanın değişkenleri kullanılarak, farklı ülkelerde benzer çalışmalar yapılabilir. Kültürel olarak farklı ve benzer durumlar karşılaştırılabilir.
- Bilme yanılmasında etkili olabilecek farklı değişkenler incelenebilir. Örneğin üstbilişsel becerilerin bir hatası olarak görülen bilme yanılması'nın üstbilişsel beceriler ile ilişkisi ülkemizde farklı örneklemelerde incelenebilir.
- Eğitim bilimleri alanında ve bu alanının dışında, farklı disiplinlerde bilme yanılması ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma ile ortaya çıkan öğretmenlerin en çok bilme yanılması yaşadığı konular hakkında zenginleştirilmiş, işevuruk psikoeğitim programları hazırlanabilir. Programlar bilme yanılması değişkeniyle deneysel olarak test edilebilir.
- Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %55'i eğitim psikolojisi kitaplarında yazarlarla gerçek yaşamın birbirinden farklı olduğunu düşünmektedir. Bu üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkiye'de öğretmen eğitiminde kullanılan eğitim psikoloji ile ilgili kitaplar incelenerek içerik analizi yapılabilir. Bu kitapların gerçek hayata uyumlu olup olmadığı hakkında öğretmenlerle görüşmeler yapılarak yeni kaynaklar için sonuçlar dikkate alınabilir.
- Öğretmen eğitiminde kuramsal bilgilerin uygulamadaki yansımalarına daha çok yer verilmelidir. Öğretmen adaylarının kuramsal bilgiyi gerçek yaşamda bulabilmeleri için örnek olay, gözlem ve vaka paylaşımları gibi teknikler kullanılabilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Öğrenme süreçlerini ve öğrendiklerini kontrol edebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bireyleri yetiştirmekte olan öğretmenlerin ise kendi öğrenme süreçleri hakkında farkındalıklarının yüksek olması beklenmektedir. Öğretmenler öğreten rolleri ile birlikte kendi bilgilerinin farkında, daima yaşam boyu öğrenen rolünde olmalıdırlar.

- Eğitim psikolojisi ile ilgili güncel bilimsel kaynakları takip edebilir, alandaki uzmanlar tarafından verilen eğitimlerle yanlış bilinen bilgiler düzeltilirken, eksik bilgiler öğrenilebilir.
- Bilginin kaynağının sorgulanması, eğitim psikolojisi ile ilgili bilgilerin kaynağını araştırmaya ve teyit etmeye çalışmak bilme yanılsamasını azaltabilir.
- Etkili öğretmenlik için çalışılan yaş grubunun gelişimsel özelliklerini bilmenin ve öğrenme psikolojisi alanına hakim olmanın önemi unutulmamalıdır.
- Bu araştırmada deneyim arttıkça eğitim psikolojisi ile ilgili bilme yanılsamasının arttığı görülmüştür. Bu sonuç göz önüne alındığında öğretmenlik mesleğinin bir deneyim işi olduğu algısını yeniden düşünmek gerekmektedir. Deneyim, bilimsel bilgi ile birlikte arttığı ve uygulamaya geçirildiği ölçüde öğretmenlik mesleğine katkıda bulunabilir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler:

- Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden %48'i eğitim psikolojisi ile ilgili bilgilerinin kaynaklarının birinin de hizmetiçi eğitimler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili doğru bilgilere ulaşabilecekleri, güncel bilimsel gelişmeleri takip edebilecekleri platformlar oluşturulabilir. Örneğin MEB'in Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'na eğitim psikolojisi ile ilgili kaynaklar eklenerek öğretmenlerin erişimi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin eğitim psikolojisi ile ilgili en çok yanılsama yaşadıkları konular ile ilgili işevuruk hizmetiçi eğitimler yapılabilir. Bu eğitimleri verecek kişilerin eğitim psikolojisi alanında yetkin kişiler olmasına önem verilmelidir.
- YÖK'ün 2020'de aldığı karar ile eğitim fakültelerine öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde yetki tanınmıştır. Bu yetkiden yararlanarak kurum deneyimi gibi uygulama derslerinde eğitim psikolojisi ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilebilir ve ders içeriği bilme yanılsamalarına engel olacak şekilde düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Akar, C. (2008). Öz Yeterlik İnancı ve İlk Okuma Yazmaya Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Aktağ, I. ve Walter J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131. https://doi.org/10.1501/Sporm_00000000055
- Akturk, A. O., & Sahin, I. (2011). Literature Review on Metacognition and its Measurement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3731–3736. doi:10.1016 /j.sbspro.2011.04.364
- Alkan, S. ve Açıkıldız, G. (2020). Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalıkları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (29),43-63. doi:10.35675/befdergi.478133
- Arifoğlu, A. (2019). Öğrenci Başarısına Okul Etkisinin Araştırılması: Tıms 2015 Türkiye Verisine Göre Çok Düzeyli Bir Analiz (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Arkonaç, S. (2005). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Atıcı, M. (2000). İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere Ve Türkiye’de Seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde İncelenmesi. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 27-29.
- Avhustiuk, M. M. (2016). *Iliuzia znannia v metakohnityvnomu monitorynhu navchalnoi dialnosti studentiv vnz* [The illusion of knowing in metacognitive monitoring of the educational activity of university students] (Unpublished doctoral thesis). National University of Ostroh Academy, Ostroh, Ukraine.
- Avhustiuk, M. M., Pasichnyk, I. D., & Kalamazh, R. V. (2018). The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics. *Europe's Journal of Psychology*, 14 (2), 317. doi:10.5964/ejop.v14i2.1418
- Aydın, C. ve Bugay, A. (2018). Okullarda Kayıp ve Yas: Öğretmenler, Aileler ve Okul Psikolojik Danışmanları için Öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/325737330_Okullarda_Kayip_ve_Yas_Ogretmenler_Aileler_ve_Okul_Psikolojik_Danismanlari_icin_Oneriler
- Balyer, A., Kural, S. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yaşanan Değişimlerdeki Roller ve Bu Değişimlere Uyumlarına İlişkin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 37 (1). doi: 10.7822/omuefd.286148

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman: New York.
- Bandura, A. (2010). *Self-Efficacy*. The Corsini Encyclopedia of Psychology. doi: 10.1002/9780470479216.corpsy0836
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67 (3), 1206-1222. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Bartholomew, D. J. (1980). Factor Analysis for Categorical Data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 42 (3), 293–312. doi: 10.1111/j.2517-6161.1980.tb01128.x
- Başkan, Z., & Nedim, A. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (Kpss) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliği. *Hayef Journal Of Education*, 6 (1), 29-49. Erişim adresi: <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/96/29.pdf>
- Baykara, K. Ö. (2018). Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri ve Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33 (1): 125-143 doi: 10.16986/HUJE.2017028409.
- Begg, I. M., Robertson, R. K., Gruppuso, V., Anas, A., & Needham, D. R. (1996). The illusory-knowledge effect. *Journal of Memory and Language*, 35, 410-433. doi:10.1006/jmla.1996.0023
- Bellm, D. (Ed.) (2008). *Early Childhood Educator Competencies. Center For The Study of Child Care Employment Research Report*. California University, Berkeley. Erişim adresi: https://cscce.berkeley.edu/files/2008/diversity_stratification08.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının analizi* (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya, Türkiye..
- Berk, E. L. (2013). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa* (N. Erdoğan Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Bıkmaz, F. H.. (2006). *Öz-yeterlik İnançları*. (Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, Ed.). Eğitimde Bireysel Farklılıklar (s.291-310). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). *A bidirectional theory of executive functions and selfregulation*. In R. Baumeister & K. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 300–320). New York, NY: Guilford.
- Bolat, Ö. (2018, 28 Temmuz). Öğrenci Motivasyonu Nasıl Arttırılır? . *Hürriyet*. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/ozgur-bolat/ogrenci-motivasyonu-nasil-arttirilir-40910918>

- Bosson, M. S., Hessels, M. G., Hessels-Schlatter, C., Berger, J. L., Kipfer, N. M., & Büchel, F. P. (2010). Strategy acquisition by children with general learning difficulties through metacognitive training. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(1), 13-34.
- Brown, A. L. (1980). *Metacognitive development and reading*. In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 453-481.
- Büyüköztürk, Y. (2002). *Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32) , 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126871> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 21. Baskı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Castel, A. D., McCabe, D. P., & Roediger, H. L., III. (2007). Illusions of competence and overestimation of associative memory for identical items: Evidence from judgments of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14 (1), 107-111. doi:10.3758/BF03194036
- Camadan, F., Kahveci, G., ve Kılıç, Z. O. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi Dersi İle İlgili Görüşleri Ve Önerileri: Nitel Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 46, 95-120. doi: 10.21764/maeuefd.342509
- Campitelli, G. ve Labollita, M. (2010). Correlations of Cognitive Reflection with Judgments and Choices. *Judgment and Decision Making*, 5 (3), 182-191.
- Clause, C. S., Delbridge, K., Schmitt, N., Chan, D., and Jennings, D. (2001). Test preparation activities and employment test performance. *Human Performance*, 14 (2), 149-167.
- Commander, N. E., & Stanwyck, D. J. (1997). Illusion of knowing in adult readers: Effects of reading skill and passage length. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 39-52. doi:10.1006/ceps.1997.0925
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2020). 15 Eylül 2020 tarihinde <https://cankiri.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education*, 53 (4), s. 286–302. doi: 10.1177/0022487102053004002
- Demir, E. (2019). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme. Erişim adresi: <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=6009>
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Dunlosky, J., & Nelson, T. O. (1992). Importance of the kind of cue for judgments of learning (JOL) and the delayed-JOL effect. *Memory & Cognition*, 20 (4), 374-380. doi:10.3758/BF03210921
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., & Middleton, E. L. (2005). What constrains the accuracy of metacomprehension judgments? Testing the transfer-appropriate-monitoring and accessibility hypotheses. *Journal of Memory and Language*, 52(4), 551–565. doi:10.1016/j.jml.2005.01.011
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 83-87. doi:10.1111/1467-8721.01235
- Eakin, D. K. (2005). Illusions of knowing: Metamemory and memory under conditions of retroactive interference. *Journal of Memory and Language*, 52, 526-534. doi:10.1016/j.jml.2005.01.009
- Einhorn, H. J., & Hogarth, R. M. (1978). Confidence in judgement: Persistence of the illusion of validity. *Psychological Review*, 85 (5), 395–416. doi:10.1037/0033-295X.85.5.395
- Erginer, E. (1995). Öğrenmeyi Öğretme Disiplinini Geliştirme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (39), 5-10.
- Erkuş, A. 2005. *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Seçkin Yayınları, 199 s., Ankara.
- Evans, D. A. (2006). Subject Perceptions of Confidence and Predictive Validity in Financial Information Cues. *Journal of Behavioral Finance*, 7 (1), 12–28. doi:10.1207/s15427579jpfm0701_3
- Evans, J. (2008). Dual Processing Accounts of Reasoning, Judgement and Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.

- Fajfar, P., & Gurman, N. (2009). *When underconfidence behavior is norm: Some experimental evidences from the calibration analysis*. Paper presented at the International Association for Research in Economic Psychology (IAREP) and Society for Advancement of Behavioral Economics (SABE) Joint Conference, Halifax, Canada.
- Fazio, L. K., & Marsh, E. J. (2008). Slowing presentation speed increases illusions of knowledge. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15 (1), 180-185. doi:10.3758/PBR.15.1.180
- Fives, H. (2003, April). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. In *American Educational Research Association Annual Conference, Chicago*. https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf adresinden erişilmiştir.
- Fomin A.E., & Pavlenko A.V. (2015). Metacognitive knowledge monitoring under assessment of educational achievements. *Психологическая Наука и Образование* (2007.Online), 7 (2), 34. <https://doaj.org/article/bbe9aac6478f4dce88b341b486f89aec> adresinden erişilmiştir.
- Forbes, D. P. (2005). Are some entrepreneurs more overconfident than others? *Journal of business venturing*, 20 (5), 623-640. doi:10.1016/j.jbusvent.2004.05.001
- Frederick, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. *Journal of Economic Perspective* 19 (4): 25-42. doi: 10.1257/089533005775196732
- Gander M.J., Gardiner H.W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeyleri, Okul Kültürü Ve Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Gigerenzer, G. (1991). How to make cognitive illusions disappear: Beyond “heuristics and biases”. *European review of social psychology*, 2 (1), 83-115.
- Gill, M. J., Swann, W. B., Jr., & Silvera, D. H. (1998). On the genesis of confidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (5), 1101–1114. doi: 1101–1114. 10.1037//0022-3514.75.5.1101
- Glenberg, A. M., Wilkinson, A. C., & Epstein, W. (1982). *The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension*. *Memory & Cognition*, 10 (6), 597–602.
- Gordon, T. (1996). *Etkili Öğretmen Eğitimi*. (E. Aksoy E. ve B. Özkan, Çev.). İstanbul: YA-PA Yayınları.

- Gönüllü, İ. (2010). *Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Öğretimle Yönlendirmenin Metabolişsel Farkındalığa Etkisi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye..
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher education*, 26 (4), 1094-1103. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.005
- Haier, R. J. (2016). *The neuroscience of intelligence*. Cambridge University Press.
- Hall, C. C., Ariss, L., & Todorov, A. (2007). The illusion of knowledge: When more information reduces accuracy and increases confidence. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103 (2), 277-290. doi: 10.1016/j.obhdp.2007.01.003
- Harding, T. B. (2016) *Ridding ourselves of illusions: knowledge-linkage in the immature world described by h. a. Overstreet*. (Doctoral dissertation). Education in Teachers College, Columbia University, Columbia, United States. Erişim adresi: <https://pk.tc.columbia.edu/item/Ridding-Ourselves-Of-Illusions:-Knowledge-Linkage-In-The-Immature-World-Described-By-H.-A.-Overstreet-165982>
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational psychologist*, 39 (1), 43-55. doi:10.1207/s15326985ep3901_5.
- Hogg, M. A., Vaughan & Graham M. (2007). *“Sosyal Psikoloji”*, (İ. Yıldız, A. Gelmez, Çev.) Ankara: Ütopya.
- Im S-h, Cho J-Y, Dubinsky JM & Varma S. (2018) Taking an educational psychology course improves neuroscience literacy but does not reduce belief in neuromyths. *PLoS ONE*. 13(2): e0192163. doi: 10.1371/journal.pone.0192163
- Irwin, P. M. (2007). *An alternative examinee-centered standard setting strategy* (Doctoral dissertation), The University of Nebraska, United States. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/alternative-examinee-centered-standard-setting/docview/304826952/se-2?accountid=8319>
- İnam, A. (1994), 'Eğitimi Eleştirmek'. *Bilim ve Teknik*, 316: 64-67. Erişim adresi: <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/edergi/yazi.pdf?dergiKodu=4&cilt=27&sayi=316&sayfa=64&yaziid=7379>
- Jacobs, J. E., Paris, S. G. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement and Instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3 ve 4), 255-278.
- Johnson, D. D. ve Fowler, J. H. (2011). The evolution of overconfidence. *Nature*, 477 (7364), 317-320. doi: 10.1038/nature10384.

- Kahneman, D. ve Tversky, A. (1996). On the reality of cognitive illusions. *Psychological Review*, 103 (3), 582-591. doi: 10.1037/0033-295X.103.3.582
- Kahneman, D. (2019). *Hızlı ve Yavaş Düşünme*. (11.Basım). (O.Ç.Deniztekin, F.N. Deniztekin, Çev.). Ankara: Varlık. (Orijinal basım tarihi 2011).
- Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. (13. Basım). İstanbul: Evrim Basım.
- Karabinyosh, E. (2014). *The illusion of knowledge and overconfidence: a review*. (Master Thesis). Graduate Faculty of the Richard L. Conolly College of Long Island University, Brooklyn Campus: USA.
- Karakaş, S., & Aydın, H. (1999). Şizofrenide bilgi işleme bozuklukları. *Şizofreni dizisi*, 2(4), 113-131.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keklik, İ. (2011). A content analysis of developmental psychology sections of educational psychology textbooks used for teachers' education in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 393-398. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.048
- Koçak, N. (2017). PISA direktörü Andreas Schleicher: Öğrettikleriniz Artık Gereksiz. <https://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicherogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035> adresinden erişilmiştir.
- Koçyiğit, M., Erdem, C., ve Eğmir, E. (2020) . Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 774-799.
- Koriat, A., & Bjork, R. A. (2005). Illusions of competence in monitoring one's knowledge during study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31, 187-194. doi:10.1037/0278-7393.31.2.187
- Koriat, A., & Ackerman, R. (2010). Metacognition and mindreading: Judgments of learning for self and other during self-paced study. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 19 (1), 251–264. doi:/10.1016/j.concog.2009.12.010
- Köksal, N. (2005). Beyin Temelli Öğrenme. İçinde: Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Kroll, M. D., & Ford, M. L. (1992). The illusion of knowing, error detection, and motivational orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 371-378. doi:10.1016/0361-476X (92)90075-A
- Laertios, D. (2010). *Ünlü Filozofların Yaşamları Ve Öğretileri* (C. Şentuna, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Lawson, R. (2006). The science of cycology: Failures to understand how everyday objects work. *Memory & Cognition*. 34 (8), 1667-1675.
- Lent, J. (2017). *The patterning instinct*. Prometheus Books, Amherst New York.
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*. 43, 117-134. doi: 10.15285/ebd.0905
- Lichtenstein, S., & Fischhoff, B. (1977). *Do those who know more also know more about how much they know? Organizational Behavior and Human Performance*, 20 (2), 159–183. doi:10.1016/0030-5073 (77)90001-0.
- Lindsay-Coleen, P. (2010). *Assessing the Relationships among Goal Orientation, Test Anxiety, SelfEfficacy, Metacognition, and Academic Performance*. (Unpublished B.S. Thesis), Northern Illinois University. Illinois, United States.
- Lindström P. (2007) Illusion of knowing – Same or Different Emotional Responses Compared to Knowing? *Lund University Cognitive Science*. pp. 18-26. Erişim adresi: <https://escholarship.org/uc/item/3086838c>
- Loewald, H. W. (1971). On motivation and instinct theory. *The Psychoanalytic study of the child*, 26 (1), 91-128. doi: 10.1080/00797308.1971.11822267.
- Masatlioglu, Y., & Ok, E. A. (2005). Rational choice with status quo bias. *Journal of Economic Theory*, 121(1), 1–29. doi:10.1016/j.jet.2004.03.007
- Metcalf, J. (1993). Novelty monitoring, metacognition, and control in a composite holographic associative recall model: Implications for Korsakoff amnesia. *Psychological Review*, 100 (1), 3–22. doi:10.1037/0033-295X.100.1.3
- Meulman, J. J., Van der Kooij, A. J., & Heiser, W. J. (2004). *Principal components analysis with nonlinear optimal scaling transformations for ordinal and nominal data*. The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences, 49-72.
- Miller, T. M., & Geraci, L. (2011). Training metacognition in the classroom: the influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition and Learning*, 6 (3), 303-314. doi:10.1007/s11409-011-9083-7

- Milli Eğitim Bakanlığı (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu* (Kanun No: 1739), Resmi Gazete Tarihi: 24/06/1973 Sayısı: 14574. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. Ve 8. Sınıflar*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Ulusal Nihai Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milner, R., Woolfolk-Hoy, A. (2002). Respect, social support and teacher efficacy: a case study. *American Education Research Association*, 26, 1-10.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1992). Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does Student Achievement Benefit?. *Teaching and teacher education*, 17(2), 783-805.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. (H. Dilli, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1999).
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts. https://antilogicalism.com/wpcontent/uploads/2017/07/cognitive_psychology_classic_edition.pdf adresinden erişilmiştir.
- Nelson, T. O., Narens, L., & Dunlosky, J. (2004). A revised methodology for research on metamemory: Pre-judgment recall and monitoring (PRAM). *Psychological Methods*, 9 (1), 53-69. doi:10.1037/1082-989X.9.1.53
- Ortaçtepe, D. (2006). *The Relationship Between Teacher Efficacy and Professional Development Within The Scope of An In-service Teacher Education Program*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ortoleva, P. (2010). *Status quo bias, multiple priors and uncertainty aversion*. *Games and Economic Behavior*, 69(2), 411–424. doi:10.1016/j.geb.2009.11.007

- Ömür, S. ve Selvi, H. (2010). Angoff, Ebel ve Nedelsky yöntemleriyle belirlenen kesme puanlarının sınıflama tutarlılıklarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (2), 109-113.
- Öğlümüş, S. (2017). Eğitimde Güdülenme: Öğrencilerin Öğrenmeye Güdülenmesi, Ders Notları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Programı*.
- ÖSYM (2020). *2020 Kamu Personel Seçme Sınavı (Kpss) Kılavuzu Lisans*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/KPSS/kilavuz18082020.pdf>
- Öndeş, Ö. (2019, 15 Ekim). PISA patronu Andreas Schleicher: Türkiye sınav baskısını azaltmalı. *Hürriyet*. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/pisa-patronu-andreas-schleicher-turkiye-sinav-baskisini-azaltmali-41350791>
- Özbay, Y. ve Erkan, S. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, B. (2004). *Öğretmenlerin yeni görevi öğrenmeyi öğretme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı & Türkiye Zeka Vakfı. <http://irep.emu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/2618/1/%C3%96%C4%9Fretmenlerin%20Yeni%20G%C3%B6revi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55. Erişim adresi: <https://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12483/1118>
- Özer, M. (2019). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39 (2), 1-19.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2011). Bilgiyi işleme modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.) *Eğitim Psikolojisi*. (8.Baskı) içinde (s. 303-335). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pallier, G., Wilkinson, R., Danthiir, V., Kleitman, S., Knezevic, G., Stankov, L., & Roberts, R. D. (2002). The Role of Individual Differences in the Accuracy of Confidence Judgments. *Journal of General Psychology*, 129 (3), 257. doi: 10.1080/00221300209602099
- Platon (2006). Sokrates'in Savunması (E. Gören, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Platon (2009). Theaitetos (M. Gökberk, Çev.) Ankara: Remzi Kitabevi.
- Rangaswamy, A., Balasubramanian, P., & Nirmala, R. S. (2007). The psychology of learning. *Journal on Educational Psychology*, 1 (1), 19-22.

- Rao, J. N., & Scott, A. J. (1981). The analysis of categorical data from complex sample surveys: chi-squared tests for goodness of fit and independence in two-way tables. *Journal of the American statistical association*, 76 (374), 221-230.
- Rozenblit, L., & Keil, F. C. (2002). The misunderstood limits of folk science: An illusion of explanatory depth. *Cognitive Science*, 26, 521-562. doi: 10.1207/s15516709cog2605_1
- Rüdiger, F. Pohl. 2005. *Cognitive Illusions: A Handbook On Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory*. New York, NY: Psychology Press.
- Sahi, S. K. (2017). *Psychological biases of individual investors and financial satisfaction*. *Journal of Consumer Behaviour*, 16(6), 511–535. doi:10.1002/cb.1644
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. (Çev. Şahin, M.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schwarz, N., Strack, F., Hilton, D., & Naderer, G. (1991). Base rates, representativeness, and the logic of conversation: The contextual relevance of “irrelevant” information. *Social Cognition*, 9 (1), 67-84.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seyfi, H. (2017, 3 Nisan). İçgüdü. *Milliyet*. Erişim adresi: <http://blog.milliyet.com.tr/icgudu/Blog/?BlogNo=557868>
- Simon, H. A. (1972) “Theories of Bounded Rationality”, *Decision and Organization*, 1 (1): 161-176
- Slavin, R. E (2013). *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama*. (10. Basım) (G. Yüksel, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012.)
- Sloman, S. A. (1996). The empirical case for two systems of reasoning. *Psychological Bulletin*, 119(1), 3–22. doi:10.1037/0033-2909.119.1.3
- Sloman, S. & Fernbach, P, (2017). *The Knowledge Illusion: Why We Never Think Alone*. New York : Riverhead Books.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). *Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate?* *Behavioral and Brain Sciences*, 23(5), 645–665. doi:10.1017/s0140525x00003435

- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (F. Çok, Çev. Ed.), Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal basım tarihi 1985)
- Sternberg, R. J. (2018). *Theories of intelligence*. In APA handbook of giftedness and talent. (pp. 145-161). American Psychological Association.
- Subaşı, G. (1999). Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı. *Meslekî Eğitim Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Taşdelen, G. (2009). *Nedelsky ve angoff standart belirleme yöntemlerinin genellenebilirlik kuramı ile karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye. 1172-1184.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Taylor, S.E. & David, O. (2005). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. A. Dönmez). İstanbul: İmge.
- Tomasello, M. (1995). Language is not an instinct. *Cognitive Development*, 10, 131-156.
- Toplak, M. E., West, R. F. ve Stanovich, K. E. (2011). The Cognitive Reflection Test as a predictor of performance on heuristics-and-biases tasks. *Memory & Cognition*, 39 (7), 1275-1289.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 785–805. Erişim adresi: https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin N. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üstbiliş) Öğrenme Stratejileri İle Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4 (1), 47-56.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. (2. Baskı). Cantekin Matbaası, 424 s., Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2020). Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk, E. G. (2011). *Ergenlerin Düşünme Biçimlerini Yordayan Faktörler: Anne Baba, Üstbiliş ve Epistemolojik İnançlar* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Türk Eğitim Derneği (2009). Öğretmen Yeterlilikleri. Erişim adresi: *Türk Eğitim Derneği, Ankara: TED*. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf

- Tversky, A., & Kahneman, D. (1973). *Availability: A heuristic for judging frequency and probability. Cognitive Psychology*, 5(2), 207–232. doi:10.1016/0010-0285(73)90033-9
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131. doi:10.1126/science.185.4157.1124
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1980). Causal schemas in judgments under uncertainty. *Progress in social psychology*, 1, 49-72. doi:10.1017/cbo9780511809477.009
- Volodymyrivna, T. O. (2020). Features of the educational process as factors of illusion of knowledge in students. *Technium Social Sciences Journal*, 8, 319-328. doi:10.47577/tssj.v8i1.542
- Ward, S. B., & Clark III, H. T. (1989). The effect of feedback on the illusion of knowing and comprehension monitoring of college students. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED319003>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384. doi: 10.5465/amr.1989.4279067
- Yavuz, D. & Memis, A. (2009). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve Üstbilişsel farkındalıklarının öğretmenlik Mesleğini tercih etme sebebi açısından İncelenmesi. *I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Yenen, E.T. ve Kılınç, H.H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787. <https://doi.org/10.7884/teke.4325>
- Yeşilyaprak, B. (Ed.) (2011). *Eğitim Psikolojisi* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeung, N., & Summerfield, C. (2012). Metacognition in human decision-making: confidence and error monitoring. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367(1594), 1310-1321. doi:10.1098/rstb.2011.0416
- Yıldırım, O. ve Başer, E. (2016). İnternetin Girişimciliği Kapsamında Değişen Enformasyon Siteleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Global Media Journal TR Edition*, 6 (12), 172-200.
- Yıldız, Y. (1998). *Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek İle Metrik Ölçeğin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

- Yüksek Öğretim Kurumu (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Y.Ö.K. Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Y.Ö.K. Ankara.
- Zaloğlu, O. (2015). Doğuştan gelen davranış: İçgüdü. *Birgün*. Erişim adresi: <https://www.birgun.net/haber/dogustan-gelen-davranis-icgudu-83883>
- Zgaga, P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development*, 17 (3), 347-361. doi: 10.1080/13664530.2013.813750
- Zgaga, P. (2015). Rethinking teacher education in Europe and beyond. Editorial introduction. *Education Inquiry*, 6 (3), 29354. doi:10.3402/edui.v6.2935.





EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sevgili Öğretmenim,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Psikolojisi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Prof. Dr. Müge ARTAR danışmanlığında, “*Öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi ile İlgili Bilme Yanılsamalarının İncelenmesi*” konulu bir yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ilkokulda okul psikolojik danışmanı olarak çalışmaktayım. Bu kapsamda araştırmaya gönüllü olarak katılmaya davet edilmiş bulunuyorsunuz. Sizden 15 dakikanızı ayırarak aşağıdaki veri toplama araçlarını doldurmanızı beklenmektedir.

Bu araştırmada elde edilecek veriler toplu olarak analiz edilecek, bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Araştırmaya katılanlara ait kişisel bilgiler gizli tutulacak ve kesinlikle herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz. Eğer araştırmaya devam etmek istemezseniz, herhangi bir gerekçe göstermeksizin çalışmadan çekilebilirsiniz.

Araştırmayla ilgili bana ulaşmak istediğiniz takdirde candan_aysenur@hotmail.com adresine mail atarak ulaşabilirsiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı ve araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı

Adı Soyadı:

İmza:

Tarih: ... / ... / 2020

Araştırmacı

Adı Soyadı: Ayşenur KASAP

İmza:

Tarih: ... / ... / 2020

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : (Kadın) / (Erkek)
2. Yaşınız: _____
3. Branşınız: _____
4. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? : _____
5. Mezun Olduğunuz Üniversite/Fakülte/Bölüm: _____
6. Eğitim fakültesi haricinde bir fakülteden mezun iseniz öğretmenlik formasyonu aldığınız kurum: _____
7. Çalışmakta olduğunuz okul türünü işaretleyiniz.
()Okulöncesi () İlkokul ()Ortaokul ()Lise
8. Bu yaş grubu ile toplamda kaç yıldır çalışıyorsunuz? _____

EK 3. Öğretmenler İçin Eğitim Psikolojisi Öz-Yeterlik Ölçeği

ÖZ DEĞERLENDİRME SORULARI

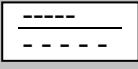
Eğitim psikolojisinin konu başlıklarının yer aldığı ifadeleri 1 ile 5 arasında puanlayınız. Puanlarınızı ifadelerin karşısında yer alan kutucuğa yazınız. Örneğin: "Ahlak gelişiminin özelliklerini biliyorum" cümlesi için kendine 5 puan veren birinin bu konuyu çok iyi bildiği varsayılır. 1 puan veren birinin ise konuyu bilmediği varsayılır."

Lütfen, soruları dikkatle okuyunuz ve size en uygun cevabı işaretleyiniz.
Bu bölümde 11 ifade yer almaktadır. Lütfen boş madde bırakmayınız.

1.Gelişim psikolojisinin doğasını biliyorum.	
2.Öğrenme psikolojisinin doğasını biliyorum.	
3.Fiziksel gelişimin özelliklerini biliyorum.	
4.Cinsel gelişimin özelliklerini biliyorum.	
5.Psikososyal gelişimin özelliklerini biliyorum.	
6.Bilişsel(zihinsel) gelişimin özelliklerini biliyorum.	
7.Dil gelişimin özelliklerini biliyorum.	
8.Duygusal gelişimin özelliklerini biliyorum.	
9.Ahlak gelişiminin özelliklerini biliyorum.	
10.Eğitimde ödül ve cezayı nasıl kullanacağımı biliyorum.	
11.Öğrencilerimi nasıl motive edeceğimi biliyorum.	

EK 4. Öğretmenler İçin Eğitim Psikolojisi Bilgi Testi

Bu bölümde eğitim psikolojisi ile ilgili 67 bilgi sorusu yer almaktadır. Soruları normal düzeyde gelişim gösteren öğrencileri dikkate alarak cevaplayınız. İlgili ifade sizce doğru ise karşısındaki kutucuğa (D), yanlış ise (Y), bilmiyorsanız (B) yazınız. Cevaplamanız yaklaşık 15 dakika sürecektir. Lütfen boş soru bırakmayınız.		
Eğitim psikolojisi kitaplarında yazarlar ile gerçek yaşam birbirinden farklıdır.		
1	Refleksler doğuştandır.	
2	Gelişim doğumla başlar.	
3	Gelişim kültürden bağımsızdır.	
4	Gelişim belli bir yaşa gelince durur.	
5	Öğrenme kültürden etkilenmez.	
6	Kalıtımsal olarak zeka potansiyeli yüksek biri hangi çevrede yetiştirilirse yetiştirilsin kolay öğrenir.	
7	Uzun süreli belleğin kapasitesi sonsuz kabul edilir.	
8	Aralıklı öğrenme yoluyla öğrenilenler toplu öğrenilenlere göre daha kalıcıdır.	
9	Her öğrenciye bireysel farklılıklarına göre eğitim sunmak gerekir.	
10	Hayvanlarda olduğu gibi insanlarda da içgüdü vardır.	
11	Hatırlanmayan bir bilgi öğrenilmemiştir.	
12	Taklit davranışı doğumdan yaklaşık bir hafta sonra başlar.	
13	Fiziksel büyümenin en hızlı olduğu dönem yaşamın ilk yılıdır.	
14	İlkokul öğrencisi kendi başına banyo yapmaya başlayabilir.	
15	Ergenliğin başlama yaşı dünyanın her yerinde aynıdır.	
16	Ergenlik döneminde ses tellerinde değişim sadece erkeklerde olur.	
17	2-6 yaş aralığındaki çocuklarla cinsellik hakkında konuşulmamalıdır.	
18	İlkokul öğrencilerine oyun içerisinde istedikleri cinsiyet rolünü seçme hakkı verilmez.	
19	Cinsel gelişimi ergene önce öğretmenleri anlatmalıdır.	
20	Çocuklar doğuştan tüm dilleri konuşabilecek kapasiteye sahiptir.	

21	Okul öncesi dönemde çocukların özelliklerinden biri de benmerkezci olmalarıdır.	
22	2-6 yaş arasında çocukların hayali arkadaşının olması normal değildir.	
23	Kimlik arayışı döneminde olan ergenlerin anne babalarıyla tartışmalar yaşaması olumlu bir kimlik geliştirmekte olduğunu gösterir.	
24	Ergen kendisini romantik ilişkiler(flört) aracılığıyla tanıya çalışır.	
25	0-2 yaş aralığında günde 1 saat çizgi film izlemek zihinsel gelişimi destekler.	
26	2-6 yaş aralığındaki çocuklarla ölüm hakkında konuşulması yanlıştır.	
27	7 yaşından itibaren çocuklar cennet, cehennem, melek gibi soyut kavramları anlayabilir.	
28	 “Yandaki şekillerden hangisinde daha çok çizgi var?” sorusuna alttaki şekil diyen bir 6.sınıf öğrencisi için bu durum normaldir.	
29	Yaklaşık 11 yaş sonrasındaki bireyler bir olayı çok boyutlu düşünebilmeye başlar.	
30	7-14 yaşındaki çocuklar nesne ve olaylar ile ilgili mantıklı olarak düşünebilir.	
31	Dil gelişimi, fiziksel ve zihinsel gelişime bağlıdır.	
32	Psikolojik olarak güvenli bağlanmış ergenlerin riskli davranışlarda bulunma ihtimali azdır.	
33	Mizah, duygusal gelişim ile ilişkilidir.	
34	Ergenlik dönemi her ergen için fırtınalı ve stresli bir dönemdir.	
35	Ergenlerde hızlı fiziksel değişimlerle birlikte duygusal dalgalanmalar da görülür.	
36	Koşulsuz sevilen çocuk şımarık olur.	
37	Ergenlikte gencin duygusal bir ilişki arayışında olması normaldir.	
38	Ergenlikte genellikle birey arkadaşlarından uzaklaşarak ailesine daha çok bağlanır.	
39	Duyguları ifade edebilmek için duygu dağarcığına sahip olmak gerekir.	
40	İlkokulun son yıllarında çocuklar başarısızlıktan korkmaya başlarlar.	
41	3 yaşından önce çocuklar duygularını kontrol edemezler.	
42	Ergenlik döneminde birey toplumun değerlerini sorgulamaya başlar.	
43	Okulöncesi dönemde çocuklar yalan söylemeye başlar.	
44	İlkokul döneminde kurallar çocuklar için değiştirilemez gerçeklerdir.	
45	Yaklaşık 11 yaşında çocuklar davranışları niyete göre değerlendirmeye başlar.	

46	2-6 yaşta çocuklar kurallara doğru olduğu için değil cezalandırılmamak için uyar.	
47	Ödüller orta ve basit görevlerde etkiliyken zor amaçlarda etkisizdir ya da etkisi çok azdır.	
48	Öğrencilere geribildirim verirken aslan, güzel, yakışıklı, zeki gibi özelliklere vurgu yapmak olumlu sonuç verir.	
49	Ahlaki gelişim için azarlamak, vurmak gibi cezalar verilebilir.	
50	Öğretmenlerin problemleri davranışlar sergileyen öğrencileri disipline göndereceğini söylemesi problemleri davranışları azaltır.	
51	Oturduğu yerden sürekli kalkan öğrenciler ne kadar çok uyarılırsa o kadar çok yerinden kalkmaya devam eder.	
52	Zekası yerine çabası övülen öğrenciler başarmaya daha çok teşvik olur.	
53	Ödül vaat edilerek yaptırılan bir görevde ödül ne kadar geç verilirse istenen davranış o kadar devam eder.	
54	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak derse dikkat çekmek öğrencinin motivasyonunu artırır.	
55	Olumlu her davranışı ödüllendirmek gerekir.	
56	Olumsuz her davranışı cezalandırmak çocuğun hata yapmasını engeller.	
57	Başaramayacağına inanan bir öğrenciye denerse neler olabileceğini sorarak beklenti oluşturmak motivasyonu artırır.	
58	Amaçlar, öğrenciyi olabildiğince zorlamalıdır.	
59	Öğrencinin zorunlu olmadığı halde yaptıkları onun içsel motivasyonundan kaynaklıdır.	
60	Aynı sınıfta okuyan tüm öğrencilere ayırt etmeksizin aynı ödev/proje verilir.	
61	Öğrencinin motivasyonunu artırmak için ona rol modeller sunulmalıdır.	
62	İnsanlar kendi karakterlerine benzeyen kişileri daha çok kendilerine model almaktadır.	
63	Görevini yapmayan öğrenciye molaya çıkmama cezası vermek onun derse olan motivasyonunu artırır.	
64	Gerçeğe uygun amacı olan öğrencilerin uygun amacı olmayan öğrencilere göre başarı motivasyonu daha yüksektir.	
65	Öğrenciler korktukları öğretmenlerin dersine daha yüksek motivasyonla girer.	
66	Öğrenciler kendilerini güvende hissedersen kapasitelerini kullanmaya yönelirler.	
67	Bir bireyin motivasyonu ne kadar yüksekse performansı o kadar artar.	
Testteki soruların zorluk düzeyini 1 (çok kolay) ile 5 (çok zor) arasında puanlayınız: (1) (2) (3) (4) (5) -Katılımınız İçin Teşekkürler!-		

EK 5. Eğitim Psikolojisi Bilgilerinin Kaynağı Formu

Eğitim psikolojisi ile ilgili bilgilerinizin kaynağı nedir? Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanı/olanları işaretleyiniz.

1. Öğrenci gözlemlerim
2. Kendi çocuklarımdan edindiğim deneyimler
3. Üniversite eğitimimden öğrendiklerim
4. Takip ettiğim sosyal medya sayfaları, grupları
5. Okuduğum kitaplar, dergiler
6. Tv programları
7. Hizmetiçi eğitimler
8. Diğer kaynaklar. Belirtiniz: _____

EK 6. Görüşleri Alınan Uzmanların Listesi

Ölçeklerin Dil ve Kapsam Geçerliliği İçin Görüşleri Alınan Uzmanlar

Prof. Dr. Müge ARTAR	ANKARA ÜNİVERSİTESİ / Eğitim Fakültesi / Eğitim Psikolojisi Bölümü
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ / Eğitim Fakültesi / Eğitim Psikolojisi Bölümü
Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ / Eğitim Fakültesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü
Prof. Dr. Figen ÇOK	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ / Eğitim Fakültesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

Ölçek Geliştirme ve Verilerin Çözümlemesi Sürecinde Görüşleri Alınan Uzmanlar

Prof. Dr. Müge ARTAR	ANKARA ÜNİVERSİTESİ / Eğitim Fakültesi / Eğitim Psikolojisi Bölümü
Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ / Eğitim Fakültesi / Ölçme ve Değerlendirme Bölümü
Dr. Öğr. Üyesi Eren Can AYBEK	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ / Eğitim Fakültesi/ Ölçme ve Değerlendirme Bölümü

EK 7. Ölçeklerin Dil ve Kapsam Geçerliliği İçin Uzman Görüşü Formu

Sevgili Öğretmenlerim, Eğitim psikolojisi ile ilgili öğretmenlerin bilme yanılsamalarını görmek amacıyla hazırladığım ölçme aracı ektedir. Sizden ricam, yazdığım önermelerin uygunluğunu puanlayarak değerlendirmenizdir. (1) Uygun (2) Kararsızım (3) Uygun Değil Uygun görmediğiniz ya da kararsız kaldığınız önermelerle ilgili önerilerinizi maddelerin altındaki boşluğa yazabilirsiniz. Eklemek istediğiniz yeni önermeler ya da temalar olursa koyu gri fonlu bölümlere yazabilirsiniz.	
Eğitim psikolojisini biliyorum.	
1	Eğitim psikolojisi kitaplarında yazarlarla gerçek yaşam birbirinden farklıdır.
Gelişim psikolojisinin doğasını biliyorum.	
2	Refleksler doğuştandır.
3	Gelişim doğumla başlar.
4	Gelişim kültürden bağımsızdır.
5	Gelişim belli bir yaşa gelince durur.
Bu tema altına eklenmesini uygun gördüğünüz yeni önermeler varsa lütfen ekleyiniz.	
-	
Öğrenme psikolojisinin doğasını biliyorum.	
6	Öğrenme kültürden etkilenmez.
7	Kalıtımsal olarak zeka potansiyeli yüksek biri hangi çevrede yetiştirilirse yetiştirilsin kolay öğrenir.
8	Uzun süreli belleğin kapasitesi sonsuz kabul edilir.
9	Aralıklı öğrenme stratejisiyle öğrenilenler toplu öğrenilenlere göre daha kalıcıdır.
10	Her öğrenciye bireysel farklılıklarına göre eğitim sunmak gerekir.
11	Hayvanlarda olduğu gibi insanlarda da içgüdü vardır.
12	Hatırlanmayan bir bilgi öğrenilmemiştir.
13	Taklit davranışı doğumdan yaklaşık bir hafta sonra başlar.
Bu tema altına eklenmesini uygun gördüğünüz yeni önermeler varsa lütfen ekleyiniz.	
-	
Fiziksel gelişimin özelliklerini biliyorum.	

14	Büyümenin en hızlı olduğu dönem yaşamın ilk yılıdır.	
15	İlkokul öğrencisi kendi başına banyo yapmaya başlayabilir.	
16	Ergenliğin başlama yaşı dünyanın her yerinde aynıdır.	
17	Ergenlik döneminde ses tellerinde değişim sadece erkeklerde olur.	
Bu tema altına eklenmesini uygun gördüğünüz yeni önermeler varsa lütfen ekleyiniz.		
-		
Cinsel gelişimin özelliklerini biliyorum.		
18	3-6 yaş aralığındaki çocuklarla cinsellik hakkında konuşulmamalıdır.	
19	Çocuklara oyun içerisinde istedikleri cinsiyet rolünü seçme hakkı verilmelidir.	
20	Ergenlik genellikle kızlarda 11-13, erkeklerde 13-15 yaşlarında başlar.	
21	Cinsel gelişim ergene çok fazla tanımadığı biri tarafından anlatılmalıdır.	
Bu tema altına eklenmesini uygun gördüğünüz yeni önermeler varsa lütfen ekleyiniz.		
-		
Psikososyal gelişimin özelliklerini biliyorum.		
22	Okul öncesi dönemde çocukların özelliklerinden biri de benmerkezci olmalarıdır.	
23	2-6 yaş arasında çocukların hayali arkadaşının olması sakıncalıdır.	
24	Kimlik arayışı döneminde olan gençlerin anne babalarıyla tartışmalar yaşaması olumlu bir kimlik geliştirmekte olduğunu gösterir.	
25	Romantik ilişkiler genellikle ergenin kendini romantik ilişki aracılığıyla tanıma çabasıdır.	
Bu tema altına eklenmesini uygun gördüğünüz yeni önermeler varsa lütfen ekleyiniz.		
-		
Bilişsel(zihinsel) gelişim ve dil gelişiminin özelliklerini biliyorum.		
26	2-3 yaşındaki çocuklar düşünceleriyle hareket ederler.	
27	1,2 yaşında günde 1 saat çizgi film izlemek zihinsel gelişimi destekler.	
28	2-6 yaş aralığındaki çocuklarla ölüm hakkında konuşulmamalıdır.	
29	7 yaşından itibaren çocuklar cennet, melek gibi soyut kavramları anlayabilir.	
30	----- “Yandaki şekillerden hangisinde daha çok çizgi var?” sorusuna alttaki	

	- - - - - şekil diye cevap veren bir 3.sınıf öğrencisi için bu normal bir durumdur.	
31	Yaklaşık 11 yaş sonrasındaki bireyler bir olayı çok boyutlu düşünebilmeye başlar.	
32	7-14 yaşındaki çocuklar nesne ve olaylar ile ilgili mantıklı olarak düşünebilir.	
33	Bebekler ilk kelimelerini 2 yaş civarında çıkarır.	
34	Dil gelişimi fiziksel ve zihinsel gelişime bağlıdır.	
Bu tema altına eklenmesini uygun gördüğünüz yeni önermeler varsa lütfen ekleyiniz.		
-		
	Duygusal gelişimin özelliklerini biliyorum.	
35	Güvenli bağlanan çocuklarda okula başladığında daha çok ayrılık kaygısı görülür.	
36	Mizah duygusu 3-4 yaşında gelişir.	
37	Ergenlik dönemi her genç için fırtınalı ve stresli bir dönemdir.	
38	Ergenlikte hızlı fiziksel değişimlerle birlikte duygusal dalgalanmalar da görülür.	
39	Koşulsuz sevileceğini bilen çocuk şımarık olur.	
40	Ergenlikte gencin duygusal bir ilişki arayışında olması normaldir.	
41	Ergenlikte genellikle birey arkadaşlarından uzaklaşarak ailesine daha çok bağlanır.	
42	Duyguları ifade edebilmek için duygu dağarcığına sahip olmak gerekir.	
43	İlkokulun son yıllarında ve ortaokulda çocuklar başarısızlıktan korkarlar.	
44	3 yaşından önce çocuklar duygularını kontrol edemezler.	
Bu tema altına eklenmesini uygun gördüğünüz yeni önermeler varsa lütfen ekleyiniz.		
-		
	Ahlak gelişiminin özelliklerini biliyorum.	
45	Ergenlikte genç toplumun değerlerini sorgulamaya başlar.	
46	Okulöncesi dönemde çocuklar yalan söylemeye başlar.	
47	İlkokul dönemimde kurallar çocuklar için değiştirilemez gerçeklerdir.	
48	Yaklaşık 11 yaşında çocuklar davranışları niyete göre değerlendirmeye başlar.	

49	3-6 yaşta çocuklar kurallara doğru olduğu için değil cezalandırılmamak için uyar.	
50	Ahlaki kurallar sınıf içinde tartışmaya açılmamalıdır.	
Bu tema altına eklenmesini uygun gördüğünüz yeni önermeler varsa lütfen ekleyiniz. -		
	Eğitimde ödül ve cezayı nasıl kullanacağımı biliyorum.	
51	Ödüller orta ve basit amaçlarda etkiliyken zor amaçlarda etkisizdir ya da etkisi çok azdır.	
52	Öğrencilere geribildirim verirken aslan, güzel, yakışıklı, zeki gibi özelliklere vurgu yapmak olumlu sonuç verir.	
53	Ahlaki gelişimi sağlamak için katı cezalar verilebilir (başkalarının yanında azarlamak, vurmak vb.)	
54	Problemlili davranışlar sergileyen öğrencileri disipline göndereceğimi söylemek davranışı azaltır.	
55	Oturduğu yerden sürekli kalkan öğrenciler ne kadar çok uyarılırsa o kadar çok yerinden kalkmaya devam eder.	
56	Zekası yerine çabası övülen öğrenciler başarmaya daha çok motive olur.	
57	Ödül vaat edilerek yaptırılan bir görevde ödül ne kadar geç verilirse istenen davranış o kadar devam eder.	
58	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak derse dikkat çekmek öğrencinin motivasyonunu artırır.	
59	Her olumlu davranışı ödüllendirmek gerekir.	
60	Olumsuz her türlü davranışı cezalandırmak gerekir.	
Bu tema altına eklenmesini uygun gördüğünüz yeni önermeler varsa lütfen ekleyiniz. -		
	Öğrencilerimi nasıl motive edeceğimi biliyorum.	
61	Başaramayacağına inanan bir öğrenciye denerse neler olabileceğini sorarak beklenti oluşturmak motivasyonu artırır.	
62	Amaçlar, öğrenciyi olabildiğince zorlamalıdır.	
63	Öğrencinin zorunlu olmadığı halde yaptıkları onun içsel motivasyonundan kaynaklıdır.	

64	Aynı sınıfta okuyan tüm öğrencilere ayırt etmeksizin aynı ödev/proje verilir.	
65	Öğrencinin motivasyonunu artırmak için ona rol modeller sunulmalıdır.	
66	İnsanlar kendi karakterlerine benzeyen kişileri daha çok kendilerine model almaktadır.	
67	Görevini yapmayan öğrenciye molaya çıkmama cezası vermek onun derse olan motivasyonunu artırır.	
68	Gerçeğe uygun amacı olan öğrencilerin uygun amacı olmayan öğrencilere göre başarıya güdülenmesi daha yüksektir.	
69	Öğrenciler korktukları öğretmenlerin dersine daha motive gitmektedir.	
70	Öğrenciler kendilerini güvende hissedерlerse kapasitelerini kullanmaya yönelirler.	
71	Bir bireyin motivasyonu ne kadar yüksekse kapasitesi o kadar artar.	
72	Sınıf düzeyi arttıkça çevreden onay alma ihtiyacı artar.	
Bu tema altına eklenmesini uygun gördüğünüz yeni önermeler varsa lütfen ekleyiniz.		
-		

EK 8. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :57270673-730.08.03-E.4819630
Konu :Uygulama İzni

05.03.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi :Valilik Makamının 26.02.2020 tarihli ve 4760953 sayılı onayı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşenur KASAP Prof. Dr. Müge ARTAR danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi ile İlgili Bilim Yanılsamalarının İncelenmesi " konulu tez çalışması komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Araştırma çalışmasının sonuçlandırıldıktan sonra bir nüshanın müdürlüğümüze iletilmesi şartıyla kaydıyla okul idaresinin uygun gördüğü şekilde, ders bütünlüğünü bozmamak kaydıyla ve ders dışı zamanlarda gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması hususunda;

Bilgi ve gerğini arz/ rica ederim.

Muammer ÖZTÜRK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Makam Oluru

Dağıtım:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
Merkezdeki Tüm Okul ve Kurum Müdürlüklerine

A.H.R Mah.Ankara Cad.No:38
Elektronik Ağ: cankiri.meb.gov.tr
e-posta: arge18@meb.gov.tr

Bilgi için: Ar-Ge Birimi
Tel: (0 376) 2131536-1478
Faks: (0 376)2131016

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 64db-4c86-34a8-a87c-f6d1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 9. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 30/11/2020
Toplantı Sayısı : 8
Karar Sayısı : 159

159-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Ayşenur Kasap**'ın "Öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi ile ilgili Bilme Yanılsamalarının İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Ayşenur Kasap**'ın "Öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi ile ilgili Bilme Yanılsamalarının İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğretmenlerin Eğitim Psikolojisi İle İlgili Bilme Yanılsamalarının İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 08.01.2021
Gönderim Numarası	: 1484530455
Sayfa Sayısı	: 82
Sözcük Sayısı	: 20216
Karakter Sayısı	: 142877
Benzerlik Oranı	: 8
Savunma Tarihi	: 27.01.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Ayşenur KASAP

Tarih: 08.01.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Ayşenur KASAP

Doğum Tarihi :

İletişim Bilgileri :

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen)	Ankara Artı Destek Eğitim Kurumları	Eylül 2015-Şubat 2016
Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen)	Ankara Nezih Sayan Anaokulu	Mart 2016- Ağustos 2016
Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen)	Çankırı Dr. Refik Saydam İlkokulu	Ağustos 2016- Halen Görevde

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Adnan Menderes Üniversitesi	2011-2015