



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE
BİLGİ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz YORDAMLI

Bursa

2020



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE
BİLGİ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz YORDAMLI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Erkan ŞENŞEKERCİ

Bursa

2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Deniz YORDAMLI

03/09/2020



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 03/09/2020

Tez Başlığı / Konusu: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 119 sayfalık kısmına ilişkin, 28/09/2020 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.

03/09/2020

Adı Soyadı: Deniz Yordamlı
Öğrenci No: 801771004
Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Programı: Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
Dr.Öğr. Üyesi Erkan Şenşekerci

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Deniz YORDAMLI

Danışman
Dr.Öğr.Üyesi Erkan ŞENŞEKERCİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD Başkanı

Prof.Dr. Seçil ŞENYURT

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında 801771004 numara ile kayıtlı Deniz YORDAMLI'nın hazırladığı “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 02/10/2020 günü/..... saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı/başarısız** olduğuna **oybirliği/oyçokluğu** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyon Başkanı)

Dr.Öğr. Üyesi Erkan ŞENŞEKERCİ

Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0003-3018-5301>

Üye

Prof.Dr. Seçil ŞENYURT

Bursa Uludağ Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0001-6907-4145>

Üye

Dr.Öğr.Üyesi Sevda Gülşah YILDIRIM

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-4278-6027>

Özet

Yazar	: Deniz Yordamlı
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: xvi + 99
Mezuniyet Tarihi	: .../.../.....
Tez	: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki
Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Erkan ŞENŞEKERCİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE BİLGİ OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim görmekte olan 426 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmış ve Aydın, Selçuk, Çakmak ve İlğan, (2017) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ile Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilmiş “Bilgi Okuryazarlığı

Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler; betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Scheffe Testi ve Pearson korelasyon analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlık düzeyleri arasında “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” ve “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” boyutlarında düşük ve orta, “tek bir doğrunun olduğuna inanç” boyutunda düşük düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Epistemolojik İnançlar, Bilgi Okuryazarlığı, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

Abstract

Author : Deniz Yordamlı
University : Bursa Uludağ University
Field : Turkish and Social Sciences Education
Branch : Social Studies Education
Degree Awarded : Master's thesis
Page Number : xvi + 99
Degree Date : .../.../.....
Thesis : The Relationship Between Epistemological Beliefs and Information
Literacy Levels of Social Studies Teacher Candidates
Supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Erkan ŞENŞEKERCİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND INFORMATION LITERACY LEVELS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES

This study, which aims to determine the epistemological beliefs and information literacy levels of social studies teacher candidates in terms of gender and class variables, was carried out in a relational survey model. In the 2018-2019 academic year, 431 students studying in the Social Studies Teaching Department of Bursa Uludağ University, Marmara University, Yıldız Technical University and Çanakkale Onsekiz Mart University participated in the study. The "Epistemological Beliefs Scale" developed by Schommer (1990), adapted into Turkish by Deryakulu and Büyüköztürk (2002) and validity and reliability analyzes were made by Aydın, Selçuk, Çakmak and İlğan, (2017), and "Information Literacy Scale" developed and validity and

reliability analyzes were made by Adıgüzel (2011) and “Personal Information Form” were used. The obtained data were analyzed through descriptive statistics, t-test, ANOVA, Levene F-test, Scheffe Test and Pearson correlation analysis.

According to the findings obtained from the study, it was determined that the epistemological beliefs and information literacy skills of social studies teacher candidates were at a high level. As a result of the research, it was determined that there was a low and medium relationship between the epistemological beliefs of social studies teacher candidates and their information literacy levels in the dimensions of "belief that learning depends on effort" and "belief that learning depends on ability", and a low level in "belief that there is only one truth".

Keywords: Epistemological Beliefs, Information Literacy, Social Studies Teacher Candidates

Teşekkür

Zihnimin ilk mimarları annem Hülya Cilum ve babam Ahmet Yordamlı'ya, hiçbir duyduğuma körü körüne inanmamayı ve her zaman araştırmayı, sorgulamayı öğrettikleri için teşekkür ederim.

Dünyayı algılayışımın beraber şekillendiği sevgili yol arkadaşım Tolga Ataç'a, bana olan sonsuz güveni, sınırsız desteği ve bu yolu da benimle yürüdüğü için teşekkür ederim.

Çalışmam süresince daima yanımda ve yardıma hazır oluşuyla güven veren değerli arkadaşım Serhat Altuntaş'a ve sevgili dostlarım Anıl Darı, Nazlıcan Koral, Göktuğ Varyozdöken, Ecem Su Pirim ve Berivan Yaman'a, destekleri için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Mukaddes Erdem'e tevazusu ve yardımı için teşekkür ederim.

Sadece tez sürecinde değil, her zaman ve her konuyu danışabileceğimi ve konuşabileceğimi bildiğim, görev bilincinin ötesinde bir özveriyle öğrencilerinin yolunu aydınlatan değerli öğretmenim ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Erkan Şenşekerci'ye teşekkür ederim.

Tezin düzeltilmiş son şeklini almasında, eksiklerinin tamamlanıp hataların düzeltilmesinde görüş ve önerileri ile tezime değer katan kıymetli öğretmenim Prof. Dr. Seçil Şenyurt'a ve Dr. Öğr. Üyesi Sevda Gülşah Yıldırım'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

İçindekiler

Özet.....	v
Abstract.....	vii
Teşekkür.....	ix
İçindekiler.....	x
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xv
Kısaltmalar Listesi.....	xvi
1. Bölüm: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
2. Bölüm: Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1. Epistemolojik İnançlar.....	8
2.2. Epistemolojik Gelişim Modelleri.....	10
2.2.1. Perry'nin zihinsel ve ahlaki gelişim modeli.....	10
2.2.2. Kadınların bilme yolları.....	13
2.2.3. Epistemolojik yansıtma yaklaşımı.....	13
2.2.4. Yansıtıcı yargı modeli.....	14
2.2.5. Tartışmacı akıl yürütme modeli.....	15
2.2.6. Schommer'in sistemsel yaklaşımı.....	16
2.3. Okuryazarlığın Yeni Boyutlar Kazanması ve Bilgi Okuryazarlığı Kavramı.....	18

2.4. Bilgi Okuryazarlığı Standartları.....	22
2.4.1. IFLA standartları.....	23
2.4.2. AASL/AECT standartları.....	23
2.4.3. ACRL standartları.....	24
2.5. Bilgi Okuryazarlığı Modelleri.....	24
2.6. Bilgi Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İlişkisi.....	25
2.7. Epistemolojik İnançların Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Araştırmaları ile İlişkisi.....	27
2.8. İlgili Araştırmalar.....	28
2.8.1. Epistemolojik inançlar konusunda yurt içinde yapılan çalışmalar.....	28
2.8.2. Epistemolojik inançlar konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar.....	33
2.8.3. Bilgi okuryazarlığı konusunda yurt içinde yapılan çalışmalar.....	35
2.8.4. Bilgi okuryazarlığı konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar.....	35
2.8.5. Epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı ilişkisi konusunda yurt içinde yapılan çalışmalar.....	37
2.8.6. Epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı ilişkisi konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar.....	37
3. Bölüm: Yöntem.....	40
3.1. Araştırma Modeli.....	40
3.2. Çalışma Grubu.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	41
3.3.1. Epistemolojik İnançlar Ölçeği.....	41
3.3.2. Bilgi okuryazarlığı ölçeği.....	42
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	43
4. Bölüm: Bulgular.....	45
4.1. Epistemolojik İnançlara Yönelik Bulgular.....	45

4.2. Bilgi Okuryazarlığına Yönelik Bulgular.....	47
4.3. Epistemolojik İnançlar ile Bilgi Okuryazarlığı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	51
5. Bölüm: Sonuç ve Öneriler.....	61
5.1. Sonuç.....	61
5.1.1.Epistemolojik inançlara yönelik sonuçlar.....	61
5.1.2.Bilgi okuryazarlığına yönelik sonuçlar.....	64
5.1.3.Epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar.....	67
5.2. Öneriler.....	69
Kaynakça.....	71
Ekler.....	84
Özgeçmiş.....	98

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Epistemolojik anlayış seviyeleri.....	16
2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	41
3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	41
4. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	43
5. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler.....	45
6. Cinsiyete Göre Epistemolojik İnançlar Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	46
7. Sınıf Düzeyine Göre Epistemolojik İnançlar Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	47
8. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler.....	48
9. Cinsiyete Göre Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	49
10. Sınıf Düzeyine Göre Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları.....	50
11. Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	51
12. Kadın Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	53
13. Erkek Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	54
14. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	56

15. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	57
16. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	58
17. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları.....	59



Şekiller Listesi

Şekil

Sayfa

1. 21. Yüzyıl becerileri20



Kısaltmalar Listesi

AASL/AECT: American Association of School Librarians & the Association for Educational Communications and Technology

ACRL: Association of College and Research Libraries

ALA: American Library Association

ANZIIL: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy

IFLA: The International Federation of Library Associations and Institutions

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for the Social Studies

SCONUL: Society of College, National and University Libraries

TDK: Türk Dil Kurumu

1. Bölüm

Giriş

Gelişmek, ilerlemek ve daima daha iyisini aramak, elbette pek çok değişken belirleyici olmakla birlikte, genel olarak doğanın çetin koşulları karşısındaki zayıf ve kırılğan varlığımızın kaçınılmazlığı olarak okunabilir. Bu kaçınılmazlık, daima daha yeni ve daha fazla miktarda bilgi ve teknikler üretip geliştirerek yol almamızı bir zorunluluk haline getirmiş ve bir yandan kendi varoluş düzenimizi öte yandan da çevre ile kurduğumuz denge ve etkileşimi etkisi altına almıştır. Avcı-toplayıcı atalarımızla başlayan büyük hikâye, tarım toplumundan ticaret toplumuna ve oradan da sanayi ve bilgi toplumlarına evrilerek günümüze kadar ulaşmış ve insanlık sahnesi siyasal ve dinsel olaylardan kültürel ve sanatsal yaratımlara çok zengin bir anı ve miras biriktirmiştir.

Bugün, bu büyük birikimi kullanarak güncel toplumun sorun ve gereksinimlerine çözüm ve karşılık üretmek ya da yarınlarımızı inşa etmek, geleneksel toplumların servet ve güç mottolarını aşarak büyük ölçüde bilgi üreten kurumların ve bilgi ekonomisi aktörlerinin gündemi durumuna gelmiştir. Bilgi endüstrisi, sağladığı haberleşme ve iletişim olanakları ile bilginin üretimini, dağılımını ve kullanımını hızlandırmış; bilgiye meta değeri katarak onu bir ekonomi unsuru haline getirmiştir. Tüm bu baş döndürücü ve değişken bilgi trafiği karşısında insanın gerek verili koşullar gerekse de değişim süreçleri ile kurduğu temas, büyük ölçüde kendisini ne kadar ve nasıl inşa ettiği, yani toplamdaki kişisel donanım özellikleri ile ilgilidir.

Modern toplumda insanın maddi ve manevi boyutlarının tanımlanması hangi bilim dalının perspektifinden baktığımıza ve insanın hem bağımsız hem de çevresiyle uyum içinde olan bir varlık oluşunu hangi değişkenlere dayandırdığına göre elbette değişebilir. Bu tez çalışmasının konusu olan “epistemolojik inançlar”, insanın tanımlanmasında referans kabul edilen değişkenlerden yalnızca biridir. Ancak son yıllarda, artan oranda araştırma konusu haline gelmiş olması, en önemli değişkenlerden birisi olduğunu göstermektedir.

Epistemolojik inançlar, en yalın ifadeyle, varoluşu algılayış biçimimizi oluşturan yaşam teorilerimizin temelidir (Bilgin, Oksal & Şenşekerci, 2007). Kapalı, içe dönük, tutucu ya da açık, dışa dönük ve yenilikçi bir kişilik taşıyıp taşımamamız büyük ölçüde epistemolojik inançlarımızın etkisi altında biçimlenmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağının en belirgin özelliğın sürekli değişim olduğu göz önünde bulundurulduğunda, modern bireyin de uyum yeteneği, esneklik, değişime açıklık gibi özelliklerinin ne denli önem taşıdığı açıktır. İnsanlık bir bakıma “durmak geriye gitmektir” sözünün oldukça acımasız deneyimlendiği bir dönemden geçmektedir ve bilimsel kuşkuculuk, kendi kendine öğrenebilme, eleştirel düşünme, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi sınavabilme, bilgi teknolojilerinden yararlanabilme, problem çözme ve bağımsız karar verebilme gibi beceriler artık olmazsa olmazlarımız durumuna gelmiştir (Doyle, 1994; Kurbanoğlu & Akkoyunlu, 2001; Polat & Odabaş, 2008).

Epistemolojik inançlar kavramını tanımlarken, öncelikle onun ne olmadığını, daha doğrusu bilgi okuryazarlığı kavramından temel farkını ortaya koymak yararlı olacaktır. Epistemolojik inançlar kişinin bilgi (yapısı, kesinliği, kaynağı) ve öğrenme ile ilgili inançlarını konu alır. Bilgi okuryazarlığı (information literacy) kişinin bilgiye gereksinim duyması, bilgiye ulaşması, onu değerlendirmesi ve kullanması ve tüm bu süreçlerde bilgiyi işlenmiş bilgi yani veri (information) olarak kullanması ile ilgili iken epistemolojik inançlar, bilginin yapılandırılması aşamasında aktive olan metabilişsel farkındalığımız ile ilgilidir (Hofer, 2004). Kişinin kendi bilgisi hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olması olarak okunabilecek epistemolojik inançlar, günlük yaşam becerilerimizin temelini oluşturmaları ve çağın gerektirdiği esnekliği sağlamaları bağlamında önem taşımaktadır. Bilgi çağında nitelik ayrımı olmaksızın her geçen gün artan bilgi yığınıını etkili bir biçimde kullanabilmesi için bireyin bilginin yapısına ve kendi bilişine dair inançlarının gelişmiş olması beklenir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağı olarak da nitelenen 21. yüzyılın aktif vatandaşlarının bilişsel ve düşünsel olarak donanımlı olması beklenir. Bilginin üretimindeki artış, onu okuyabilmek için birtakım becerilere sahip olmayı gerekli kılmıştır. Mackenzie (akt. Lau, 2006) bu becerileri şöyle sıralamıştır, ilgili bilgiye ulaşma, eleme, sıralama, seçme; veriyi bilgiye – iç görü ve anlayışa – dönüştürme ve yeni anlayışlar geliştirme. Kişinin sunulan veriden bilgi üretebilmesi ve bunu epistemolojik inançlarını etkileyecek yeni bir anlayışa dönüştürmesi için ön kabullerden uzak, araştırmacı, sorgulayıcı ve gelişime açık bir yapıya sahip olması gerekir. Galileo der ki, “Bir kerecik bile olsa, tek bir şeyi tam olarak anlama deneyimi olan ve bilginin nasıl elde edildiğini gerçekten duyumsamış olan bir kimse, kendisinin hiç anlamadığı, sonsuz sayıda başka hakikatlerinde var olduğunu fark eder” (akt. Varolun, 2019, s. 56).

Numanoğlu (1999), çağımızın insanının, sürekli öğrenme ve kendini geliştirme çabası olan, amacı her şeyi bilmek değil öğrenmeyi öğrenmek olan sorgulayıcı bir insan profili olacağını ve bu profili oluşturma görevinin okullara ait olduğunu söylemiştir. Dünyanın ihtiyacı olan insan profilindeki değişim, eğitim algısındaki zorunlu değişimi de beraberinde getirmiştir. Bilgi çağında okullar, özgün, eleştirel ve yaratıcı düşüncenin desteklendiği, bilginin aktarılmak yerine üretildiği, yeniliğe açık kurumlar olmalıdır (Numanoğlu, 1999).

Böylesi bir insanı yetiştirecek olan öğretmenlerin de varoluşu algılayışlarının aynı esnek yapıda olması gerekir. Epistemolojik inançları gelişmiş bireyler, bilginin mutlak olamayacağını ve yeni bilgiler keşfetme sürecinin devam ettiğini düşünürler (Schommer, 1990; 1994) ve bunun için de araştırmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirirler. Durmaz (2019) bilimsel epistemolojik inanç seviyesi düşük olan öğretmenlerin bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutumları öğrencilere aktaramayacağını belirtmiştir. Bununla birlikte Hofer (2004), bireylere bilgi çağının gerektirdiği düşünsel altyapıyı sağlamak için mevcut uygulamaların yetersiz olabileceği konusunda uyarıda bulunmuştur. Bu yeterliliği sağlamak, bir sonraki nesli şekillendirecek olan

öğretmen adaylarının varoluşa tuttuğu ayna olan epistemolojik inançlarının gelişmişliği ile mümkündür.

Bilgi okuryazarı birey, bilgi ihtiyacını fark eden, güvenilir kaynaklardan ihtiyacı olan bilgiyi edinebilen bireydir ve tüm bunlar için kişinin bilgi ile ilgili inançlarının gelişmiş olması gerekmektedir. Amerikan Kütüphane Derneği, Bilgi Okuryazarlığı Komitesi hazırladığı raporda bilgi okuryazarlığını yaşam kalitesi ve verimliliğin dışında, vatandaşlık hakları ve demokratik bir toplumun gereği olarak belirtmiştir (American Library Association [ALA], 1989). Owens (1976'dan akt. Spitzer, Eisenberg, & Lowe, 1998), demokrasinin işlevini sürdürebilmesi için bilgi okuryazarlığının önemine vurgu yapmış, bilgi okuryazarı bireylerin daha akıllıca oy kullanacaklarının altını çizmiştir.

Hofer (2004), bireylerin epistemolojik inançlarını anlamamanın yolunun bütüncül bir yaklaşımdan geçtiğini belirtmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında, “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişki nedir?” sorusunun cevaplanması ve öğretmen adaylarının bilgiye dair inançları ve bilgi edinim becerileri süreçleri hakkındaki bilgimizin derinleşmesi büyük önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlığı düzeylerini betimleyerek sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlığı düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Buradan hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyi nedir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği puanları ile Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği puanları arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği puanları ile Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği puanları arasındaki ilişki sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çağın gereksinimlerine ayak uyduramamış bir bireyin gelecek nesillerin yolunu aydınlatması beklenemez. Bilgiye bakışı çağ dışı kalmış bir öğretmen bilgi konusunda yüzeysel bir tutuma sahip olacaktır. Sosyal bilgiler, yapısı itibarıyla kendini sürekli güncelleyen bir derstir ve öğretmenlerin de bu özelliği taşıması beklenir. Bunun yanı sıra, öğretmenin bilginin doğasına ve kaynağına ilişkin kabulleri kullanacağı yöntem ve tekniği, sınıf yönetimini ve öğrencilerle kuracağı ilişkiyi de etkileyecektir (Öngen, 2003).

Bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inançlar arasında doğal bir bağın olabileceği düşünülse de bilgi okuryazarlığı, kişisel epistemoloji ve bilginin yapılandırılması ile ilgili çalışmasında Swanson (2006), bu bariz bağın ölçek kullanarak ölçülmesinin gerekli olduğunu

ve bu alanda boşluk bulunduğunu belirtmiştir. Türkiye’de bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi konu edinen yalnızca iki çalışma (Akkoyunlu, Erdem & Yılmaz, 2008; İpek & Tavukçuoğlu, 2020) saptamış olmamız, Swanson’un bu saptamasını doğrular niteliktedir.

Sosyal bilgiler alanı özelinde bu çalışma bir ilk niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla araştırmamızın, güncelliğini koruyan ve araştırma boşluğa taşıyan bir alana katkı niteliğinde olduğu söylenebilir. Sadece iki olgu arasındaki ilişki değil, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyi de alandaki boşluk ve dersle olan yakından ilişkileri nedeniyle incelenmesi gereken bir konu niteliğini taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme araçlarındaki maddelere verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim öğretim yılında; Uludağ Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi olmak üzere dört devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitim gören 426 öğretmen adayı ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları, “Kişisel Bilgi Formu”, “Epistemolojik İnançlar Ölçeği”, “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ile sınırlıdır.
- Öğretmen adaylarının araştırmada kullanılan ölçeklere verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
- Öğretmen adaylarının yanıtlarının çeşitli önyargılar ya da kavram yanılgı ve karmaşaları içermeleri olasıdır.
- Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuryazarlık: Yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan, bu becerinin etkili bir şekilde kullanılması ile nesnelere, olgu ve olayları daha ayrıntılı anlama ve anladıklarına kendi özünü katarak kendini ifade etme durumudur (Aşıcı, 2009, s. 11).

Bilgi: İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, bili, malumat (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020).

Bilgi Okuryazarlığı: Bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve etkin biçimde kullanma ve bilginin aktarılmasında etik kurallara uyma becerilerine sahip bireyler bilgi okuryazarı bireylerdir (Association of College and Research Libraries [ACRL], 2000).

Epistemoloji: Bilgi kuramı (TDK, 2020).

İnanç: Bir düşünceye gönülden bağlı bulunma; birine duyulan güven, inanma duygusu; inanılan şey, görüş, öğreti (TDK, 2020).

Epistemolojik İnanç: Bireyin; bilginin doğasına (kesinliği, kaynağı, kanıtlanabilirliği, edinimi ve yapısı) ve öğrenmeye dair inançlarıdır (Schommer-Aikins & Duell, 2001).

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1. Epistemolojik İnançlar

Epistemoloji ya da bilgi felsefesi, bilginin doğası, kapsamı ve kaynağı ile ilgilenen felsefe dalıdır. Bilgi bilimi, bilgi kuramı anlamına gelen epistemoloji kelimesi Yunanca episteme (bilgi) ve logos (bilim) kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelmiştir. Epistemoloji, felsefenin alt disiplinidir ve bilgi sorununu merkez alır. İnsan bilgisinin yapısını, imkânını, kaynağını, ölçütlerini, sınırlarını ve ne olduğunu inceler, akıl yürütmeleri araştırır. Epistemoloji bilgiyi felsefe perspektifinden ele alarak insan zihninin bilgi edinme yolları ve zihnin bilgi yapısını çeşitli yaklaşımlarla araştırır (Çüçen, 2012; Stroll & Martinich, 2020). Virieux (akt. Simard, 2003) epistemolojinin gayesinin çeşitli bilimlerin mantıksal kökenini, değerini ve objektif kapsamını tespit etmek olduğunu yazmıştır.

Bilginin ne olduğu sorusu çağlar boyu filozofların, bilim insanlarının ve eğitimcilerin ilgisini çekse de bir terim olarak epistemolojinin kullanımı 19. yüzyılın ikinci yarısının başında, İskoç düşünür James Frederick Ferrier tarafından gerçekleştirilmiştir (Cevizci, 2012). Bilgi felsefesi yani epistemoloji; (doğru) bilgi olanaklı mıdır, kaynağı nedir, ölçütü nedir, sınır ve kapsamı nedir – nereye kadar bilebiliriz soruları üzerine inşa edilmiştir (Çüçen, 2012). Bilişsel psikoloji alanında yapılan bilimsel çalışmalar, terimin eğitim bilimlerine kazandırılmasını sağlamıştır (Hofer & Pintrich, 2002).

Dykstra'ya (1986'dan akt. Ok, 2005) göre inanç, kişinin sahip olduğu bir şey değil, o kişinin varoluşunu ve bilme biçimini oluşturan insana özgü, başkaları ile etkileşim yoluyla yürütülen bir aktivitedir. İnanç; kendini adama, bağlılık ve güven gerektirir. Bu çerçevede oluşturulan ilişkilerle insanlar dünyalarını şekillendiren, benliklerini meydana getiren anlamları oluştururlar. İnançlar, kişinin dünyaya açılan penceresi, gerçekliği algılayış biçimidir.

Epistemolojik inançlar, kişinin bilginin doğası ve öğrenme hakkındaki inançlarını ifade

etmektedir (Schommer, 1994). Bu kavram, kişinin gerçekliğini oluşturan öğrenilmiş bilgilerin ve düşüncelerinin temeli, “bilen özne” olarak “bilinen nesne” ile kurduğu ilişkiyi şekillendiren inançları ifade eder (Oksal, Şenşekerci & Bilgin, 2006). Bu araştırma alanı, bilme eyleminin nasıl gerçekleştiğini, bireylerin bilgiye ve bilmeye dair teorileri ve inançlarını, bu teorilerin oluşturduğu tavır ile bunların düşünme ve akıl yürütme süreçlerine etkisini inceler (Hofer & Pintrich, 1997). Bireyin, “Bilgi nedir?”, “Nasıl edinilir?”, “Bilgi kesin midir?”, “Bilginin sınırları ve kriterleri nelerdir?”, “Bilgi, uzmanların öğrenciye yüklediği dışsal bir şey midir yoksa etkileşim ile mi elde edilir?” sorularına verdiği kendi görüşleri olan cevaplar epistemolojik inançlarını oluşturur (Aksan & Sözer, 2007).

Epistemolojik inançların araştırılmaya başlanması 1950’li yıllara kadar dayandırılabilir. Piaget’nin 1950 yılında entelektüel gelişim teorisini tanımlamak için genetik epistemoloji terimini kullanması, gelişim psikologlarının ilgisini felsefe ve psikolojinin kesişimindeki bu alana çekmiştir. Davranışçılığın egemen olduğu bir dönemde ‘bilme’yi öğrenmeden ayırmak yerine merkeze almak önemli bir adımdı. Oluşmakta olan ahlaki yargı ve gelişim teorilerinin odak noktası ise bilme eylemini tekrar resme dâhil etmektir (Hofer & Pintrich, 1997). Buna paralel olarak 1950’lerin ortalarında, Harvard Üniversitesi öğrenim danışmanlığı çalışanları William Perry ile irtibata geçmiş ve çoğulcu (çeşitli) üniversite deneyimleri ile ilgili bir araştırma yapması isteğinde bulunmuşlardır. Çalışma ilerledikçe, öğrencilerin ikici (düalist) ya da koşullu düşünme biçimlerinin başta varsayıldığı gibi karakteristik değil, gelişimsel süreç aşamaları olarak açığa çıkmasıyla, Perry araştırmasını radikal olarak genişletmiştir (Perry, 1968).

Perry’nin (1968) Harvard ve Radcliffe Üniversitesi öğrencileri ile yürüttüğü bu çalışma ile epistemolojik inançlar eğitim alanında bir değişken olarak tanınmıştır. Epistemolojik inançlar konusu pek çok araştırmacının ilgisini çekmiş ve üzerine araştırmalar devam etmiştir. Perry ve ardıllarının çalışmaları kişisel epistemolojiyi tek boyutlu ve sabit bir ilerleme ile gelişen seviyeler olarak addetmiş gelişimsel modellerdir. Epistemolojik inançların çok boyutlu bir nitelik

kazanması ise Schommer'ın 1988'de başlayıp devam eden çalışmaları ile mümkün olmuştur.

Schommer, kişisel epistemolojiyi birbirinden az ya da çok bağımsız boyutlar sistemi olarak ele almıştır (Fırat Durdukoca, 2013; Schommer, 1989; Schommer, 1993a). Epistemolojik inançları incelemek üzere geliştirilen modeller aşağıda incelenmiştir.

2.2. Epistemolojik Gelişim Modelleri

2.2.1. Perry'nin zihinsel ve ahlaki gelişim modeli. Epistemolojik inançlar ile ilgili yapılan neredeyse bütün psikolojik çalışmaların kökeni, Harvard ve Radcliffe Üniversitesi öğrencilerinin kendi üniversite deneyimlerini araştırmak üzere 1950'lerde işe koyulan Perry ve arkadaşlarının çalışmasına (1968) dayandırılabilir. 1954-1956 yıllarında 313 birinci sınıf öğrencisine ölçekler uygulamış, sonrasında 27'si erkek 4'ü kadın 31 öğrenciyle mezuniyetlerine kadar düzenli görüşmeler yapmıştır (Hofer & Pintrich, 1997). Perry ve meslektaşları başta öğrencilerin yaşadığı zorlukların ve değişimlerin kişilik yapıları ile ilgili olduğunu saptayacakları beklentisi ile yola çıkmış ancak bunların kişisel stillerden çok gelişimsel sürecin bir parçası olduğu sonucuna varınca, araştırmalarını derinleştirmeye yönelmişlerdir (Perry, 1968).

Perry, görüşmelerine hep "Yıl boyunca sizin için neyin akılda kalıcı olduğunu söyler misiniz?" cümlesiyle başlamıştır. Cevap olarak öğrenciler sene boyunca akademik anlamda yaşadıkları zorluklardan, sosyal yaşamları ile ilgili tecrübelerinden, ders dışı aktivitelerden ve işlerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin cevapları incelendikten sonra Perry, öğrencilerin zihinsel ve ahlaki gelişimlerini niteleyen bir şema geliştirmiştir (Perry, 1968). Bunun ardından çalışmayı doğrulamak için rastgele seçilmiş 85'i erkek 24'ü kadın 109 birinci sınıf öğrencisiyle ikinci bir uzamsal çalışma başlatılmıştır ve bu öğrenciler 1958-1959 ve 1959-1960 senelerinden itibaren dört sene boyunca takip edilmiştir. Perry bu şemanın kadınlar için de geçerli olduğunu belirtmişse de sadece 2 kadının verileri çalışmanın sonuçlarına dâhil edilmiştir ve diğerlerinin neden dahil edilmediği hakkında bir bilgi bulunmamaktadır (Hofer & Pintrich, 1997).

Perry (1968), sundukları şemanın öğrenen ve öğrenilenin iç içe geçmişliğinin evrimini

ifade ettiğini belirtmiştir. Şemada basamak ya da seviye yerine pozisyon kelimesi kullanılması uygun görülmüştür. Seviye, atlanması gereken duraklar gibi algılanırken; pozisyon, bireyin bir pozisyondan diğerine bağımsız olarak hareket etme olanağı olan düşünce biçimlerini ifade eder (Kanovsky, 2008). Bu şema, birbirinden başka ve gelişimsel olan 9 pozisyondan oluşur ve her birinin geçiş aşamaları mevcuttur. Bu pozisyonlar 4 kategoriye ayrılmıştır. Bu 4 ana kategori; ikicilik (dualism), çoğulculuk (multiplism), görecelilik (relativism) ve bağlılık (commitment) olarak adlandırılmıştır. Perry'nin zihinsel ve ahlaki gelişim modeline göre bireyler epistemolojik gelişmişlik düzeyleri açısından değerlendirildiğinde:

İkicilik (düalizm) evresindeki bireyler için doğru-yanlış ayrımı siyah-beyaz gibidir.

Bilginin kaynağı otoritedir ve öğrenciye aktaracak olan da odur. Bu evredeki kişiler mutlakçıdır, bilginin kesin olduğuna inanır. Bu evrenin birinci pozisyonu olan temel ikicilik pozisyonundaki kişiler tam olarak düalizm inancına sahiptir. Geçiş evresinde uzmanların otoritesi sorgulanır. İkinci pozisyonda (çoğulcu mantık) ise birey belirsizlik, soyutluk, yorumlama ile tanışmıştır ancak karşıdır. Kesin yanıtlar ister.

Çoğulculuk evresine geçişte bireyler bilgiyi kanıtlanabilir (matematik, fen gibi) ya da kanıtlanamaz (insan bilimleri ve sosyal bilimler gibi) disiplinlere ayırabilmektedirler. Üçüncü pozisyon, ikincil çoğulcu mantık pozisyonudur. Çeşitlilik ve belirsizlik tanınır. Her uzmanın görüşüne güvenilmemekle birlikte gerçek hala bilinebilirdir, sadece bulunmamıştır ve belirsizlikten etkilenmez. Geçiş evresinde öğrenciler belirsizliğin kaçınılmaz oluşunu düşünür. Öğrencilerin otoriteye sadakati ve mutlak gerçeğe olan inancı azalır. Öğrenciler, cevapların nadiren hızlı ve kolay bir şekilde geldiğini fark ederek belirsizliğe daha büyük bir tolerans geliştirir. Dördüncü pozisyonun ilk bölümü olan çokluk ilişkisinde ikicilik yeniden yapılandırılır; kesin cevabı olmayan alanlar otorite alanının dışındadır. Bu pozisyondaki bir kişi, tüm görüşlerin eşit derecede geçerli olduğuna ve her bireyin kendi görüşüne hakkı olduğuna inanmaya meyillidir. Bu pozisyonun ikinci evresine geçişte görelî düşünme başlangıç safhasındadır.

Dördüncü pozisyonun ikinci evresinde (ikinci görecelilik), öğrenciler fikirleri doğru-yanlıştan ziyade “iyi-kötü” olarak düşünmeyi tercih eder. Farklı görüşleri tanır ve kişi artık belirsizliğe daha toleranslıdır. Bilgi bağlamsaldır ve analiz, yorumlama ve karşılaştırma yoluyla elde edilir.

Görecelilik evresine geçiş, bu düşünce stiline olacak olan ihtiyacın fark edilmesiyle başlar. Beşinci pozisyon göreceliliktir, şemadaki dönüm noktasıdır. Kişideki en büyük değişimlerden biri kişinin kendini algılayışındaki değişimdir, benlik artık anlamı üreten olarak algılanır. Birey artık ikili gerçeklikte değil bağlamsal gerçekliktedir. Kişi kendi metabilşsel düşünce süreçlerinin farkındadır.

Görecelilikte mutabakat evresi, altıncı pozisyon olan mutabakat pozisyonu ile başlar. Bu pozisyonda birey göreceli bir dünyada yönünü bulabilmek için mutabakat (bağlanma, bağlılık) gereksiniminin farkındadır ancak olasılıklara öncelik veremez, eylem planına karar veremez veya taahhütte bulunamaz. Yedinci pozisyon ilk mutabakat, sekizinci pozisyon mutabakat doğurgularını yönlendirme, dokuzuncu pozisyon ise gelişen mutabakattır. Bu pozisyonlarda yoğunlaşılacak kavramlar sorumluluk, katılım ve görelilik içinde bağlılığın (mutabakatın) güçlendirilmesidir. Bireyler değerlere, kariyerlere, ilişkilere ve kişisel kimliğe bağlılık gösterir ve onaylarlar.

Perry'nin tarif ettiği, üst pozisyonlardaki bu gelişimler, yapısal olarak çok niteldir ve gelişimsel değişimlerle belirlenemez. Şemanın bir parçası olarak belirlense de üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak bulunamamışlardır (Boden, 2005; Hofer & Pintrich, 1997; Özbay, 2016).

Perry, öğrencilerin bilginin doğasına ve otoritenin rolüne ilişkin görüşlerindeki değişikliklerin, değişen öğrenme ve biliş tarzlarındaki değişikliklerin ifadeleri olarak ders çalışma biçiminde gözlemlenebilir değişikliklere yol açacağını varsaymıştır (Hofer & Pintrich, 1997). Perry'nin yapılandırılmış düşünme modeliyle ilgili yapılan eleştiriler, araştırmanın ve modelin 1950'lerde yaygın olduğu üzere; beyaz, erkek, seçkin üniversite öğrencileri üzerine kurulmuş

olmasıdır. Nitekim daha sonra araştırmasına kadınları da dâhil etmek üzere genişletmeye karar vermiştir (Kanovsky, 2008). Buna rağmen çalışma, sınırlamalarına bakılmaksızın, öğrencilerin eğitim deneyimleri hakkındaki algılarının kişiliklerinden ziyade epistemolojik gelişmelerinden kaynaklandığını kanıtlayan ilk çalışma olması bakımından bugüne kadar yapılan çalışmalar için bir öncü olmuştur (Dere, 2018).

2.2.2. Kadınların bilme yolları. Perry'nin çalışması, erkek deneyiminin insan deneyimlerini tanımlamak için kullanılması bakımından Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986'dan akt. Hofer & Pintrich, 1997) tarafından da eleştirilmiştir ve bu yüzden araştırmacılar, sadece kadınların dâhil edildiği bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar, Perry'nin sorularını kullanarak 135 kadın ile 2 ile 5 saat süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlar ve verilerin incelenmesi sonrası beş basamaktan oluşan bir sınıflandırma oluşturmuşlardır (Hofer & Pintrich, 1997).

Sessizlik konumundaki kişi pasif durumdadır, onun için bilgi mutlaktır ve otoriteler bu bilgiye sahiptir, aktaran da onlardır. Bilgi alma konumundaki bireyler için bilginin kaynağı dışsaldır. İkinci, yani bilginin ya doğru ya da yanlış olduğu görüşüne sahiplerdir (Fırat Durdukoca, 2013). Öznel bilgi evresinde ise otoriteye güven sarsılır, kişi bilgi kaynağı olarak kendini görür, bu kadınlara has bir şekilde sezgiseldir. İşlemsel bilgi evresindeki kadınlar bilginin mutlak olmadığını düşünen ve sistematik düşünme yöntemlerini kullanan bireylerdir (Aksan & Sözer, 2007). Empati kapasitesi yüksektir, bilme şekilleri kişiseldir ve anlayışı yargılamanın üzerinde tutarlar. Bu epistemolojik yönelimler cinsiyete özgü olarak tanımlanmamıştır ancak cinsiyetle ilintili olması muhtemeldir. Yapılandırılmış bilgi, bilmek için öznel ve nesnel stratejilerin bütünleşmesini temsil eder. Bilgi ve gerçek bağlamsaldır. Birey kendini bilginin yapılanmasında bir parça olarak görür. Bu evrede düşünce şekli "*post-formal*", esnek ve uyumludur (Hofer & Pintrich, 1997).

2.2.3. Epistemolojik yansıtma yaklaşımı. Perry'nin sadece erkekler, Belenky'nin sadece

kadınlar üzerinde çalışması alanda bir boşluk yaratmıştır ve Baxter Magolda 1986'da iki cinsiyetin de epistemolojik gelişimini araştırmak ve karşılaştırmak üzere 101 öğrenci ile 5 yıl süren araştırmasına başlamıştır (Dere, 2018). Ohio'daki Miami Üniversitesi'nde yürütülen çalışmada katılımcıların 50'si erkek, 50'si kadın, bu kişilerden 3'ü de azınlık gruplardandı (Hofer & Pintrich, 1997). Elde edilen sonuçlara göre her biri belirli epistemik varsayımlara sahip nitel bilme yolları olarak farklı dört adet "bilme yolu/şekli"ne ulaşılmıştır: Mutlak, geçiş, bağımsız ve bağlamsal (Hofer & Pintrich, 1997). Mutlak bilgi basamağındaki kişiler bilginin kesin olduğuna inanır ve otoriteye güvenirlere. Geçiş basamağındaki kişiler bilginin bazı alanlarda kesin olduğuna inanır, otoriteye olan inanç sarsılmaktadır, bilginin net olmayışı gerginlik yaratmıştır ve anlama süreçlerine güvenirlere. Bağımsız bilgi basamağındakiler bilginin kaynağı olarak kendini görür. Bağlamsal bilgi basamağındaki kişiler ise bilginin net olmadığına ve bağlama bağlı olduğuna inanır; iş birliği ve teşvikten ziyade, yorumlamaktan ve kendi kararlarına varmaktan hoşlanırlar (Baxter Magolda, 1998).

2.2.4. Yansıtıcı yargı modeli. Bazı sorunların tek bir çözümü, tek bir doğru cevabı yoktur. Örneğin planlı şehirleşmede tarım alanlarını korurken istihdam alanlarından ödün verilmesi konusu gibi doğru ya da yanlış olarak tanımlanamayacak konularda uzlaşma sağlanamaması doğaldır çünkü tek bir cevap mümkün değildir. Bu örnekte olduğu gibi, sadece formal mantıkla çözülemeyecek, kişinin inançlarını kanıtların ışığında incelemesini gerektiren sorunların varlığının fark edilmesiyle yansıtıcı düşünme yapısının oluşmaya başladığı, ilk kez Dewey tarafından 1933 yılında kaleme alınmıştır (King & Kitchener, 2004).

King ve Kitchener de lise öğrencilerinden orta yaşlı yetişkinlere kadar geniş bir ölçekte katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmasında (1983), kişilerin gerekçelendirme yolları ile epistemolojik varsayımları üzerine çalışmıştır. Bu model, insanların bilgi hakkındaki varsayımlarının gelişimini, bireyin neyin bilinip neyin bilinemeyeceği hakkındaki (doğru ve gerçeklik) görüşlerini, insanların bir şeyi nasıl bildiklerini (gözlemle mi, otorite aktarımı ile mi?)

ve insanların bildikleri şeyden ne kadar emin olduklarını ele alır. Sözü edilen çalışmada, on beş yıl süren görüşmelerin sonunda, tek bir doğru cevabı bulunmayan problemleri çözümlenebilmek için işleyen karmaşık bilişsel süreci açıklamaya yönelik olarak kişilerin epistemolojik inançlarına odaklı yedi aşamalı bir gelişimsel model sunmuşlardır (Schommer-Aikins & Duell, 2001; Hofer & Pintrich, 1997; King & Kitchener, 2002).

Araştırmacılar, gelişimsel süreci açıklamak için bu yedi evreyi üç düzeyde gruplandırmıştır: Yansıtıcı yargı öncesi düzey (1- 3. gelişim evreleri), yarı yansıtıcı yargı düzeyi (4. ve 5. gelişim evreleri), yansıtıcı yargı düzeyi (6. ve 7. gelişim evreleri). Ancak bu sınıflama evreler arasındaki gelişim farklarını gölgede bırakmamalıdır (King & Kitchener, 2004).

Yansıtıcı yargı öncesi düzeyde kişi bilginin mutlak olduğuna inanır. İlk evrede birey bilginin mutlak olduğuna ve doğrudan gözlemlerle elde edebileceğine inanır. İkinci evrede bilginin uzmanların bilgi aktarımı ile ya da gözlem yoluyla kazanıldığını, üçüncü evrede ise sadece uzmanlar yoluyla bilgi edinebileceğine inanır. Yarı yansıtıcı bilgi aşamasında bilginin mutlaklığına inanç yoktur. Dördüncü gelişim evresindeki birey bilginin doğruluğundan şüphe duyarken, beşinci evrede bilginin öznel yapısının doğruluğu da öznel yapacağına inanır. Yansıtıcı yargı düzeyindeki bireyler için bilginin mutlaklığı söz konusu değildir. Altıncı evredeki bireyler bilginin öznel olduğuna ve çeşitli kaynaklardan derleyip bireysel değerlendirme ile elde edileceğine inanırken, yedinci evrede bilginin, kanıtların araştırılıp yeniden değerlendirilmesinin sonucunda elde edilen ürün olduğuna inanılır (Fırat Durdukoca, 2013).

2.2.5. Tartışmacı akıl yürütme modeli. Kuhn (1991), düşünme kavramını akıl yürütme olarak ele almış; bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları, çözümü mümkün olmayan ve tek bir doğru cevabı bulunmayan sorunlara çözüm bulma süreçleri üzerine çalışmıştır. Tartışmacı (kanıtlayıcı) düşüncüyü araştırmak üzere yola çıkılan çalışmada, kişilerin akıl yürütme (sorgulama) şekilleri, bilgi hakkındaki inançlarını da ortaya çıkarmıştır. Çalışmada; ergenler, 20'li yaş grubu, 40'lı yaş grubu ve 60'lı yaş grubu olmak üzere dört farklı yaş grubundan

katılımcılar bulunmuş ve her katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır (akt. Hofer & Pintrich, 1997).

Çalışmanın sonucu olarak kişilerin epistemolojik anlayışları dört farklı kategoriye ayrılmıştır:

Gerçekçi, mutlakçı, çoğulcu, değerlendirmeci.

Tablo 1.

Epistemolojik anlayış seviyeleri (Kuhn & Park, 2005)

Seviye	Savlar	Bilgi	Eleştirel Düşünce
Gerçekçi	Dışsal gerçekliğin kopyasıdır	Dışsal bir kaynaktan gelir ve kesindir	Gereksizdir
Mutlakçı	Temsil ettikleri gerçekliğe göre doğru veya yanlış olabilir	Dışsal bir kaynaktan gelir ve kesindir ancak direkt olarak erişilemez	Savları gerçeklikle karşılaştırmak ve doğruluğuna karar vermek için bir araçtır
Çoğulcu	Özgürce seçilen ve sadece sahiplerinin mesul olduğu fikirlerdir	İnsan zihinleri tarafından üretildiği için kesin değildir	Konu dışıdır
Değerlendirmeci	Tartışma ve kanıt kriterlerine göre değerlendirilebilecek hükümlerdir	İnsan zihinleri tarafından üretilir ve kesin değildir ancak değerlendirmeye alınabilir	Savları destekleyen ve anlayışı geliştiren bir araç olarak değerlendirilir

2.2.6. Schommer'in sistemsel yaklaşımı. Perry'yi takip eden çalışmalarda genel olarak tek boyut (bilgi boyutu) araştırılmıştır (Schommer-Aikins, Duell, & Hutter, 2005) ancak 1990 tarihli çalışmasında Schommer, bunun sınırlayıcı olduğunu belirtmiştir (Özbay, 2016). Olagelen çalışmaların aksine 1990 tarihli çalışmasında Schommer, epistemolojik inançları, bireylerin bilginin doğası hakkında aynı anda hem sofistike (rölativist) hem de naif (düalist) inançlara sahip olabildikleri çok boyutlu bir yapıda ele almıştır (Brownlee, Purdie, & Boulton-Lewis, 2001). Onun çalışması; öğrenme boyutunu dâhil etmesi, farklı inançları tanımlaması, birbirinden az ya da çok bağımsız inançların aynı oranda gelişmemiş olabileceğini ortaya koyması, dengeyi elzem

bir nitelik olarak değerlendirmesi, ayrı bir terminoloji ortaya koyması ve nicel yöntemler kullanması yönünden diğer çalışmalardan ayrılır (Boden, 2005).

Schommer (1990), epistemolojik inançlar hakkındaki önceki araştırmaların sentezi sonucunda yeni bir kavramlaştırma sunmuştur. Dweck ve arkadaşlarının zekâ ile ilgili yaptıkları araştırmalarında ortaya çıkan “öğrenme yeteneği sabittir / zamanla gelişir” inançlarını, Schoenfeld’in matematik bilgisi ve öğrenimi ile ilgili çalışmalarının sonucu olarak ortaya çıkan öğrencilerin bir matematik probleminin çözümünün 10 dakikadan daha az sürmesi gerektiği, matematikçilerin doğuştan yetenekli olduğu ve öğrencilerin temel formül ve kanıtlara güvenmesi gerektiği inançlarını ele almış ve Perry’nin öncü çalışmasında bulunan boyutları da kullanarak 5 boyutlu bir sistem geliştirmiştir (Schommer-Aikins vd., 2005). Bilginin doğası ile ilgili boyutlar yapısı ve kaynağı ile ilgilidir. Yapıdan kasıt basitlik ve kesinlik boyutlarıdır. Kaynak boyutu ise bilginin bir otoriteden mi yoksa tümevarımla mı elde edildiğine dair inançlardır. Öğrenmenin doğası ile ilgili inançların iki boyutu vardır: Öğrenme hızı ve öğrenme yeteneğinin sabit veya gelişebilir olmasına yönelik inançlar (Chan, 2003; Schommer-Aikins & Easter, 2009).

Araştırmasında görüşme yöntemi kullanmak yerine, kâğıt kalem kullanılan bir ölçme aracı geliştirmesi, Schommer’in alana yaptığı önemli bir katkıdır (Hofer & Pintrich, 1997). Schommer, yaptığı uygulamalar sonucu bu beş boyutu içeren 63 kısa ifadeden oluşan Likert tipi özgün bir ölçek geliştirmiştir. Faktör analizinin sonucunda dört faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır (Özbay, 2016).

- *Bilgi basittir (1)* boyutu, bireylerin bilginin birbirinden ayrık parçalar olarak tek tek birikmesiyle oluşan basit bir yapıya mı yoksa birbiriyle ilişkilendirilip sentezlenen birimlerden oluşan karmaşık bir yapıya mı sahip olduğu konusundaki inançları ile ilgilidir.

- *Bilgi kesindir (2)* boyutu, bilginin mutlaklığına dair inançları ifade eder. Bu boyut, bireylerin bilginin bağlama göre şekillenip evrilebildiğine mi yoksa doğru ya da yanlış olduğuna mı inandıkları ile ilgilidir.

- *Öğrenme yeteneği doğuştandır (3)* boyutunda gelişmemiş (naif) inançlara sahip bireyler zekanın doğuştan gelen bir yetenek olduğuna ve başarının çok çalışmakla ilgili olmadığına inanırken, sofistike inançlara sahip bireyler öğrenme yeteneğinin yeterince çalışma, eğitim ve deneyimle artırılıp geliştirilebileceğine inanırlar.

- *Öğrenme hemen gerçekleşir (4)* boyutunda gelişmiş inançlara sahip bireyler, öğrenmenin aşamalı olarak gerçekleştiğine inanır. Bu konuda gelişmemiş inançlara sahip bireyler içinse, öğrenme hızlı gerçekleşmiyorsa öğrenmek mümkün değildir. Başarılı öğrencilerin hızlı öğrendiğini düşünürler (Dursun Sürmeli, 2015; Hofer & Pintrich, 1997).

Bu inançlar birbirinden daha az ya da daha çok bağımsız olabilir. Bundan kasıt, kişinin inançlarının aynı oranda ve aynı zamanda gelişmeyebileceğidir (Schommer-Aikins, Duell, & Barker, 2003).

2.3. Okuryazarlığın Yeni Boyutlar Kazanması ve Bilgi Okuryazarlığı Kavramı

Alderson (2000), okuma eylemini, dilin yazılı formunun görsel veya kinestetik olarak algılanması olarak tanımlamış ve anlam boyutunu eklemiştir. Konu üzerine yazılan İngilizce yapıtlarda okuma-yazma (reading-writing) becerisi ve okuryazarlık (literacy) için farklı terimler kullanıldığı görülmektedir (akt. Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Okuryazarlık (literacy) İngiliz dilinde yazılı sembollerini seslendirme (okuma) anlamından, dil aracılığıyla gerçekleşen iletişim becerilerini, kişinin tutumlarını ve bilişsel becerilerini ifade eden bir anlama doğru genişlemiştir (Aşıcı, 2009).

Ulusal Okuryazarlık Enstitüsü (NIFL) okuryazarlığı; konuşma, dinleme, okuma, yazma etkinliklerinin tümü ve sözlü ile yazılı dilin değerlendirilmesi, öneminin kavranması olarak tanımlamıştır (Armbruster, Osborn, & Lehr, 2006). Kellner'e (2001) göre "yazar" olmak, dünyayı bir metin olarak okumak ve yorumlamak; zorluklara, zıtlıklara ve krizlere başarıyla yön vermek ve uzlaşmak için bilgi ve beceri kazanmayı içerir. Bu yüzden de okuryazarlığı, kişilerin yerel, ulusal ve küresel ekonomiye, kültüre ve yönetime katılmak üzere donatılmaları

için gerekli bir durum olarak açıklar. Sosyolojik problemlerin çözümünün ve toplumun ilerlemesinin, kendini bilgi, duygu ve düşünceleri bakımından geliştirmekte olan yaratıcı ve derin değerlere sahip okuryazar bireyler vasıtasıyla mümkün olduğuna inanılmaktadır (Aşıcı, 2009).

Okuryazarlık sosyal bir eylemdir ve düşünme, sorgulama, karşılaşılan problemleri tanımlama ve çözüme sürecidir. İnsanların hayatlarının kontrolünü ellerine almalarını sağlar. Bilgiye saygı duymayı gerektirir (O'Brien & Rugen, 2001). Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010), semboller sisteminin çözümlenmesi olan okuma-yazmanın aksine, okuryazarlığın durağan bir tanımının olamayacağını, aldığı nesneye göre (bilgi, kütüphane, kültür, medya vb.) içerik ve kapsamının değişeceğini ve genişleyeceğini belirtmiştir. Çünkü okuryazarlık, doğası gereği sürekli bir değişim içindedir. Okuryazarlığın biçimi ve işlevleri sosyal dengeler ve teknolojinin değişimiyle birlikte gelişmekte ve değişmektedir. Bu değişimi zorunlu kılan sosyal güçler şu şekilde sıralanabilir:

- Bilginin ve iletişimin etkili kullanımına gittikçe daha fazla bağlı hale gelen ekonomiler arasındaki küresel ekonomik rekabet
- Kişilerin bireysel ve mesleki yaşantılarında İnternetin öneminin hızla artması
- Okuryazarlığın ve İnterneti eğitime entegre etmeye yönelik kamu politikası girişimleri (Coiro, Castek, Henry, Leu, & Kinzer, 2013).

Eğitim, 1900'li yılların ilk yarısında okuma, yazma ve hesap yapma gibi temel okuryazarlık becerilerinin edinilmesine odaklıydı. Eğitimin genel yapısı, 2000'li yılların dünyasında çağdaş yaşamın gerekliliklerine başarılı bir şekilde uyum sağlamak için gerekli eleştirel düşünme, kendini etkili ifade edebilme, karmaşık matematik ve fen problemlerini çözebilme gibi ileri okuryazarlık becerilerini içermemekteydi (Bransford, Brown, & Cockings, 1999). Ancak içinde bulunduğumuz yüzyılda tam işlevli bir birey olabilmek için, hayatın her alanında değişen teknolojilere uyum sağlamaya yatkın olmakla birlikte, beceri ve strateji gerektiren yeni okuryazarlıklara hâkim olmak elzemdir (Lapp, Moss, & Rowsell, 2012). Nitekim

bilgi toplumunda eğitim, sadece bireylere kazandırılacak olan bilgilerle değil, değişime uyum sağlama, sahip olduğu bilgi ve becerileri geliştirebilme yeteneği kazandırabilmekle ilgili olmalıdır. İçinde bulunduğumuz şartlarda kişinin hayatını idame ettirebilmesi matematik formüllere hâkim olmak ya da kâğıda yazılı birtakım sembolleri anlamlandırabilmek ile değil, entelektüel ya da akademik gelişimlerini ve hatta gündelik hayatlarını sürdürebilmek için gereksinim duyduğu bilgileri bulup gerekirse manipüle edip uygulayabilmesi ile mümkündür (Argon, Öztürk, & Kılıçaslan, 2008) Ulusal Okuryazarlık Enstitüsü “Geleceğe Uygun İçerik Standartları: Yetişkinlerin 21. Yüzyılda Bilmeleri ve Yapabilmeleri Gerekenler” adlı çalışmasında, bir dizi okuryazarlık standardı oluşturmuştur:

Şekil 1

21. Yüzyıl becerileri (Stein, 2000)



Dünya Yaşam Boyu Öğrenme İnisiyatifi (WILL), yaşam boyu öğrenmeyi; “bireyleri yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları tüm bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışı edinmelerini

ve bunları tüm rollerde, şartlarda ve ortamlarda güvenle, yaratıcılıkla ve keyifle uygulamalarını teşvik eden sürekli destekleyici bir süreç” olarak tanımlamıştır (Candy, 2002). Bir yaşam biçimi olan yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığının da temellerini oluşturur (Wilson, 2001). Bilgisayar, kütüphane, medya, İnternet-ağ okuryazarlığı, görsel ve dijital okuryazarlık gibi kavramlar nesnesine göre türetilmiş, alanlara yönelik kavramlarken, bilgi okuryazarlığı kavramı bahsi geçen okuryazarlıkları kapsayıcılığıyla şemsiye bir terim niteliğindedir (Özel, 2013).

Bilgi okuryazarlığı kavramına ilk kez ABD Bilgi Endüstrisi Derneği'nin (*Information Industry Association*) o sıradaki başkanı olan Zurkowski'nin 1974 yılında yazdığı raporda rastlanmaktadır (Badke, 2010). Zurkowski (1974), bilgi okuryazarı kişileri, bilgi kaynaklarının işlerine tatbiki konusunda eğitilmiş kişiler olarak tanımlar. Bu kişiler sorunları için biçimlendirecekleri çözümlerde birincil kaynakların yanı sıra, geniş bir yelpazede bilgi aracından yararlanmak üzere teknikler ve beceriler öğrenmişlerdir. Ona göre, nüfusun kalan kısmındaki bireyler, okuma yazma biliyor anlamındaki okuryazarlar; bilginin değeri için bir ölçüte ve bilgiyi kendi ihtiyaçlarına göre biçimlendirme yeteneğine sahip değillerdir ve bu onları bilgi okuryazarı olmaktan uzak kılar. Wilson'a (2001) göre, bilgi okuryazarlığı bir hayatta kalma becerisidir. Bilgi okuryazarı birey, yeterli/yetkin ve bağımsız bir öğrencidir. Bilgi ihtiyaçlarını bilirler, yeni fikirlerle aktif olarak etkileşim halindedirler. Problem çözmede ve alakalı bilgiyi bulmakta, teknolojik araçları bilgiye ulaşmada ve iletişimde kullanmakta sorun yaşamazlar. Birden çok cevabı olan veya cevabı olmayan durumları kolaylıkla yönetebilirler (Spitzer vd., 1998). Kuhlthau (1987'dan akt. Kurbanoglu, 2010) bilgi okuryazarlığını, bilgiye duyulan gereksinimin fark edilmesi ve bilgiyi, karar verme amacıyla arama olarak tanımlamış; artan bilgi miktarına ve sosyal ve teknolojik değişimlere bağlı olarak yeni becerilere ihtiyaç duyulması sebebiyle yaşam boyu öğrenme becerisinin önemini belirtmiştir. Amerikan Kütüphaneciler Birliği'nin tanımına göre de bilgi okuryazarı kişi, bilgi ihtiyacını fark eden ve bilgiye ulaşabilen, onu değerlendirebilen ve etkili bir şekilde kullanabilen kişidir. Bilgi okuryazarı, yaşam boyu öğrenme

becerilerine sahiptir; nasıl öğreneceğini, bilginin yapısını ve nasıl organize olduğunu, bilgiyi nasıl bulacağını öğrenmiş ve bilgiyi diğerlerine aktarabilecek şekilde kullanabilen kişidir (ALA, 1989).

Bilgi okuryazarlığı konusunda bugüne kadar yapılan tanımlar arasında farklılıklardan ziyade benzerliklere rastlanmaktadır. Tanımlar genel olarak bilgi ihtiyacının fark edilmesi ve bilgiye ulaşmanın öğrenilmesi ve bilginin sunulması konusunda birleşmektedirler (Lau, 2006). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak bilgi okuryazarı birey şu şekilde tanımlanabilir:

- Doğru ve tam bilginin akıllıca karar vermek için temel oluşturduğunu bilir
- Bilgi ihtiyacını fark eder
- Soruları bilgi ihtiyacına göre formüle eder
- Olası bilgi kaynaklarını belirler
- Araştırma stratejisi belirlemede başarılıdır
- Bilgisayar ve diğer kaynaklardan bilgiye ulaşır
- Bilgiyi değerlendirir
- Bilgiyi uygulamaya koymak üzere düzenler
- Yeni bilgiyi mevcut bilgi yapısına entegre eder
- Bilgiyi eleştirel düşünme ve problem çözmede kullanır
- Bilgilerin kullanımını ile ilgili ekonomik, kanuni ve sosyal konuları anlar ve bilgiye etik ve yasal olarak erişir ve kullanır (ACRL, 2000; Doyle, 1994).

2.4. Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Bilgi okuryazarlığını ve bilgi okuryazarı olan bireyi tanımlamak ve bilgi okuryazarlığı eğitimlerinde kazandırılması planlanan bilgi okuryazarlığı becerilerinin standartlarını belirlemek amacıyla farklı ülkeler belirli standartlar geliştirmiştir. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için ayrı standartlar bulunmaktadır. Farklı dillere çevrilmiş olmaları, standartların çevre ve koşullardan bağımsız ve kolay entegre edilebilir olduklarının kanıtıdır (Duygulu Dardahan, 2019; Kurbanoglu, 2010; Özgüven, 2019). Bu çalışmada, öne çıkan üç standarda yer verilmiştir:

2.4.1. IFLA standartları. Uluslararası Kütüphane Dernekleri Federasyonu'nun (The International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA]) yayınladığı “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Kılavuzu”nda etkili bir bilgi öğrencisini tanımlayan bilgi okuryazarlığı standartlarının üç temel bileşenden oluştuğu belirtilmiştir: Bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve bilginin kullanımı (Lau, 2006):

- Bilgiye ulaşma aşaması; bilgi ihtiyacının tanımlanması ve ifade edilmesi, bilgiye ulaşmak için bir şey yapılması gerektiğine karar verilmesi, arama stratejilerinin geliştirilmesi, potansiyel bilgi kaynaklarının belirlenmesi, seçilmiş bilgi kaynaklarına ulaşılması, bulunan bilgilerin alınması aşamalarını içermektedir
- Değerlendirme aşaması; bilginin analizi, yorumlanması, sentezi ve doğruluğunun değerlendirilmesi, bilginin düzenlenip kategorize edilmesi, gruplanması ve organize edilmesi, en iyi ve kullanışlı bilginin seçilmesi işlemlerini içerir
- Kullanım aşaması; iletişim, sunum ve bilginin kullanımı için yeni yollar bulunması, bu yolların edinilen bilgiye uygulanması, bilginin içselleştirilmesi ve öğrenimi, bilgi ürününün sunulması, bilginin etik kullanımının anlaşılması, öğrenme ürününün fikri mülkiyet onayı ile iletilmesi ve alıntı biçimi standartlarının kullanılmasını içerir

2.4.2. AASL/AECT standartları. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği'nin ve Amerikan Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği'nin oluşturduğu standartlar, ilk ve orta öğretim için geliştirilmiştir. Standartlar üç kategoriden, dokuz standarttan ve 29 göstergeden oluşmaktadır.

Okul kütüphanesi medya programlarının sunduğu hizmetlerle doğrudan ilgili temel öğrenme çıktıları “bilgi okuryazarlığı” kategorisinde üç standart ve 13 göstergede bulunur. “Bağımsız öğrenme” için üç standart ve yedi gösterge ve “sosyal sorumluluk” için üç standart ve dokuz göstergeden oluşan diğer iki kategori de bilgi okuryazarlığına dayandırılmasına rağmen, öğrenmenin okul kütüphanesi medya programlarının da önemli katkılar sağladığı daha genel

boyutlarını tanımlarlar (American Association of School Librarians & the Association for Educational Communications and Technology [AASL/AECT], 1998).

2.4.3. ACRL standartları. Amerikan Üniversite ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği tarafından 2000 yılında yayımlanan yükseköğretim için bilgi okuryazarlığı standartlarıdır. Çalışmada bilgi okuryazarı kişinin sahip olması gereken beceriler beş standartta toplanmıştır ve bunlar da toplam 22 performans göstergesi ve bu göstergelerin çıktılarını kapsar (ACRL, 2000).

Bu standartlar şu şekildedir:

- Bilgi okuryazarı olan öğrenci, ihtiyaç duyulan bilgilerin niteliğini ve kapsamını belirler.
- Bilgi okuryazarı olan öğrenci ihtiyaç duyduğu bilgiye etkili ve verimli bir şekilde erişir.
- Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgileri ve kaynaklarını eleştirel bir şekilde değerlendirir ve seçilen bilgileri kendi bilgi tabanı ve değer sistemine dâhil eder.
- Bilgi okuryazarı öğrenci, bireysel olarak veya bir grubun üyesi olarak, belirli bir amacı gerçekleştirmek için bilgiyi etkin bir şekilde kullanır.
- Bilgi okuryazar olan öğrenci, bilginin kullanımını kapsayan ekonomik, yasal ve sosyal sorunların çoğunu anlar ve bilgiye etik ve yasal olarak erişir ve kullanır (ACRL, 2000, s. 2-3).

2.5. Bilgi Okuryazarlığı Modelleri

Bilgi okuryazarlığı standartları, bilgi problemi çözme aşamalarını tanımlayan bilgi okuryazarlığı modelleri üzerine kurulmuştur. Bu aşamalar; bilgi ihtiyacının tanımlanması, bilginin aranması, bilginin bulunması, bilginin kullanılması, bilginin iletimi, değerlendirme olarak sıralanabilir. Ancak tanımlar, doğası gereği bu aşamaları açıklayamayacak kadar kısadır. Bilgi okuryazarlığı modelleri, bu aşamaları açıklamak ve içeriğini incelemek üzere mevcuttur. Kuhlthau'nun Bilgi Arama Süreci, Eisenberg ve Berkowitz'in Big6, Irving'in Bilgi Becerileri Modelleri, Dialogue, McKenzie, Alberta ve Sauce gibi modeller bilgi problemi çözme aşamalarını içeren modellere örnektir.

Bilgi becerilerini dört temel parçaya ayıran PLUS modeli; amaç, lokasyon, kullanım ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

SCONUL (Society of College, National and University Libraries) tarafından geliştirilen *Yedi Sütun* modelinde, sayılanlardan farklı olarak, her bilgi becerisinde başlangıç ve uzmanlık arası dört yeterlilik düzeyi bulunur ve temel kütüphane becerileri ve bilgi teknolojileri becerileri, bilgi becerilerinin (yedi sütun) temelinde konumlandırılmıştır.

ANZIIL (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy) tarafından geliştirilen *Bilgi Okuryazarlığının Unsurları* modeli ise yapısal olarak diğer modellerden ayrılır. Jenerik beceriler; bilgi becerileri; değerler ve inançlar olmak üzere üç temel unsurdan oluşan model, iki de belirleyici unsur (konu ve disiplin) içerir (Balcı, 2013; Kurbanoğlu, 2010).

2.6. Bilgi Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İlişkisi

Sosyal bilgiler öğrenciyi yetişkinlik hayatına hazırlayan bir derstir. Etkin vatandaş yetiştirilmesi için yaşam boyu öğrenme ve buna bağlı olarak bilgi okuryazarlığı becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması anlaşılır bir durumdur. Bu anlayışı öğrencilerine kazandıracak öğretmenin de bilgi okuryazarlığı düzeyinin yüksek olması beklenir. Nitekim öğretmenin sınıftaki rolü artık her şeyi bilen ve anlatan kişi değil, öğrenme için yol gösterici kişi olmaktır. Buna paralel olarak ders kitabı merkezli eğitim, yerini görsel ve işitsel çeşitli kaynaklara bırakmıştır ve bu eğitim, okul sınırlarının dışına çıkararak bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmayı zorunlu kılmıştır. Bunun yanında, bilgi okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine de katkıda bulunacaktır (Adıgüzel, 2011; Kurbanoğlu & Akkoyunlu, 2004).

Sosyal bilgiler dersinin özel amaçlarından ilki; hak ve ödevlerinin bilincinde, demokratik değerlere saygılı vatandaşlar yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). İfade özgürlüğü ve bilgiye ulaşma içeriği nedeniyle bilgi okuryazarlığı, demokrasinin güvencesi olarak önem arz etmektedir. Bilgi okuryazarı birey kendine yeten bireydir ve öğrenme sürecini kontrol

eder (Kızılaslan, 2007). Buna paralel olarak NCSS’de (National Council for the Social Studies) 1993 yılında sosyal bilgilerin temel amacının genç bireylerin kültürel çeşitlilik barındıran ve demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı gözeterek bilgiye dayalı ve mantıklı karar verebilme yeteneğinin geliştirilmesi olarak belirtilmiştir (Saracho & Spodek, 2001).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) özel amaçları incelendiğinde bazı amaçların doğrudan bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırmaya yönelik olduğu görülmektedir:

- Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları (Md. 7)
- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları (Md. 11)
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri (Md. 12) amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s. 8).

Bu üç maddenin de bilgi okuryazarlığının alt boyutları olan bilgi ihtiyacını hissetme, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve kullanma ve bilgiyi kullanırken etik ve yasal düzenlemelere dikkat etme boyutlarını içerdiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) öğrencilere kazandırılması planlanan değerler incelendiğinde de “Bilimsellik” değerinin doğrudan bilgi okuryazarlığı ile ilgili olduğu, Sosyal Bilgiler ders programında bulunan yedi öğrenme alanından “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında ise öğrencilerden; “yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiye gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenilmektedir” (MEB, 2018, s. 11). Yine bu öğrenme alanında öğrenci bilimsel eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate alması gerektiğini öğrenir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar

başlığı altında ele alınan aşağıdaki iki maddenin de bilgi okuryazarlığı ile doğrudan ilişki içinde olduğu görülebilir:

- Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir (Md. 9).
- Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konu ile ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (Md. 10) (MEB, 2018, s. 10).

2.7. Epistemolojik İnançların Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Araştırmaları ile İlişkisi

Grasha (1994), analiz, gözlem, röportaj ve çalıştay deneyimlerine dayanarak beş çeşit öğretmen tipi sunmuştur: Uzman, otorite, rol model, yardımcı/kolaylaştırıcı, temsilci.

Bu kategoriler öğretim stillerine göre belirlenmiştir. Uzman ve otoriter öğretmen tipi, öğretmen merkezli stiller iken, diğerleri öğrenci merkezli stillerdir. Türkiye, 2004 yılında yapılandırmacı öğretime geçmiş; bu, eğitimin yapısını ve öğretmenlerin sınıftaki rolünü değiştirmiştir. Öğretmen artık her şeyi bilen uzman ya da otorite değil, öğrenmeyi öğreten kişi konumundadır (Biçer, Er, & Özel, 2013; Kurbanoglu & Akkoyunlu, 2004). Öngen'e (2003'den akt. Biçer vd., 2013) göre epistemolojik inançlar, bilginin doğasına ve kaynağına ilişkin inançları ifade eder ve öğretmenin sınıf içinde kullanmayı seçtiği yöntem ve teknikler, sınıf yönetimi ve öğrencilerle kuracağı iletişimi etkiler. Hofer ve Pintrich (1997), bilginin ve bilmenin doğasına dair inançların, kişinin değer sistemini ve hayatı algılayış biçimi olan yaşam teorilerini oluşturduğunu yazmışlardır. Bilginin kaynağının otorite olduğuna inanan bir öğretmen öğrencilerine de bunu yansıtacaktır. Ancak gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin

yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi ile aktif katılıma önem vermeleri beklenir

Sosyal Bilgiler Ders Öğretim Programı incelendiğinde, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılması ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncülerinin teşvik edilmesinin gerekliliğinden bahsedildiği görülür (MEB, 2018). Öğrencilerin epistemolojik inanç düzeyleri, tek bir doğru cevabı olmayan gerçek hayat problemlerini algılayışlarını etkiler. Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireyler, mutlak doğrunun var olmadığına, doğrunun bağlama göre değişebilen bir kavram olduğunun, bilginin keşfinin hala sürdüğünün farkındadır ve problem çözme kabiliyetleri naif inançlara sahip öğrencilere göre daha gelişmiştir (Schommer, 1990). Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmelerini amaçlar (MEB, 2018, s. 8). Bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar olduğu inancına sahip bireylerin, sosyal problemleri çözerken probleme çok boyutlu bakabildiği ve problemi inceleyip metotlar geliştirebildiği düşünülmektedir (Yılmaz, 2014). Öğrencilerin, bilginin kaynağına ve niteliğine ilişkin inançlarının ve yansıtıcı düşünme becerilerinin; muhakeme yeteneklerinin gelişmişliği, bilişsel gelişimleri (kelime haznesi, akademik başarı, resmi işlemler, eleştirel düşünme), ahlaki ve kimlik gelişimleri ve çeşitliliğin önemine inanmaları ile ilgili olduğu bilinmektedir (King & Kitchener, 2004).

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Epistemolojik inançlar konusunda yurt içinde yapılan çalışmalar.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi ve DergiPark üzerinden “Epistemolojik inançlar” anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilen sorgulama sonucuna göre Mayıs 2020 tarihi itibarıyla 79’u yüksek lisans, 34’ü doktora çalışması olmak üzere 113 adet lisansüstü teze ve en ilgililer seçildikten sonra 93 adet makaleye ulaşılmıştır. Yazılmış olan tezler incelendiğinde, konunun son yıllarda tercih edilme oranının arttığı gözlemlenmiştir. Sadece 2019 yılında bu konu

üzerine yazılan tez sayısı 27'dir. Alanyazın incelendiğinde epistemolojik inançlar ile ilgili çalışmaların genel olarak fen bilgisi öğretmeni adayları ile veya fen bilgisi dersi kapsamında yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla betimsel ya da ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların fazlalığı nedeniyle, konu bütünlüğünü korumak amacıyla bu çalışmada sosyal bilgiler dersi kapsamında ele alınan çalışmalar incelenecektir.

Demir (2009), deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiş çalışmasında, bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin, epistemolojik inançlara, bilişsel farkındalık becerilerine ve akademik başarıya ve bunların kalıcılığına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Adana İli Seyhan İlçesindeki iki ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda epistemolojik inançlar ölçeğine göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamakla birlikte, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ve tek bir doğrunun olduğuna dair inanç boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deneysel desenin epistemolojik inançlar ölçeğinin kalıcılık üzerindeki etkisine bakıldığında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançta kalıcılık açısından deney grubu ile birinci kontrol ve birinci ikinci kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmasına rağmen tek bir doğrunun olduğuna dair inanç boyutunda kalıcılık puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Araştırmada bilginin karmaşık olduğuna inanan öğrencilerin basit olduğuna inanan öğrencilere göre daha yüksek toplam öğrenme sonuçları elde ettiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inançlarla bilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin yüksek olması göze çarpmaktadır.

İçen (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi

uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ve Erzincan’da görev yapan 310 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, 10 yıldan az kıdeme sahip eğitim fakültesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları, Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin İstanbul’da görev yapanlara göre daha sofistike inançlara sahip oldukları, İstanbul’dakilerin sınıf içi öğretim stratejilerini daha çok kullandıkları, eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olanlara göre sınıf içi öğretim stratejilerine daha çok yer verdikleri, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin, 10 yıldan az kıdeme sahip olanlara göre öğretim stratejilerine daha çok yer verdikleri saptanmıştır.

Kösemen (2012) öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerini, epistemolojik inançlarını ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma evrenini Denizli merkezinde 75 ilköğretim okulunda görevli 1654 sınıf ve 155 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılaştığı, “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç” ve “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç” alt boyutunda mesleki kıdem boyutunda anlamlı bir farkın bulunduğu; branş ve hizmet içi eğitim değişkenlerinde ise anlamlı bir fark görülmediği bulgulanmıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programına yönelik görüşleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin epistemolojik inançları sofistike hale geldikçe, programa ilişkin görüşlerinin de olumluya doğru kaydığı sonucuna ulaşılmıştır.

İçen, İlğan, & Göker (2013) Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma için 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında sözü geçen üniversitelerde öğretim gören 338 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının “bilginin

kaynağı uzmandır ve öğretme yetenek işidir” boyutuna büyük ölçüde; “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutuna ve "bilgi tek ve kesindir boyutuna” ise az katılıyorum düzeyinde görüş belirttiği belirlenmiştir.

Ekiçi (2014) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasının evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Eskişehir ili sınırları içinde resmi ve özel okullarda görev yapan 202 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcıların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yüksek düzeyde inandıkları ve en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili grubunu benimsedikleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile benimsedikleri öğretim stilleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizlerde ise tek doğrunun var olduğuna inanç boyutuyla uzman öğretim stili arasında düşük derecede pozitif, otoriter öğretim stiliyle orta derecede pozitif, kişisel model öğretim stili ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu arasında düşük ve negatif düzeyde istatistiksel anlamda bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kösemen ve Şahin (2014) sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Dersi Programı’na yönelik görüşlerini, epistemolojik inançlarını, öğretmenlerin görüşleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarını Denizli merkez ilçede çalışan 332 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Betimsel desendeki çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin programın tamamına yönelik görüşlerinin vasat olduğunu, “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu” inancı dışındaki epistemolojik inançlarının ise naif olduğunu göstermiştir. Epistemolojik inançlar daha sofistike hale geldikçe programa ilişkin görüşlerin de olumluya kaydığı belirtilmiştir.

Kaya & Ekiçi (2017) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerini mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. 202 sosyal bilgiler öğretmenin katıldığı

çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yüksek düzeyde inandıkları belirlenmiştir. Değişkenler ile epistemolojik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamış, araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stili grubunu benimsedikleri saptanmıştır.

Durmaz (2019) araştırmasında sosyal bilgiler dersinde “bilimsellik” değerine yönelik yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel epistemolojik inançlarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma, yarı deneysel nitelikte olup, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Nevşehir iline bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 40 altıncı sınıf öğrencisi deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş ve öğrencilere ön test-son test tekniği uygulanmıştır. Sosyal bilgiler dersinde “bilimsellik” değerine yönelik yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanmış olan etkinliklerin öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülürken, öğretmenin öğrencilere uyguladığı mevcut yöntemlerin öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki olası birtakım sorunlara bağlanmıştır.

Üztemur, Dinç & Acun (2020), ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma davranışları ve akademik başarıları arasındaki yordayıcı ve açıklayıcı ilişkileri ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında çok faktörlü karmaşık yordayıcı korelasyonel desen kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Yunussemre ilçesindeki devlet ortaokullarından basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 494 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı epistemolojik inançlarının öğrenme yaklaşımlarını, akademik risk alma davranışlarını ve akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır.

2.8.2. Epistemolojik inançlar konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar. Konu hakkında yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde betimsel, ilişkisel ve deneysel çalışmalara rastlanmıştır. Konu bütünlüğünü korumak amacıyla öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını konu alan çalışmalar incelenmiştir.

Sinatra ve Kardash (2004), öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğilimleri ve eğitimi bir ikna süreci olarak görme konusundaki görüşleri üzerine kurdukları, Amerika Birleşik Devletleri'nin batı yakasında bir şehir üniversitesinde yürüttükleri çalışmalarında 182 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, bilginin gelişmekte olduğuna inanan öğretmen adaylarının inançlarını gözden geçirilebildiğini ve öğrenmeyi bilgiyi inşa etme süreci olarak gördüğünü, ikna edici öğretime daha açık oldukları bulunmuştur.

Gill, Ashton ve Algina, (2004) öğretmen adaylarının matematik öğretme ve öğrenme hakkındaki epistemolojik inançlarını değiştirmek üzerine Amerika Birleşik Devletleri'nin doğu yakasında bir üniversitede 161 öğretmen adayıyla yürüttükleri deneysel çalışmada kontrol grubuna geleneksel açıklayıcı bir metin, deney grubuna ise etkinliği artırıcı ve çürütmeye dayalı bir metin okutmuşlardır. Araştırdıkları eğitimsel teorik model kısmen desteklenmiştir. Eğitimsel müdahale uygulanan deney grubunun epistemolojik inançlarının kontrol grubuna göre değişime daha yatkın olduğu görülmüştür.

Ravindran, Greene ve Debacker (2005) Oklahoma Üniversitesi'nde yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının başarı hedefleri, epistemolojik inançları ve bilişsel kavrama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçmek için 101 öğretmen adayına 84 maddeden oluşan bir ölçek uygulamışlardır. Amaçların ve epistemolojik inançların bilişsel kavramanın anlamlılığı veya sıklığı için iyi bir yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Chai, Khine, & Teo (2007) Singapur'da 537 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının homojen dağılım gösterdiğini bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair güçlü inançlara sahip oldukları ve

bilginin mutlak olmadığına inanmalarına rağmen uzmanlara inanma eğilimde oldukları görülmüştür. Öğretmen yetiştiren kurumların aday öğretmenlerin epistemolojik inançlarını geliştirmeye yönelik tedbirler alması önerilmiştir.

Cheng, Chan, Tang ve Cheng (2009) Hong Kong’da lisans eğitim programının son yılındaki öğrencilerle hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ve öğretme konusundaki fikirlerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları; öğretmen adaylarının çoğunun öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inandığını, bilginin değişken olduğuna ve otoriteleri sorgulamaya meyilli olduğunu göstermektedir. Sofistike veya karma epistemolojik inançlara sahip öğretmen adayları, öngörülen yapılandırmacı veya karışık öğretim anlayışlarına inanma eğiliminde olsa da, tutarsız vakalar tespit edilmiştir.

Yadav & Koehler (2007) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, kişinin öğrenme yollarına ve iletişim biçimlerine etkisi olup olmadığını araştırdıkları çalışmada nicel ve nitel yöntemler kullanmışlardır. İlkokul okuma eğitimi için seçtikleri video materyalleri ve seçimleri üzerine yazdıkları metin üzerinden yansıtıcı yazma becerileri ile epistemolojik inançlarının gelişmişlik düzeyi incelenmiştir. Sonuç olarak Amerika’nın tanınmış bir üniversitesinde eğitimine devam etmekte olan ve hepsi kadın olan 11 öğretmen adayının seçtikleri videoların ve bu videolarda gözlerine çarpan unsurların temel epistemolojik inançları ile tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ketabi, Zabihi ve Ghadiri (2014) İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğretme ve öğrenme yaklaşımlarına olan etkisini araştırmışlardır. 92 İranlı İngilizce öğretmeni adayı ile yürüttükleri çalışma sonucunda yeteneğin doğuştan geldiğine ve bilginin kesinliğine olan inanca ve geleneksel eğitim yöntemlerine eğilim gösterdikleri görülmüştür. Bunun yanında, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna olan inanç ile yapılandırmacı yaklaşım arasında güçlü korelasyon bulunmuştur.

2.8.3. Bilgi okuryazarlığı konusunda yurt içinde yapılan çalışmalar. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi ve DergiPark üzerinden “bilgi okuryazarlığı” anahtar kelimeleri kullanılarak Mayıs 2020 tarihi itibarıyla gerçekleştirilen sorgulama ile bilgi okuryazarlığı hakkında yurt içinde yapılan, 20’si yüksek lisans 6’sı doktora olmak üzere 26 tez, 57 makale bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda genel olarak betimsel, ilişkisel, deneysel desenler görülmüştür ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması, bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında kütüphanelerin rolü, bilgi okuryazarlığı eğitim planları, bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığının diğer kavramlarla ilişkilerinin ölçülmesi temaları ağırlıktadır. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan iki çalışmaya rastlanmıştır:

Ünal ve Er (2015) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere yürüttükleri çalışmada Bartın, Bülent Ecevit ve Siirt Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam 442 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmacıların vardığı sonuç, öğretmen adaylarının bilgiyi ihtiyaç olarak görme, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi kullanmada yasal ve etik düzenlemeler açısından yeterli gelişmişlik düzeyine sahip olmadıkları yönündedir.

Özgün’ün (2019) sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusundaki mevcut durumlarını betimlemeyi amaçladığı nitel araştırmasında,2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bolu ili ortaokullarında öğrenim gören 141 sekizinci sınıf öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve ayrıca doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin yarısından fazlasının aramayı nasıl ve nereden yapacaklarını bilmedikleri ve erişim becerilerinde sorun olduğu; öğrencilerin bilgiyi işleme, ayrıştırma, eleme, kaynak belirtme gibi bilgi okuryazarlığı becerilerinin eksik olduğu belirlenmiştir.

2.8.4. Bilgi okuryazarlığı konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar. Bilgi okuryazarlığı konusunda yurt dışı kaynaklı araştırmalar incelendiğinde bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması ve kütüphanecilerin rolü, bilgi okuryazarlığı ve çağımızın

gerektirdiği yeni beceriler üzerinde durulduğu görölmüştür. Sosyal bilgiler alanında yapılan üç çalışma incelenecektir.

Scott ve O'sullivan'ın (2000) Amerika Birleşik Devletleri'nde yürüttükleri çalışmaları lise öğrencilerinin interneti bir öğrenme aracı olarak kullanımını ve interneti eğitim araştırmalarında kullanmadaki kişisel memnuniyetlerini incelemek için tasarlanmış bir eylem araştırmasıdır. Araştırmacılar sosyal bilgiler ve iletişim derslerinde lise düzeyindeki 309 öğrenciye uyguladıkları ölçekle öğrencilerin interneti kullanım sıklıklarının nadir olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin %42'sinin interneti araştırma amaçlı kullandığı ve %74'ünün arama motoru kullandığı görölmüştür. Yazarlara göre internet sunduğu pek çok avantajın yanında, sosyal bilgiler dersi açısından pek çok kısıtlamalar barındırmaktadır. İnternetin potansiyelini kavratmak, sistematik olmayan bilgi edinme yollarının dezavantajlarından ve güvenilir olmayan bilgi kaynaklarından dolayı öğrencinin hissettiği hayal kırıklığından kaçınmak için sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük görev düştüğünü belirtmişlerdir.

Harouni (2009) Amerika Birleşik Devletleri kaynaklı çalışmasında sosyal bilgiler sınıfındaki deneyimlerinden faydalanarak lise öğrencilerinin eleştirel araştırma becerilerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olunabileceğini değerlendirmiş ve genellikle öğretmenler, akademisyenler ve kütüphaneciler tarafından hoş karşılanmayan Wikipedia'nın sınıf aktiviteleri tasarlamada ne şekilde kullanılabileceğini betimlemiştir.

Song'un (2015) çalışmasının amacı Kore'de sosyal bilgiler ders kitaplarındaki araştırma görevlerini analiz etmek ve öğretmen kütüphanecilerin eğitimsel bilgi hizmetini bilgi okuryazarlığı perspektifinden incelemektir. Analiz sonuçları, kitaplarda bulunan araştırma görevlerinin; kaynak yazılması, ilgili bilgilerin aranması ve rapor yazımı veya sunumu gibi gereklilikleri olduğunu göstermektedir. Bu, problem çözme sürecinin ilk adımı olan sorunun tanımı ve bilgi ihtiyaçlarının anlaşılması, üçüncü adım olan bilginin sunulması aşamalarının kitaplarda uygulanmakta olduğunu göstermektedir. Yazar, sosyal bilgiler dersinde bilgi

okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için öğretmen – kütüphaneci iş birliğinin önemini vurgulamıştır.

2.8.5. Epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı ilişkisi konusunda yurt içinde yapılan çalışmalar. Epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı ilişkisi üzerine yazılmış iki makale bulunmuştur. Akkoyunlu ve diğerleri (2008) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlik inançlarını ve epistemolojik inançlarını, cinsiyet ve sınıf değişkeni gibi değişkenler açısından incelemiştir. Betimsel yöntem kullanılan çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda epistemolojik inançların öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu boyutları ile bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İpek ve Tavukçuoğlu (2020) yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin sahip olduğu epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri ilişkiisel tarama modelindeki makalede; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinde ve Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam eden 1318 lisans öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda bilgi okuryazarlık düzeyinin epistemolojik inançları anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

2.8.6. Epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı ilişkisi konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar. Epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı ilişkisi konusunda yurt dışı kaynaklı literatür incelendiğinde 3 makale ve 2 tez çalışması saptanmıştır. Swanson (2006) bilgi okuryazarlığı, kişisel epistemoloji ve bilginin yapılandırılmasını konu alan betimsel çalışmasında, kişisel epistemoloji literatürüne ve bilgi okuryazarlığında bilgi inşasına doğru ilerlemeye genel bir bakış sunmayı ve kütüphane ve bilgi bilimi teorisi ile kişisel epistemoloji arasındaki bağlantıları incelemeyi amaçlamıştır. Illinois'te bir kamu üniversitesinde görev yapmakta olan

araştırmacı, bilgiyi anlama ile ilgili iç süreçleri, bilgiyi yaratma ve paylaşma dış süreciyle daha iyi ilişkilendirebilmek ve kütüphanelerin üniversite müfredatındaki yerini anlayıp daha iyi bir pedagojik yaklaşım için bu iki değişken arasındaki ilişkinin somut olarak da masaya yatırılmasını önermiştir.

Gasque ve Cunha'nın (2010), John Dewey'in epistemolojisi ve bilgi okuryazarlığı üzerine yazdıkları makalede bilgi arama ve kullanma faaliyetlerini yürütmek için belirli becerilerin geliştirilmesi yoluyla gerçekleşen bilgi üretimi sürecinde en yararlı araç olan yansıtıcı düşünme sürecini incelemişlerdir. Makalede, bilgi arama ve kullanma ve bunun sonucu olarak kişisel ve kolektif gelişim için gerekli yeterliliklerin oluşturulmasında başlıca özellikleri eylem ve araştırma isteği olan yansıtıcı düşüncenin temel bir unsur olarak kullanılması önerilmiştir. Bilgi okuryazarlığında refleksif düşünme alışkanlığı ile yakından bağlantılı olan öğretme-öğrenme konularına değinilmiştir. Brezilya'da yürütülen çalışmanın merkezini, yansıtıcı düşünmenin, ilişkilerin algılanması, ilgili öğelerin tanımlanması, duyu ve anlamların analizi ve yorumlanması, duyguların ve anlamların analizi ve yorumlanması yoluyla fenomenlerin ve süreçlerin daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlayan bilişsel bir strateji olduğu varsayımı oluşturur.

Peter'in (2015), Almanya Trier Üniversitesi'nde psikoloji öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ve karşılıklı ilişkileri ele almış, öğrencilere kendi geliştirdiği Epistemolojik İnançlar ölçeğini uygulanmıştır. Çalışma, epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı arasındaki karşılıklı ilişkiyi doğrulamıştır.

Alsumait (2015) konu üzerine yazdığı doktora tezinde, Kuveyt Üniversitesi'nde bilişim bilimleri bölümünde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile çalışmıştır. Çalışma, bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, branş ve akademik düzey) öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeylerine etkisi ve bağımsız değişkenler ile bilgi okuryazarlığı arasındaki etkileşimlerin bilgi okuryazarlığı modüllerini bilgi biliminin bir parçası olarak inceleyen lisans öğrencilerinin genel ve spesifik

epistemolojik inançları üzerine odaklanmaktadır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin ilk senelerde daha naif inançlara sahip olurken, zamanla epistemolojik inançlarının geliştiği ve alan odaklı epistemolojik inançlara kaydıkları görülmüştür. Çalışmada, öğrencilerin alan odaklı epistemolojik inançlarının genel epistemolojik inançlarına göre daha önceki bilgi okuryazarlığı bilgisi değişkeninden etkilendiği ve bağımsız değişkenlerin arasındaki etkileşimin bariz bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ancak genel epistemolojik inançlarda bu net değildir.

Rosman, Peter, Mayer & Krampen (2018) Almanya Trier Üniversitesi'nde yürüttükleri araştırmalarında epistemolojik inançların bilgi okuryazarlığı eğitimine etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında iki farklı çalışma yürütülmüştür. İlk çalışmada, Hofer'in bilginin basit yapıda olduğuna inanan bireylerin farklı kaynakları araştırmaya gerek duyamayacağından bilgi arama sürecinin önemini kavrayamayacakları savı üzerine standardize edilmiş bir bilgi okuryazarlığı eğitimini 67 psikoloji öğrencisine uygulamışlar ve çoğulcu bakış açısının bilgi okuryazarlığı becerilerine ket vurduğunu bulmuşlardır. İkinci çalışmada, 64 öğrenci bilgi okuryazarlığı eğitimi sırasında istedikleri konuları aramaya teşvik edilmiş ve eğitimler, öğrencilerin karşılaştığı kişisel sorunlara odaklanmıştır, eğitimler daha bireyselleştirilmiştir. Araştırmacıların mutlakçı inançlara sahip öğrencilerin bilgi okuryazarlığı eğitiminden daha çok verim alacağı savı yine doğrulanamamıştır ancak öğrencilerin öznel bilgilerinde artış gözlemlenmiştir. Bilimsel bilgilerin genel olarak çözümlenebileceğinden dolayı çoğulcu bakış açısının psikoloji öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin etkililiğini azaltacağı, bu yüzden bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inançların bütünleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

3. Bölüm

Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemine dayanmaktadır ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlığı düzeyi arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlığı düzeylerini betimleyerek sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Karasar, betimsel türdeki araştırmaları “araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelerin kendi koşulları içinde ve oldukları gibi tanımlanmaya çalışıldığı ve bunları herhangi bir biçimde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmediği çalışmalar” (Karasar, 1998, s. 77) şeklinde tanımlamıştır. Amaç bakımından betimsel nitelik taşıyan bu araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir.

3.2. Çalışma Grubu

Yüksek Öğretim Kurumu'nun (2020) Ekim ayı verilerine göre, Türkiye genelinde 66 Eğitim Fakültesi'nde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı bulunmaktadır. Çalışma evreninin büyüklüğü, tez çalışması için gereken zaman, maliyet ve ulaşım koşulları nedeniyle, çalışmanın evreni Bursa ve çevresi ile sınırlı tutulmuş ve ulaşılabilecek en yüksek sayıda öğretmen adayı çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Buna göre, çalışma grubu (analiz birimi) kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak, Bursa Uludağ Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi olmak üzere dört devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dallarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 426 öğrenciden oluşturulmuştur.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	295	69,2
Erkek	131	30,8
Toplam	426	100,0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 426 öğretmen adayının %69,2'si (f=295) kadın, %30,8'i (f=131) erkek öğretmen adayından oluşmaktadır.

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
1	118	27,7
2	98	23,0
3	114	26,8
4	96	22,5
Toplam	426	100,0

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 426 öğrencinin % 27,7'si (f=118) 1. sınıf, % 23'ü (f=98) 2. sınıf, % 26,8'i (f=114) 3.sınıf, %22,5'i (f=96) 4.sınıf öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde; Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve Aydın ve diğerleri (2017) tarafından da geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ile Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılan “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Epistemolojik İnançlar Ölçeği. Ölçek, Schommer (1990) tarafından, epistemolojik

inançların beş alt boyutu olan bilginin yapısı, kesinliği, kaynağı, edinim hızı ve kontrolünü ölçmek üzere geliştirilmiştir. 63 maddeden oluşturulmuştur. Daha sonra yapılan çalışmalarla ölçeğin önce dört daha sonra üç boyutla faktör yapısından oluştuğu görülmüştür (Aydın vd., 2017).

Bu araştırmada Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından (2002) Türkçeye uyarlaması yapılan 35 maddelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Formu'nun; Aydın ve diğerleri (2017) tarafından geçerlik ve güvenilirliği ispatlanan, en güvenilir maddeler kullanılarak kısaltılmış ve ayırt ediciliği 35 maddelik tam sürümünden daha yüksek olan (Aydın vd., 2017) 29 maddelik kısaltılmış hali kullanılmıştır. Ölçek, üç faktörlü yapıdadır: Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç (Deryakulu & Büyüköztürk, 2002; 2005).

3.3.2. Bilgi okuryazarlığı ölçeği. Adıgüzel (2011), Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği'nin geliştirilmesini üç aşamada tamamlamıştır. Ölçekte yer alan maddelerin belirlenmesi için ACRL tarafından 2003 yılında geliştirilen “Yükseköğretim İçin Bilgi Okuryazarlığı Yeterlik Standartları”ndan ve literatür taraması yapılarak oluşturulan bilgi okuryazarlığı göstergeleri listesinden faydalanılmış, son aşamada bu ikisi birleştirilip yeniden düzenlenmiş ve alan uzmanları tarafından incelenmiş 38 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek haline getirilmiştir.

“Yapılan faktör analizi sonucu işlemeyen 9 madde ölçekten çıkarılmış ve faktör yükleri 460 ile 796 arasında değişen 29 madde işleyen maddeler olarak kabul edilerek ölçeğe alınmıştır” (Adıgüzel, 2011, s. 24).

“Geçerli ve güvenilir olarak geliştirilen Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği alan yazında öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenme, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilme ve ürettiği bilgileri sorunların çözümünde kullanabilme bilgi ve beceri düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek olarak kullanılabilir niteliktedir” (Adıgüzel, 2011, s. 25).

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırma kapsamında, katılımcıların epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı ölçeklerinden almış oldukları puanları incelemek için betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Analizler gerçekleştirilmeden önce veri setinde uç değerlerin bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda, kutu grafikleri oluşturularak veriler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar veri setinde normal dağılımın sağlanmasını güçleştiren 4 adet uç değer bulunduğunu göstermiştir. Bu değerlere ait gözlemler veri setinden çıkarılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen puanların dağılımını incelemek için ise çarpıklık ve basıklık katsayıları temel alınmıştır. Çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında bulunması verilerin normale oldukça yakın dağıldığını işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu çalışmada hesaplanan çarpıklık değerleri verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermiştir (Tablo 4). Bu sonuç dikkate alınarak parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.

Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	SH	Değer	SH
Epistemolojik İnançlar Ölçeği				
Çaba	-0,47	0,12	0,82	0,24
Yetenek	0,58	0,12	0,18	0,24
Tek bir doğru	0,26	0,12	-0,12	0,24
Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği				
Bilgi ihtiyacını tanımlama	-0,47	0,12	0,31	0,24
Bilgiye erişme	-0,68	0,12	1,04	0,24
Bilgiyi kullanma	-0,42	0,12	0,32	0,24
Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	-0,77	0,12	0,82	0,24
Bilgi okuryazarlığı toplam puan	-0,55	0,12	1,01	0,24

Epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Puanların sınıf değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinde farkın kaynağını belirlemek için Scheffe post-hoc testi uygulanmıştır. Epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı puanları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. 0 ile $\pm 0,30$ arasındaki katsayılar düşük, $\pm 0,31$ ile $\pm 0,70$ arasındaki katsayılar orta ve $\pm 0,71$ ile ± 1 arasındaki katsayılar ise yüksek ilişkileri temsil etmektedir (Büyüköztürk, 2006). Analizler için güven düzeyi %95 olarak belirlenmiş ve $p < 0,05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4. Bölüm

Bulgular

Bu bölümde bulgular, epistemolojik inançlara yönelik bulgular, bilgi okuryazarlığına yönelik bulgular ve epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkilere yönelik bulgular olarak üç kısım halinde incelenmiştir.

Öncelikle epistemolojik inançlar ölçeğinden elde edilen puanların ortalama, standart sapma değerleri, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmış ve puanların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bir sonraki adımda, Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği puanlarının ortalama, standart sapma değerleri, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmış ve puanların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Son adımda ise ölçme araçlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

4.1. Epistemolojik İnançlara Yönelik Bulgular

Bu bölümde ilk üç alt probleme cevap aranmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları nasıldır, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir sorularına cevap aranmıştır; epistemolojik inançlara yönelik bulgular, ölçek puanları ile cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmiştir.

Tablo 5.

Epistemolojik İnançlar Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler

Değişkenler	N	Min	Maks	Ort	Ss
Çaba	426	2,60	5,00	4,07	0,40
Yetenek	426	1,00	4,38	2,27	0,68
Tek bir doğru	426	1,00	4,67	2,53	0,66

Tablo 5 incelendiğinde; çaba, yetenek ve tek bir doğru puan ortalamalarının sırasıyla 4,07 (Ss=0,40), 2,27 (Ss=0,68), 2,53 (Ss=0,66) olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. Elde edilen puan ortalamalarına göre, katılımcıların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları yüksek düzeyde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançları ise düşük düzeydedir. Katılımcıların tek bir doğrunun olduğuna yönelik inançları da en düşük düzeyde bulunmuştur.

Tablo 6.

Cinsiyet Değişkenine Göre Epistemolojik İnançlar Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Çaba	Kadın	295	4,08	0,38	0,94	0,35
	Erkek	131	4,04	0,42		
Yetenek	Kadın	295	2,20	0,65	-3,38	<0,01
	Erkek	131	2,44	0,73		
Tek bir doğru	Kadın	295	2,49	0,62	-1,87	0,06
	Erkek	131	2,62	0,74		

Tablo 6 incelendiğinde, çaba ve tek bir doğru puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte, yetenek puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Erkek öğretmen adaylarının yetenek puan ortalamaları, kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak, erkek öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançlarının, kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 7.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Epistemolojik İnançlar Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf düzeyi	N	Ort	Ss	F	p	Post-Hoc
Çaba	1. Sınıf	118	4,02	0,40	1,57	0,20	-
	2. Sınıf	98	4,07	0,41			
	3. Sınıf	114	4,06	0,40			
	4. Sınıf	96	4,14	0,37			
Yetenek	1. Sınıf	118	2,39	0,70	1,86	0,14	-
	2. Sınıf	98	2,28	0,61			
	3. Sınıf	114	2,20	0,70			
	4. Sınıf	96	2,20	0,70			
Tek bir doğru	1. Sınıf	118	2,69	0,68	3,36	0,02	1>4
	2. Sınıf	98	2,49	0,55			
	3. Sınıf	114	2,50	0,70			
	4. Sınıf	96	2,42	0,68			

Tablo 7 incelendiğinde, çaba ve yetenek puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte, tek bir doğru puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, birinci sınıf öğrencilerinin tek bir doğru puan ortalamaları, dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Birinci sınıf öğrencilerinin tek bir doğrunun olduğuna yönelik inançları, dördüncü sınıf öğrencilerinininkine göre daha yüksektir.

4.2. Bilgi Okuryazarlığına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyi nedir, bilgi okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir, bilgi okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir sorularına cevap aranmış; bilgi

okuryazarlığına yönelik bulgular, ölçek puanları ile cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmiştir.

Tablo 8.

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler

Değişkenler	N	Min	Maks	Ort	Ss
Bilgi ihtiyacını tanımlama	426	1,38	5,00	3,82	0,73
Bilgiye erişme	426	1,36	5,00	3,88	0,64
Bilgiyi kullanma	426	1,20	5,00	3,76	0,76
Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	426	1,00	5,00	3,96	0,75
Bilgi okuryazarlığı toplam puan	426	1,38	5,00	3,86	0,64

Tablo 8 incelendiğinde, bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve bilgi okuryazarlığı toplam puan ortalamalarının sırasıyla 3,82 (ss=0,73), 3,88 (ss=0,64), 3,76 (ss=0,76), 3,96 (ss=0,75) ve 3,86 (Ss=0,64) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen puan ortalamalarına göre, katılımcıların; bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algıları yüksek düzeydedir.

Tablo 9.

Cinsiyet Değişkenine Göre Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Bilgi ihtiyacını tanımlama	Kadın	295	3,86	0,69	-1,98	0,05
	Erkek	131	3,71	0,80		
Bilgiye erişme	Kadın	295	3,91	0,62	-1,78	0,08
	Erkek	131	3,79	0,69		
Bilgiyi kullanma	Kadın	295	3,83	0,73	2,45	0,02
	Erkek	131	3,63	0,81		
Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	Kadın	295	4,01	0,72	1,89	0,06
	Erkek	131	3,86	0,79		
Bilgi okuryazarlığı toplam puan	Kadın	295	3,90	0,61	2,19	0,03
	Erkek	131	3,75	0,69		

Tablo 9 incelendiğinde bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p \geq 0,05$). Bununla birlikte, bilgiyi kullanma ve bilgi okuryazarlığı toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < 0,05$). Kadın öğretmen adaylarının bilgiyi kullanma ve bilgi okuryazarlığı toplam puan ortalamaları, erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Kadın öğretmen adaylarının bilgiyi kullanma ve bilgi okuryazarlığı algıları erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksektir.

Tablo 10.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Puan Ortalamaları, Standart

Sapmaları ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf düzeyi	N	Ort	Ss	F	p
Bilgi ihtiyacını tanımlama	1. Sınıf	118	3,84	0,79	0,44	0,72
	2. Sınıf	98	3,74	0,69		
	3. Sınıf	114	3,83	0,70		
	4. Sınıf	96	3,85	0,71		
Bilgiye erişme	1. Sınıf	118	3,87	0,71	0,23	0,88
	2. Sınıf	98	3,85	0,60		
	3. Sınıf	114	3,87	0,61		
	4. Sınıf	96	3,92	0,64		
Bilgiyi kullanma	1. Sınıf	118	3,74	0,86	0,17	0,92
	2. Sınıf	98	3,73	0,74		
	3. Sınıf	114	3,78	0,72		
	4. Sınıf	96	3,80	0,70		
Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	1. Sınıf	118	3,90	0,80	0,34	0,80
	2. Sınıf	98	3,99	0,72		
	3. Sınıf	114	3,97	0,72		
	4. Sınıf	96	3,98	0,74		
Bilgi okuryazarlığı toplam puan	1. Sınıf	118	3,85	0,71	0,20	0,90
	2. Sınıf	98	3,82	0,59		
	3. Sınıf	114	3,86	0,62		
	4. Sınıf	96	3,89	0,62		

Tablo 10 incelendiğinde, bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve bilgi okuryazarlığı toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Birinci, ikinci,

üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına yönelik algılarının benzer olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Epistemolojik İnançlar ile Bilgi Okuryazarlığı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlık düzeyi arasında bir ilişki var mıdır, aralarındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir, aralarındaki ilişki sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir sorularına cevap aranmış; bilgi okuryazarlığına yönelik bulgular, ölçek puanları ile cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmiştir.

Tablo 11.

Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Çaba	1							
2. Yetenek	-,314**	1						
3. Tek bir doğru	-,215**	,543**	1					
4. Bilgi ihtiyacını tanımlama	,290**	-,193**	-,034	1				
5. Bilgiye erişme	,290**	-,260**	-,105*	,863**	1			
6. Bilgiyi kullanma	,278**	-,230**	-,100*	,704**	,755**	1		
7. Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	,281**	-,330**	-,144**	,639**	,704**	,729**	1	
8. Bilgi okuryazarlığı toplam puan	,317**	-,275**	-,101*	,920**	,953**	,865**	,824**	1

**p<0,01; *p<0,05; N=426

Tablo 11’de yer alan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler incelendiğinde, çaba puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=0,290$; $p<0,01$), bilgiye erişme ($r=0,290$; $p<0,01$), bilgiyi kullanma ($r=0,278$; $p<0,01$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=0,281$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=0,317$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde pozitif

ve orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inanç düzeyinin, bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarını pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Yetenek puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=-0,193$; $p<0,01$), bilgiye erişme ($r=-0,260$; $p<0,01$), bilgiyi kullanma ($r=-0,230$; $p<0,01$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,330$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=-0,275$; $p<0,01$) puanları arasında düşük ve orta düzeyde negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının azaldığı gözlenmiştir.

Tek bir doğru puanları ile bilgiye erişme ($r=-0,105$; $p<0,05$), bilgiyi kullanma ($r=-0,100$; $p<0,05$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,144$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=-0,101$; $p<0,05$) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak tek bir doğrunun olduğuna yönelik inancın, bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarını negatif yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 12.

Kadın Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Çaba	1							
2. Yetenek	-,305**	1						
3. Tek bir doğru	-,202**	,565**	1					
4. Bilgi ihtiyacını tanımlama	,220**	-,113	,066	1				
5. Bilgiye erişme	,238**	-,220**	-,033	,858**	1			
6. Bilgiyi kullanma	,245**	-,169**	-,015	,681**	,728**	1		
7. Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	,229**	-,249**	-,130*	,639**	,706**	,721**	1	
8. Bilgi okuryazarlığı toplam puan	,259**	-,207**	-,022	,917**	,951**	,849**	,827**	1

**p<0,01; *p<0,05; N=295

Tablo 12’de yer alan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler incelendiğinde, çaba puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=0,220$; $p<0,01$), bilgiye erişme ($r=0,238$; $p<0,01$), bilgiyi kullanma ($r=0,245$; $p<0,01$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=0,229$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam puanları ($r=0,259$; $p<0,01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının da arttığı gözlenmiştir.

Yetenek puanları ile bilgiye erişme ($r=-0,220$; $p<0,01$), bilgiyi kullanma ($r=-0,169$; $p<0,01$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,249$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=-0,207$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu

anlaşılmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının azaldığı anlaşılmıştır.

Tek bir doğru puanları ile bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,130$; $p<0,05$) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak kadın öğretmen adaylarının tek bir doğrunun olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemelere yönelik algılarının da azalma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Tablo 13.

Erkek Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Çaba	1							
2. Yetenek	-,324**	1						
3. Tek bir doğru	-,230**	,491**	1					
4. Bilgi ihtiyacını tanımlama	,406**	-,294**	-,174*	1				
5. Bilgiye erişme	,381**	-,306**	-,209*	,871**	1			
6. Bilgiyi kullanma	,329**	-,296**	-,217*	,737**	,797**	1		
7. Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	,369**	-,449**	-,148	,629**	,694**	,737**	1	
8. Bilgi okuryazarlığı toplam puan	,414**	-,359**	-,208*	,925**	,957**	,887**	,813**	1

** $p<0,01$; * $p<0,05$; $N=131$

Tablo 13'te yer alan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler incelendiğinde, çaba puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=0,406$; $p<0,01$), bilgiye erişme ($r=0,381$; $p<0,01$), bilgiyi kullanma ($r=0,329$; $p<0,01$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=0,369$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=0,414$; $p<0,01$) puanları arasında orta düzeyde pozitif

yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Erkek öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının da artma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Yetenek puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=-0,294$; $p<0,01$), bilgiye erişme ($r=-0,306$; $p<0,01$), bilgiyi kullanma ($r=-0,296$; $p<0,01$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,449$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=-0,359$; $p<0,01$) puanları arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Erkek öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının azalma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Tek bir doğru puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=-0,174$; $p<0,05$), bilgiye erişme ($r=-0,209$; $p<0,05$), bilgiyi kullanma ($r=-0,217$; $p<0,05$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=-0,208$; $p<0,05$) puanları arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Erkek öğretmen adaylarının tek bir doğrunun olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacının tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının da azalma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Tablo 14.

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Çaba	1							
2. Yetenek	-,278**	1						
3. Tek bir doğru	-,109	,445**	1					
4. Bilgi ihtiyacını tanımlama	,186*	-,105	,020	1				
5. Bilgiye erişme	,212*	-,216*	-,069	,872**	1			
6. Bilgiyi kullanma	,231*	-,186*	-,026	,762**	,748**	1		
7. Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	,223*	-,360**	-,088	,629**	,698**	,794**	1	
8. Bilgi okuryazarlığı toplam puan	,231*	-,225*	-,043	,928**	,948**	,889**	,825**	1

**p<0,01; *p<0,05; N=118

Tablo 14'te yer alan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler incelendiğinde, çaba puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=0,186$; $p<0,05$), bilgiye erişme ($r=0,212$; $p<0,05$), bilgiyi kullanma ($r=0,231$; $p<0,05$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=0,223$; $p<0,05$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=0,231$; $p<0,05$) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının da arttığı gözlenmiştir.

Yetenek puanları ile bilgiye erişme ($r=-0,216$; $p<0,05$), bilgiyi kullanma ($r=-0,186$; $p<0,05$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,360$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=-0,225$; $p<0,05$) puanları arasında düşük düzeyde negatif ve orta düzeyde negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanarak birinci sınıf öğrencilerinin

öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının azalma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Tablo 15.

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Çaba	1							
2. Yetenek	-,383**	1						
3. Tek bir doğru	-,311**	,520**	1					
4. Bilgi ihtiyacını tanımlama	,261**	-,121	,055	1				
5. Bilgiye erişme	,263**	-,173	,067	,860**	1			
6. Bilgiyi kullanma	,238*	-,181	,047	,593**	,711**	1		
7. Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	,223*	-,218*	-,014	,586**	,629**	,657**	1	
8. Bilgi okuryazarlığı toplam puan	,284**	-,191	,051	,906**	,949**	,819**	,785**	1

**p<0,01; *p<0,05; N=98

Tablo 15'te yer alan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler incelendiğinde, çaba puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=0,261$; $p<0,01$), bilgiye erişme ($r=0,263$; $p<0,01$), bilgiyi kullanma ($r=0,238$; $p<0,05$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=0,223$; $p<0,05$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=0,284$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının da arttığı gözlenmiştir.

Yetenek puanları ile bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,218$; $p<0,05$) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemelere yönelik algılarının da azalma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Tablo 16.

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Çaba	1							
2. Yetenek	-,306**	1						
3. Tek bir doğru	-,187*	,604**	1					
4. Bilgi ihtiyacını tanımlama	,386**	-,336**	-,123	1				
5. Bilgiye erişme	,351**	-,355**	-,161	,858**	1			
6. Bilgiyi kullanma	,348**	-,334**	-,161	,742**	,776**	1		
7. Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	,351**	-,368**	-,200*	,715**	,749**	,683**	1	
8. Bilgi okuryazarlığı toplam puan	,395**	-,381**	-,173	,933**	,955**	,866**	,848**	1

** $p<0,01$; * $p<0,05$; $N=114$

Tablo 16'da yer alan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler incelendiğinde, çaba puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=0,386$; $p<0,01$), bilgiye erişme ($r=0,351$; $p<0,01$), bilgiyi kullanma ($r=0,348$; $p<0,01$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=0,351$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=0,395$; $p<0,01$) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının da arttığı söylenebilir.

Yetenek puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=-0,336$; $p<0,01$), bilgiye erişme ($r=-0,355$; $p<0,01$), bilgiyi kullanma ($r=-0,334$; $p<0,01$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,368$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=-0,381$; $p<0,01$) puanları arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının azaldığı söylenebilir.

Tek bir doğru puanları ile bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,200$; $p<0,05$) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin tek bir doğrunun olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemelere yönelik algılarının azaldığı anlaşılmıştır.

Tablo 17.

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Çaba	1							
2. Yetenek	-,285**	1						
3. Tek bir doğru	-,256*	,580**	1					
4. Bilgi ihtiyacını tanımlama	,362**	-,214*	-,080	1				
5. Bilgiye erişme	,359**	-,288**	-,218*	,861**	1			
6. Bilgiyi kullanma	,306**	-,213*	-,255*	,680**	,787**	1		
7. Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler	,333**	-,336**	-,237*	,631**	,741**	,762**	1	
8. Bilgi okuryazarlığı toplam puan	,381**	-,289**	-,208*	,909**	,963**	,869**	,839**	1

** $p<0,01$; * $p<0,05$; $N=96$

Tabloda 17’de yer alan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiler incelendiğinde, çaba puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=0,362$; $p<0,01$), bilgiye erişme ($r=0,359$; $p<0,01$), bilgiyi kullanma ($r=0,306$; $p<0,01$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=0,333$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=0,381$; $p<0,01$) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının da arttığı söylenebilir.

Yetenek puanları ile bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=-0,214$; $p<0,05$), bilgiye erişme ($r=-0,288$; $p<0,05$), bilgiyi kullanma ($r=-0,213$; $p<0,05$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,336$; $p<0,01$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=-0,289$; $p<0,01$) puanları arasında düşük düzeyde negatif ve orta düzeyde negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inançları arttıkça bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının azaldığı söylenebilir.

Tek bir doğru puanları ile bilgiye erişme ($r=-0,218$; $p<0,05$), bilgiyi kullanma ($r=-0,255$; $p<0,05$), bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=-0,237$; $p<0,05$) ve bilgi okuryazarlığı toplam ($r=-0,208$; $p<0,05$) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin tek bir doğrunun olduğuna yönelik inançları arttıkça, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ve genel bilgi okuryazarlığı algılarının azaldığı söylenebilir.

5. Bölüm

Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç” boyutlarından oluşan epistemolojik inançları ile “bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” boyutlarından oluşan bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlığı düzeylerinin sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler açısından betimlenmesi ve epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı düzeyi arasında bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmış ve bir dizi araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bölümde araştırma sonuçları üç ana kategoride ele alınıp alt problemler incelenecektir.

5.1.1. Epistemolojik inançlara yönelik sonuçlar.Bu başlık altında ilk olarak “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ne düzeydedir?” alt problemine cevap aranmıştır.

Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançlarının yüksek düzeyde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun olduğuna yönelik inançlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmiş (sofistike) olduğunu göstermektedir. Sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adayları ile yapılan çalışmada (Dinç & Üztemur, 2018) araştırmacılar öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çok sofistike (gelişmiş) düzeyde olduğunu bulgulamışlardır. Bununla birlikte, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih öğretmenlerine göre daha naif inançlara sahip olduğu bildirilmiştir. Ekiçi (2014), sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi ölçtüğü

çalışmasında, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sofistike inançlara sahip olduğunu ancak “tek bir doğrunun var olduğuna inanç” boyutunda az gelişmiş inançlara sahip olduklarını, dolayısıyla geleneksel eğitim uygulamalarına yer verdikleri sonucunun çıkarılabileceğini söylemiştir. Söz konusu araştırmanın sonucu, öğretmenlerin sofistike epistemolojik inançlara sahip olmaları ve “tek bir doğrunun var olduğuna inanç” boyutundaki sonuçlar açısından mevcut araştırmayı desteklemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizinin yapıldığı çalışmada (İçen vd., 2013) araştırmacılar, öğretmen adaylarının bilginin kaynağı ve öğrenmenin yetenekle ilgili olduğuna dair ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının sofistike olduğunu, ancak bilginin kesinliği konusunda naif inançlara sahip olduklarını bulgulamışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada da (Kaya & Ekiçi, 2017) araştırmacılar, öğretmenlerin öğrenme boyutlarında sofistike ve yeniliğe açık inançlara sahipken, bilgi boyutunda daha az gelişmiş inançlara sahip oldukları ve geleneksel inançlarını da sürdürdükleri sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürütülen bir başka çalışmada (Kösemen & Şahin, 2014) öğretmenlerin “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” boyutunda sofistike inançlara sahipken, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” ve “tek bir doğruya inanç” boyutlarında ise daha geleneksel inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın 6 yıl önce yapılması ve öğretmenler üzerine odaklanması, mevcut çalışmanın ise henüz mezun olmamış, eğitimine devam etmekte ve farklı bir eğitim sistemi ile yetişmekte olan öğretmen adaylarına odaklanması bu farkı açıklamada yardımcı olabilir.

“Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine dair bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun olduğuna yönelik inançlar noktasında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık

göstermezken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanan öğretmen adaylarının çoğunluğunun erkek öğretmen adayları olduğu bulunmuştur. Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre inceledikleri çalışmada da, erkek öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanmaya daha yatkın oldukları görülmüştür. Sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada Dinç ve Üztemur (2018) da benzer bir sonuca ulaşmış, kadınların yetenek ve kesin bilgi boyutlarında daha sofistike inançlara sahip olduğunu bulgulamışlardır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının benimsedikleri epistemolojik inançları ve eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada (Biçer vd., 2013) araştırmacılar kadınların öğrenmenin yetenekten ziyade çabaya bağlı olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında Ekiçi (2014), tüm alt boyutlar kapsamında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, “Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” alt boyutunda kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde gelişmiş inançlara sahip olduğunu saptamıştır. Schommer (1993b) da kızların öğrenme ile ilgili inançlarının oğlanlardan daha gelişmiş sahip olduğunu saptamıştır. Sözü geçen araştırmalar, bilginin çalışma ile elde edilebileceğine dair kız öğrencilerin oğlanlardan daha gelişmiş inançlara sahip olması noktasında mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte, epistemolojik inançların cinsiyet faktöründen bağımsız olduğu çalışmalar da mevcuttur (Chan, 2003; İçen vd., 2013; Kaya & Ekiçi, 2017).

“Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemi ele alındığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, öğrenmenin çabaya ya da yeteneğe bağlı olması boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği ancak tek bir doğrunun olduğuna inanç boyutunda farklılaşma olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, birinci sınıf öğrencileri bilginin mutlaklığına inanmaya daha yatkınken, dördüncü sınıf öğrencilerinin tek bir doğrunun varlığına dair inançları daha

düşüktür. Akkoyunlu ve diğerlerinin (2008) yürüttükleri çalışmada da öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inançlarında bir ve dördüncü sınıflarda anlamlı bir farklılık yokken, tek doğrunun var olduğuna inanç boyutunda dördüncü sınıfların daha sofistike inançlara sahip olduğu belirlenmiştir. Üniversite eğitiminin bireylerin bilimsel bilgi ve başka bakış açılarının varlığı hakkındaki farkındalığını arttırması, üniversite öğrencisinin bilgiyi verildiği bağlama göre okuyabilir olmasının istemesi, elde edilen bu sonucun olası sebeplerindedir.

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin incelendiği çalışmada (Dinç & Üztemur, 2018) kesin bilgi, uzman otoritesi, basit bilgi ve doğuştan yetenek boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamazken, hızlı öğrenme boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerine nazaran daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu bunun üniversite eğitimi boyunca bilginin doğasına ilişkin fikirlerin değişmesinden, bilginin basit ve kesin olduğuna inancın zayıflamasından kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada (Aydın & Keskin, 2016) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının birinci sınıfta daha naifken, son sınıflarda daha sofistike olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen çalışmalar, sınıf düzeyinin epistemolojik inançları pozitif yönde etkilemesiyle mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Literatürde eğitim düzeyi ve yaş gibi kriterlerin, bireylerin epistemolojik inançlarını doğru orantılı olarak etkileyeceğini gösteren araştırmalar bulunsa da (Schommer, 1990; 1994; Schommer-Aikins vd., 2005) bu çalışmada ilk iki boyutta farklılık görülmediği gibi, epistemolojik inançlarda sınıf kriterine göre anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını bulgulayan çalışmalar da mevcuttur (Öngen, 2003; İçen vd., 2013; Memduhoğlu & Koç, 2017).

5.1.2. Bilgi okuryazarlığına yönelik sonuçlar. Bu başlık altında ilk olarak “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyi nedir?” alt problemine ait bulgular

incelenmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin tüm boyutlarda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu sonuca paralel sonuçlara ulaşılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Marmara bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesi öğrencileri ile yürütülen çalışmada (Özgür, 2016) BÖTE, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Güzel Sanatlar Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Yabancı Dilleri Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğrenciler ile çalışılmıştır ve bu çalışmada da öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Balcı ve Tuncer (2013) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören; Sosyal Bilgiler öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerine devam eden üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada Akkoyunlu ve diğerleri (2008) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlik inançlarının güçlü olduğunu saptamışlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri üzerine yaptıkları çalışmada Argon ve diğerleri (2008) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerinin “zorlanmıyorum” düzeyinde olduğunu bulgulamışlardır. Yine sınıf öğretmeni adayları ile yürütülen bir başka çalışmada (Başaran, 2005) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyinin “oldukça iyi” olduğu belirtilmiştir. Sözü edilen çalışmalar, bu çalışmada elde edilen sonucu doğrular niteliktedir.

Ünal ve Er (2015) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla Bartın, Bülent Ecevit ve Siirt üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile yürüttükleri çalışmada ise, mevcut çalışmanın aksine, öğretmen adaylarının bilgiyi ihtiyaç olarak görme, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi

kullanmada yasal ve etik düzenlemeler boyutlarında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

“Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemi incelendiğinde, bilgi okuryazarlığının bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler boyutlarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, bilgiyi kullanma boyutunda kadın öğretmen adaylarının daha gelişmiş becerilere sahip olduğu; bilgi okuryazarlığı toplam puanlara bakıldığında ise, kadın öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schommer (1993b), bilgi hakkındaki inançların akademik performansı ve çalışma stratejilerini de etkileyebildiğini belirtmiştir. Kadınların bilgiyi kullanmada daha gelişmiş becerilere sahip olması, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yani başarılarının çalışmaları sayesinde olduğuna (Schommer, 1993b) inanmaya daha meyilli olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Literatürde bilgi okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet boyutunda kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu çalışmalar bulunurken (Balcı & Tuncer, 2013; Demiralay, 2008), anlamlı bir farklılaşmanın görülmediği çalışmalar da mevcuttur (Akkoyunlu vd., 2008; Argon vd., 2008; Er & Ünal, 2015).

“Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ait bulgular incelenmiş, ölçeğe verilen cevaplardan elde edilen sonuçların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı, benzer algılara sahip olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen bir diğer çalışmada (Er & Ünal, 2015) da sınıf düzeyinin bilgi okuryazarlığı becerilerini etkilemediği belirtilmiştir. Balcı ve Tuncer (2013) de, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin sınıf değişkeni açısından değişmediğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri

ile yürütülen çalışmada da (Argon vd., 2008) bilgi okuryazarlığı etkinliklerine yönelik beceri düzeylerinin sınıf bazında değişmediği tespit edilmiştir.

Söz konusu çalışmaların ve mevcut çalışmanın aksine, Akkoyunlu ve diğerlerinin (2008) yürüttüğü çalışmada ise, dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

5.1.3. Epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar. Bu başlık altında ilk olarak “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemi ele alınmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile bilgi okuryazarlığının tüm boyutlarında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunurken; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda düşük ve orta, tek bir doğrunun olduğuna inanç boyutunda düşük düzeyde negatif ilişkinin bulunduğu, bireylerin öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğuna ve bilginin kesin ve basit olduğuna ve uzmanlardan edinilebileceğine inançları azaldıkça bilgi okuryazarlığı becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak, yüksek din eğitimi gören lisans öğrencileri ile yapılan çalışmada (İpek & Tavukçuoğlu, 2020), bilgi okuryazarlığı düzeyinin ilahiyat öğrencilerinin epistemolojik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcılık gücünün düşük etkiye sahip olduğu boyutun “tek bir doğrunun var olduğuna inanç” boyutunda olduğu bulgulanmıştır. Bilgi okuryazarlığı düzeyi arttıkça öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna inancın azaldığı, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna olan inancın arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçları ile uyumludur.

Akkoyunlu ve diğerleri (2008) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine yazdıkları makalede öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutları ile bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ancak tek bir doğrunun olduğuna inanç ile

bulunmadığını belirtmiştir. Mevcut çalışmada, “tek bir doğrunun var olduğuna inanç” boyutunda bilgi okuryazarlığı ile ilişkinin diğer iki boyuttan daha düşük seviyede olması, sözü geçen çalışma ile uyumludur.

“Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği puanları ile Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği puanları arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ait bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmişlik düzeyi ile bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin kadın öğretmen adaylarında düşük seviyede iken, erkek öğretmen adaylarında orta seviyede olduğu görülmüştür. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarındaki ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiler tüm boyutları ile kadınlarda düşük, erkeklerde orta seviyede mevcutken; “Tek bir doğrunun olduğuna inanç” boyutu incelendiğinde bilgi okuryazarlığı becerilerinin, kadın öğretmen adaylarında “bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” boyutu ile, erkek öğretmen adaylarında bu boyut hariç diğer tüm boyutlarla (bilgi ihtiyacının tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve bilgi okuryazarlığı toplam puan bazında) ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yani bilginin bağlama göre değişebilir yapıda olduğuna inançları arttıkça kadın öğretmen adaylarının bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler boyutunda (düşük seviyede) gelişmiş becerilere sahip; erkek öğretmen adaylarının ise bilgi ihtiyacının tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma boyutunda (orta seviyede) gelişmiş becerilere sahip oldukları saptanmıştır.

Kız öğrencilerin kavrama yeteneklerine değil öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanmaya daha meyilli olmaları, çalıştıkları için başarılı olduklarını düşünmelerine sebep olmaktadır (Deryakulu & Büyüköztürk, 2005; Schommer, 1993b). Bu, kız öğrencilerin ders çalışmaya ve bilgi edinmeye daha disiplinli yaklaşmalarına sebep olabilir. Bu disiplin ise kadın öğretmen adaylarının bilginin doğasına dair inançları gelişmesiyle bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler boyutundaki farkındalıklarının da artmasını açıklamamıza yardımcı olabilir.

“Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği puanları ile Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği puanları arasındaki ilişki sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? ” alt problemine dair bulgular incelemiş, elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenliği bir ve ikinci sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarının gelişmişlik düzeyi ile bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki aynı kalırken (düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki), üçüncü sınıf öğrencilerinde bu ilişkinin orta ve düşük düzeye yükseldiği, dördüncü sınıfta da bu şekilde kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilk iki sınıfta “tek bir doğru” boyutunda ilişki bulunamazken, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tek bir doğrunun varlığına inançları ile bilgi okuryazarlıkları arasında negatif yönlü ilişki olduğu, yani son sınıflarda okuyan öğrencilerin, bilginin bağlama göre doğru ya da yanlış olabileceği, karmaşık, birikimsel bir yapıya sahip olabileceği ve kaynakların çeşitli olması gerektiğine inancı ne kadar yüksekse bilgi okuryazarlığı becerileri de o kadar gelişkin olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada, epistemolojik inançların tek bir doğru boyutunun sınıf değişkeninden etkilendiği, yani öğrencinin üniversite eğitiminin bilginin doğası ile ilgili inançlarının gelişmesine sebep olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada bilgi okuryazarlığı becerileri ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişki de doğrulanmıştır. İlk iki sınıfta “tek bir doğru” boyutunda ilişki bulunmazken, üniversite eğitiminin etkilerinin görülmeye başlandığı son sınıflarda bilginin doğasına yönelik inançlar ile bilgi okuryazarlığının ilişkili bulunması, beklenir bir sonuçtur.

5.2. Öneriler

- Mevcut çalışmanın evreni Bursa ve çevresindeki iller olduğundan ve çalışma 426 kişiyle sınırlı olduğundan genelleme yapmak uygun değildir. Araştırma, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının katılımı ile daha geniş bir örneklem grubu ile derinleştirilerek sürdürülebilir. Böylece daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir. Araştırmanın önemi bölümünde de açıklandığı gibi, 21. yüzyıl vatandaşlarını yetiştirecek olan öğretmenlerin

bilginin yapısı, doğası ve kaynağı hakkındaki fikirlerinin derinlemesine araştırılması, konu alandaki boşluk nedeniyle de büyük önem arz etmektedir.

- Öğrencinin kendini tanıma ve konuya hakimiyet düzeyi, uygulanan ölçeklere vereceği cevapların güvenilirliğini etkileyebilir. Araştırma, nitel yöntemler kullanılarak tekrarlanabilir. Böylece kişinin “bilgiye dair bilgi” hakkında kısa soruların sınırlayıcılığı olmaksızın fikirleri alınabilir.

- Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin ve epistemolojik inançların “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” ve “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” boyutlarının gelişmişliğinin sınıf düzeyi değişkenden etkilenmediği, ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Bu, dikkate alınması ve üzerinde çalışılması gereken bir bulgudur. Yapılacak yeni ve daha kapsamlı çalışmalarla bu bulgunun geçerliliği araştırılmalıdır zira üniversite eğitiminin bilgi edinme becerilerini geliştirmesi beklenir. Eğer durum böyle değilse, öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeyini arttırmak için öğrencilere verilen ödevlerin araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olmasına dikkat edilebilir veya öğrencilere bilgi okuryazarlığı eğitimleri sağlanabilir.

Kaynakça

- AASL/AECT. (1998). *Information literacy standards for student learning - Standards and indicators*.https://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf ‘dan alınmıştır
- ACRL. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*.
<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y> ‘dan alınmıştır
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(17), 15-28.
- Akkoyunlu, B., Erdem, M., & Yılmaz, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *8th International Educational Technology Conference (IETC) (06-08 Mayıs 2008)*, 699-703.
- Aksan, N.& Sözer, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 31-50.
- ALA. (1989). *Presidential Committee on information literacy: Final report*. Chicago.
<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>’ dan alınmıştır
- Alderson, J. (2000). *Assesing reading*, Cambridge University Pres, Cambridge.
- Alsumait, D. (2015). *The epistemological beliefs of undergraduates towards information science* (Yayınlanmamış doktora tezi). Brunel University, London.
- Argon, T., Öztürk, Ç., & Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri üzerine bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 13-22.

- Armbruster, B., Osborn, J., & Lehr, F. (2006). A child becomes a reader: Proven ideas from research for parents (3rd Ed.). Jessup, Maryland: National Institute for Literacy.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aydın, M. & Keskin, İ. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 29-48.
- Aydın, S., Selçuk, G., Çakmak, A., & İlğan, A. (2017). Epistemolojik inançlar ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1166-1188.
- Badke, W. (2010). Foundations of information literacy: Learning from Paul Zurkowski. https://www.researchgate.net/publication/293703989_Foundations_of_information_literacy_Learning_from_paul_zurkowski'dan alınmıştır.
- Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarısı, bilgisayar öz yeterlik ve bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Balcı, K. & Tuncer, M. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterliklerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *International Journal of Social Science*, 6(5), 719-737. doi:10.9761/JASSS1385
- Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 163-177.
- Baxter Magolda, M. (1998). Learning and gender: Complexity and possibility. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 35(3), 351-355.

- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adalarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bilgin, A., Oksal, A., & Şenşekerci, E. (2006). Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 371-381.
- Bilgin, A., Oksal, A., & Şenşekerci, E. (2007). Öğretmen adaylarının yaşam teorilerini oluşturan merkezi epistemolojik inançlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 6(3), 411-421.
<http://ilkogretim-online.org.tr> 'dan alınmıştır
- Boden, C. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kansas State University, Manhattan.
- Bransford, J., Brown, A., & Cockings, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Candy, P. (2002). Lifelong learning and information literacy.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Lifelong-Learning-and-Information-Literacy-Candy/f94d1b7db0ed803048bf2781fec5bb1daa64c3f7>'dan alınmıştır
- Cevizci, A. (2012). *Bilgi Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chai, C., Khine, M., & Teo, T. (2007). Epistemological beliefs on teaching and learning: A survey among pre-service teachers in Singapore. *Australian Journal of Teacher Education*, 285-298. doi:10.1080/09523980600926242
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.

- Cheng, M., Chan, K., Tang, S., & Cheng, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 319-327. doi:10.1016/j.tate.2008.09.018
- Coiro, J., Castek, J., Henry, L., Leu, D., & Kinzer, C. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. https://www.researchgate.net/publication/278914723_New_Literacies_A_Dual-Level_Theory_of_the_Changing_Nature_of_Literacy_Instruction_and_Assessment' dan alınmıştır.
- Çüçen, A. (2012). *Felsefeye Giriş*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Ankara.
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dere, Y. (2018). *An investigation of the relationship between epistemological and language learning beliefs* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Deryakulu, D.& Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(8), 111-125.
- Deryakulu, D.& Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları, (18)*, 57-70.
- Doyle, C. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Syracuse University, New York.

- Durmaz, A. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde “bilimsellik” değerine yönelik yapılandırmacı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dursun Sürmeli, Z. (2015). *Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, epistemolojik inançlar ve akademik benlik kavramı ile matematik dersi başarısı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Duygulu Dardahan, D. (2019). *Lise öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında okul kütüphanelerinin rolü: Gaziantep Kolej Vakfı Özel Okulları Lisesinde uygulanan bilgi okuryazarlığı programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı.
- Ekiçi, M. (2014). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Er, H.& Ünal, F. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1059-1068.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2013). *Dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gasque, K.& Cunha, M. (2010). The John Dewey’s epistemology and informational literacy. *TransInformação*, 22, 139-146.
- Gill, M. Ashton, P.& Algina, J. (2004). Changing preservice teachers’ epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164-185. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.01.003
- Grasha, A. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.

- Harouni, H. (2009). High school research and critical literacy: Social studies with and despite Wikipedia. *Harvard Educational Review*, 79(3), 473-494.
doi:10.17763/haer.79.3.dxxxt414m1224j7v1
- Hofer , B.& Pintrich, P. (1997). Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 1(67), 88-140.
- Hofer, B. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 39(1), 43-55.
<https://www.researchgate.net/publication/246081130>‘ dan alınmıştır
- Hofer, B., & Pintrich, P. (2002). Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- İçen, M. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- İçen, M., İlğan, A., & Göker, H. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 2-11.
- İpek, F.&Tavukçuoğlu, M. (2020). Yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(49), 259-301.
- Kanovsky, A. (2008). Epistemological thinking of college students: An engagement with the Perry model. *Undergraduate Research Journal*(8), 70-78.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel araştırma yöntemi (21 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, E.& Ekiçi, M. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 782-813.
- Kellner, D. (2001). New technologies / New literacies: Restructuring education for a new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11(3), 67-81.

- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2014). Pre-service English teachers' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3(1), 3-12. doi:10.5861/ijrsp.2013.398
- King, P.& Kitchener, K. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, 37-61.
- King, P.& Kitchener, K. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 39(1), 5-18.
- Kızılaslan, D. (2007). *Bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphaneleri: Bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kösemen, S. (2012). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin epistemolojik inançları bağlamında değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kösemen, S.& Şahin, A. (2014). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin epistemolojik inançlar bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 279-296.
- Kuhn, D.& Park, S. (2005). Epistemological understanding and the development of intellectual values. *International Journal of Education Research*(43), 111-124.
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurbanoglu, S.& Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 81-88.

- Kurbanoglu, S.& Akkoyunlu, B. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 11-20.
- Kurudayıoğlu, M.& Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(28), 0-298.
- Lapp, D., Moss, B.& Rowsell, J. (2012). Envisioning new literacies through a lens of teaching and learning. *Reading Teacher*, 65(6), 367–377.
- Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. IFLA.
<https://www.ifla.org/publications/guidelines-on-information-literacy-for-lifelong-learning>
 ‘dan alınmıştır
- MEB. (2018). Sosyal Bilgiler ders öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7. sınıflar). Ankara.
- Memduhoğlu, H.& Koç, S. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları: Bir karma yöntem çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 119-134.
 doi:10.1300/J106v13n03_07
- Numanoğlu, G . (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-ı bilgi toplumu ve eğitime yansımalar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 32 (1), 331-339. doi:10.1501/Egifak_0000001169
- O'Brien, M.&Rugen, L. (2001). Teaching literacy in the Turning Points School. Turning Points: Transforming middle schools. Boston, MA: Center for Collaborative Education.
- Ok, Ü. (2005). Bir aktivite sistemi olarak “inanç”: İnanç gelişimine sosyo-kültürel bir yaklaşım. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 5(4), 111-134.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*(13), 155-163.

- Özbay, H. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının bilimsel epistemolojik inançlar ve zihinsel risk alma davranışları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özgün, M. (2019). *Sosyal Bilgilerde bilgi okuryazarlığı: Öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38. doi:10.17860/efd.08241
- Özgüven, Ü. (2019). *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kullanıcı eğitiminin rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı.
- Özkan, Ş. (2008). *Modeling elementary students' science achievement: The interrelationships among epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning strategies* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Perry, W. G. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme*. Bureau of study counsel, Harvard University, Cambridge, Massachusetts.
- Peter, J. (2015). *Zum wechselseitigen Einfluss epistemologischer Überzeugungen und Förderung von Informationskompetenz (On the mutual relationship of epistemological beliefs and fostering information literacy skills)*. Dissertation zur Erlangung des akademischen

Grades eines Doktors der Naturwissenschaften des Fachbereichs der Universität Trier.

doi:10.25353/ubtr-xxxx-a4f9-5b04

- Polat, C.& Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. <https://www.semanticscholar.org/paper/Bilgi-Toplumunda-Ya%C5%9Fam-Boyu-%C3%96%C4%9Frenmenin-Anahtar%C4%B1%3A-Polat-Odaba%C5%9F/0848dca0380f4a4e1a7b25191d78cee6838390bb>' dan alınmıştır
- Ravindran, B., Greene, B., & Debacker, T. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233. doi:10.3200/JOER.98.4.222-233
- Rosman, T., Peter, J., Mayer, A., & Krampen, G. (2018). Conceptions of scientific knowledge influence learning of academic skills: Epistemic beliefs and the efficacy of information literacy instruction. *Studies in Higher Education*, 43(1), 96-113.
doi:10.1080/03075079.2016.1156666
- Saracho, O., & Spodek, B. (2001). Contemporary perspectives on early childhood curriculum. Greenwich: Information Age Publishing.
- Schommer, M. (1989). Students' beliefs about the nature of knowledge: What are they and how do they affect comprehension? *Technical Report No. 484*.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498-508.
- Schommer, M. (1993a). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among post secondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.
- Schommer, M. (1993b). Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.

- Schommer-Aikins, M. & Easter, M. (2009). Ways of knowing and willingness to argue. *The Journal of Psychology, 143*(2), 117-132.
- Schommer-Aikins, M. & Duell, O. (2001). Measures of People's Beliefs About Knowledge and Learning. *Educational Psychology Review*(13), 419-449. doi:10.1023/A:1011969931594
- Schommer-Aikins, M., Duell, O., & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education, 44*(3), 347-366.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal, 105*(3), 289-304.
- Scott, T., & O'sullivan, M. (2000). The internet and information literacy: Taking the first step toward technology education in the social studies. *The Social Studies, 91*(3), 121-126. doi:10.1080/00377990009602454
- Simard, J. (2003). Epistemoloji (Adibelli, R., Çev.). *bilimname, 2*(2), 13-21.
- Sinatra, G. & Kardash, C. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 483-498. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.03.001
- Song, G. (2015). An analysis of elements of the information literacy process within common inquiry tasks of textbooks in Korean middle schools Social studies. *Journal of the Korean Society for Library and Information Science, 49*(3), 233-252. doi:10.4275/KSLIS.2015.49.3.233
- Spitzer, K., Eisenberg, M., & Lowe, C. (1998). *Information literacy: Essential skills for the information age.*
- Stein, S. (2000). Equipped for the future content standards: What adults need to know and be able to do in the 21st century.

https://www.researchgate.net/publication/234737271_Equipped_for_the_Future_Content_Standards_What_Adults_Need_To_Know_and_Be_Able_To_Do_in_the_21st_Century' dan alınmıştır.

Stroll, A., & Martinich, A. (2020). *Epistemology*. (Encyclopædia Britannica, inc.) Encyclopædia Britannica: <https://www.britannica.com/topic/epistemology> 'dan alınmıştır

Swanson, T. (2006). Information literacy, personal epistemology, and knowledge construction, college & undergraduate libraries. *13*(3), 93-112. doi:10.1300/ J106v13n03_07

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.

TDK. (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> 'dan alınmıştır

Üztemur, S. & Dinç, E. (2018). Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının karşılaştırmalı analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 41-64.

Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma davranışları ve ders başarıları arasındaki ilişkiler: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 179-199.

Varolun, Y. (2019). *Galileo'nun bilim tarihi ve bilim felsefesindeki yeri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Wilson, L. A. (2001). Information Literacy: Fluency Across and Beyond the University. B. I. Dewey (Dü.) içinde, *Library User Education; Powerful Learning, Powerful Partnerships* (1-17). Lanham, Maryland and London: The Scarecrow Press, Inc.

Yadav, A.& Koehler, M. (2007). The role of epistemological beliefs in preservice teachers' interpretation of video cases of early-grade literacy instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3).

Yılmaz, Y. (2014). *İlk ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Yüksek Öğretim Kurumu (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler.

<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10192>'den alınmıştır.

Zurkowski, P. (1974). The information service environment relationships and priorities. National Commission on Libraries and Information Science, Washington.



EKLER

EK 1. Veri toplama araçları

EK 1.1. Kişisel Bilgi Formu

EK 1.2. Epistemolojik İnançlar Ölçeği

EK 1.3. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği

EK 2. Anket Uygulama İzinlerine Dair Belgeler



Ek 1. Veri toplama araçları**Ek 1.1. Kişisel Bilgi Formu****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Değerli öğretmen adayı,

Katıldığınız araştırmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlığı düzeylerini araştırmak amaçlanmış ve bu doğrultuda hazırlanan iki ölçekten faydalanılmıştır. Ölçeklere vereceğiniz yanıtlar ve kişisel bilgi formunuzdaki bilgiler bir lisansüstü tez çalışması için kullanılacak, bilgileriniz başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz yanıtların içten ve doğru olması, boş soru bırakılmaması araştırma için büyük önem taşımaktadır. Katkılarınız için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Deniz Yordamlı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Yaşınız:				
Sınıf Düzeyiniz:	<input type="checkbox"/> 1. Sınıf	<input type="checkbox"/> 2. Sınıf	<input type="checkbox"/> 3. Sınıf	<input type="checkbox"/> 4. Sınıf
Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın		<input type="checkbox"/> Erkek	

EK 1.2. Epistemolojik İnançlar Ölçeği

EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen yaklaşım ve ifadeleri dikkatli bir biçimde okuyunuz ve “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” şeklinde verilen ifadelerden size uygun olanı seçiniz. İşaretsiz soru bırakmamanız ve birden fazla seçeneğe işaretlememeniz önem arz etmektedir.

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İyi bir öğretmenin görevi farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğruya sevk etmektir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Bilim insanları yeterince çaba harcarsa hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	En başarılı insanlar kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

6	Bana göre ders çalışmak ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İyi bir öğrenci olmak genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Akıllı olmak soruların yanıtlarını bilmek değil yanıtların nasıl bulunabileceğini bilmektir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Çoğu sözcüğün açık (anlaşılabilir) tek bir anlamı vardır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Doğru (gerçek) değişmezdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasınız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Açık- seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerine çalışmak zaman kaybıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

17	Öğrenciler bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

27	Öğrenme bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Bugün doğru olan yarın yanlış olabilir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Ders kitabında yeni bilgileri daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



EK 1.3. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği

BİLGİ OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen yaklaşım ve ifadeleri dikkatli bir biçimde okuyunuz ve “Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Bazen”, “Ara sıra”, “Hiçbir zaman” şeklinde verilen ifadelerden size uygun olanı seçiniz. İşaretsiz soru bırakmamanız ve birden fazla seçenek işaretlememeniz önem arz etmektedir.

		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Ara sıra	Hiçbir zaman
1	Bilgi edinmede düşünce ve ifade özgürlüğünü dikkate alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Bilgiye yasal bir şekilde ulaşma ve kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Elde edilen bilgi kaynaklarını inceleyerek temel düşünceleri özetleme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Bilgi kaynaklarındaki farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini dikkate alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Elde edilen bilgileri sistematik şekilde düzenleyerek sorunların çözümünde kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

7	Bilginin temel özelliklerini, önemini ve çelişkilerini belirlemek için yeni bilgi ile önceki bilgiyi karşılaştırma ve bütünleştirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Gerektiğinde kaynaklara yeniden erişebilmek için tüm bilgi alıntılarını uygun şekilde düzenleyerek kaydetme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Kullanılan bilginin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak gösterme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Basılı kaynak ve elektronik ortamlardaki kişisel hak ve güvenlik konularını dikkate alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Elde edilen bilgiyi yorumlayarak sonuçlarını ortaya koyma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Kullanılacak bilgiyle ilgili gizlilik ve güvenlik konularını dikkate alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Ulaşılan bilgiye dayalı olarak kavramlar ve çıkan sonuçlar arasındaki ilişkiyi belirleme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Bilgi kaynaklarının türlerini ve alanlarını belirleme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Bilgi ihtiyacını başkaları ile paylaşarak yapılandırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Elde edilen bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflandırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

17	Kaynaklardan elde edilen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek özgün bir şekilde yeniden ifade etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere göre değerlendirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Değiştirilmiş, yanlış ve taraflı bilgiyi fark etme ve sorgulama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	İhtiyaç duyulan bilginin nerede bulunacağını bilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Bilgi kaynaklarının türlerini ve önemini bilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Bilgi ihtiyacını tanımlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	İhtiyaç duyulan bilgiyle ilgili temel kavramları bilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Bilginin temel özelliklerine göre nasıl düzenlendiğini bilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan yararlanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Web kaynaklarını, veritabanlarını ve tarama motorlarını kullanırken, hangi anahtar sözcük ve ilişkili terimleri, nasıl kullanacağını bilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Bilgiye ulaşmada güncel basılı kaynaklardan yararlanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

28	Bilgi ihtiyacının kapsamını ve yapısını sürekli olarak gözden geçirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Bilgi ve iletişim teknolojisindeki değişiklikleri izleme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



EK 2. Anket Uygulama İzinlerine Dair Belgeler




BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
31 Mayıs 2019


OTURUM SAYISI
2019-04

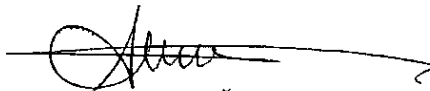
KARAR NO 30 : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Deniz YORDAMLI'nın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

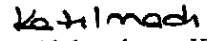
Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Deniz YORDAMLI'nın "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.


Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Kurul Başkanı


Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye


Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye


Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye


Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye


Prof. Dr. Gülay GÖĞÜŞ
Üye


Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Rektör Yardımcılığı (Yönetim)

Sayı : 51039126-622.01-E.1907180107
Konu : Anket Uygulama İzni

Tarih: 18.07.2019

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 28.06.2019 tarihli, 26468960-000/23077 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda sözü edilen, Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Deniz YORDAMLı'nın, "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ahmet Göksel AĞARGÜN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü 34220 Esenler / İSTANBUL
Tel / Fax : 0212 383 20 66-67 / 0212 261 43 60 - 0212 227 69 90
Kep Adresi : yildizteknikuniversitesi@hs01.kep.tr

İrtibat : Derya ETYEMEZ
Web : <http://www.yildiz.edu.tr>
e-Posta : detyemez@yildiz.edu.tr



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 16110545-302.08.01-E.1900204830
Konu : Deniz YORDAMLI'nın Uygulama İzni

02.08.2019

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Görükle Kampüsü 16059
Nilüfer / BURSA

İlgi : 28.06.2019 tarihli 23077 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi ve tez aşamasında olan Deniz YORDAMLI, "**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konulu çalışmasını Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi'nde yapmasının uygun olduğuna dair yazı sureti ilişikte sunulmuştur. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa KURT
Rektör Adına
Rektör Yardımcısı

EK:
EK-1 ATATÜ
EK-2 Bölüm Başkanlığı yazısı



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Fuat ERDEM
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Mustafa KURT tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/2723C5D80AE040A6>



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 93130991-044
Konu : Deniz YORDAMLI'nın Anket
Uygulama İstemi

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Eğitim Fakültesi Dekanlığının 18.09.2019 tarihli ve 68203582-044-E.1900132078 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Deniz YORDAMLI'nın, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı tezi kapsamında hazırladığı ölçek çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulama istemi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Suat UĞUR
Rektör V.

Ek: Yazı

Adres : Terzioğlu Yerleşkesi Rektörlük Binası B Blok
Zemin Kat

Bilgi İçin İrtibat : Deniz Özçelik - Bilgisayar İşletmeni

Telefon :

Belgegeçer No :

İnternet Adresi :

e-posta : denizyuksele@comu.edu.tr



Öz Geçmiş**Doğum Yeri ve Yılı** : Bursa - 1994

Öğr. Gördüğü Kurumlar	:Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2008	2012	Zeki Konukoğlu Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2012	2016	Bursa Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2017		Bursa Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi :İngilizce – İleri

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Deniz Yordamlı
Tez Adı	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki
Enstitü	Eğitim
Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Dr. Öğr. Üyesi Erkan Şenşekerci
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input checked="" type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 03/09/2020

İmza: