

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI
VE YAŞAMBOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (AKYAZI ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ONUR SETTAŞI

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ÖMER FARUK VURAL**

NİSAN 2022

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI
VE YAŞAMBOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (AKYAZI ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ONUR SETTAŞI

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ÖMER FARUK VURAL

NİSAN 2022

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,

- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Onur SETTAŞI

ÖNSÖZ

Çalışma süreci boyunca bana yardımcı olan bana her türlü konuda yol gösteren, ışık tutan danışmanım Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL'a, Doç. Dr. Duygu Gür ERDOĞAN'a ve Doç Dr. Zeynep DEMİRTAŞ'a;

Her an desteğini esirgemeyen, kurum içi çalışmalarda bana kolaylıklar sağlayan okul müdürüm Ahmet DURSUN'a;

Çalışma süresince benim her zaman yanımda olan, bıkkınlıklarımda, isteksizliklerimde beni düşüğüm yerden kaldıran sevgili eşim Merve SETTAŞI'ya;

En içten teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Onur SETTAŞI, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL

Sakarya Üniversitesi, 2022.

Bu çalışma 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin Akyazı ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını belirlemek için de “Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır.

Çalışmada nicel yöntem tercih edilmiş olup, örneklem grubu için kolay ulaşılabilirlik örneklem türü seçilmiştir. Veriler SPSS 25.0 programında analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden iki değişkenli sorularda Mann Whitney U, ikiden fazla değişkenli sorularda Kruskal-Wallis, ölçekler arası ilişkiyi belirlemek için Spearman Korelasyon Testi kullanılmıştır.

Yapılan analiz çalışmaları sonucunda öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının orta düzey olduğu, bilgiye ulaşabilme alt boyutunda yüksek olduğu, genetik doğaya karşı alt boyutu ile mutlak ve tek gerçeklik alt boyutunda düşük düzey olduğu ve epistemik çelişki alt boyutunda orta düzey olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları yaş-mesleki kıdem-cinsiyet-görev yapılan okul türü-medeni durum değişkeni bakımından da incelenmiştir. Ölçeğin tümü ele alındığı zaman tüm değişkenlerde istatistiksel bir farklılık bulunmazken, ölçeğin alt boyutlarından biri olan mutlak ve tek gerçeklik alt boyutunda yaş-mesleki kıdem-medeni durum-okul türü değişkeninde istatistiksel bir farklılık bulunmuştur.

Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algılarının öğrenmeye isteklik ve gelişime açıklık alt boyutu ile tüm ölçek için aritmetik ortalamasının yüksek

olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş-mesleki kıdem-cinsiyet-görev yapılan okul türü-medeni durum değişkenleri bakımından da incelemiştir. Ulaşılan sonuçlara göre okul türü ve cinsiyet değişkeninde ölçeğin tümü ve alt boyutlarında istatistiksel bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Medeni durum ve yaş değişkeninde ise ölçeğin tümünde istatistiksel bir farklılık bulunmazken ölçeğin alt boyutlarında biri olan gelişime açıklık alt boyutunda her iki değişken açısından istatistiksel bir farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkeninin de ise ölçeğin tümünde ve gelişime açıklık alt boyutunda 1-10 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yapılan Spearman Korelasyon Analizine göre öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel bir ilişki olmadığı görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik İnanç, öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç, yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme eğilimi, öğretmen.

ABSTRACT

TEACHERS' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS ON LEARNING AND EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFE LONG LEARNING TENDENCIES

Onur SETTAŞI, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ömer Faruk VURAL

Sakarya University, 2022

In this study, the relationship between epistemological beliefs towards learning and lifelong learning tendencies of teachers working in all kinds of educational institutions affiliated to the Ministry of National Education in Akyazı district of Sakarya province in the 2020-2021 academic year in terms of gender, age, seniority, marital status and school type variables. was carried out to determine whether there was a significant difference. The "Lifelong Learning Tendency Scale" was used to determine teachers' lifelong learning tendencies, and the "Epistemological Belief Scale for Learning" was used to determine their epistemological beliefs towards learning.

Quantitative method was preferred in the study and easy accessibility sample type was chosen for the sample group. The data were analyzed in SPSS 25.0 program. Since the data did not show a normal distribution, Mann Whitney U was used for bivariate questions, Kruskal-Wallis for questions with more than two variables, and Spearman Correlation Test was used to determine the relationship between scales.

As a result of the analysis studies, it was determined that teachers' perceptions of their epistemological beliefs towards learning were moderate, high in the sub-dimension of accessing information, low in the sub-dimension against genetic nature and absolute and single reality sub-dimension, and moderate in the epistemic contradiction sub-dimension. Teachers' epistemological beliefs towards learning were also examined in terms of age-professional seniority-gender-type of school-marital status variable. While there was no statistical difference in all variables when the whole scale was considered, a statistical difference was found in the variable of age-professional seniority-marital status-school type in the absolute and single reality sub-dimension, which is one of the sub-dimensions of the scale.

In the study, it was determined that teachers' perceptions of lifelong learning tendencies were high for the willingness to learn and openness to development sub-dimension and the arithmetic mean for the whole scale. In addition, teachers' lifelong learning tendencies were also examined in terms of age-professional seniority-gender-type of school-marital status variables. According to the results, it was determined that there was no statistical difference in the whole scale and its sub-dimensions in the school type and gender variable. While there was no statistical difference in the whole scale in the marital status and age variable, a statistical difference was found in terms of both variables in the sub-dimension of openness to development, which is one of the sub-dimensions of the scale. In the professional seniority variable, it was determined that teachers with a professional seniority of 1-10 years in the whole scale and in the sub-dimension of openness to development have a statistically higher level of lifelong learning tendency than teachers with a professional seniority of 21 years and above. In addition, according to Spearman Correlation Analysis, it was seen that there was no statistical relationship between teachers' epistemological beliefs about learning and their lifelong learning tendencies.

Keywords: Epistemological belief, epistemological belief in learning, lifelong learning, lifelong learning tendency, teacher.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Çalışmanın amacı ve önemi.....	3
1.3. Problem cümlesi.....	4
1.4. Alt problemler.....	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	6
ÇALIŞMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	6
2.1. Çalışmanın kuramsal çerçevesi	6
2.1.1. İnanç	6
2.1.2.Öğrenme ve bilgi	6
2.1.3. Epistemoloji.....	7
2.1.3.1 Epistemolojinin temel problem alanları	8
2.1.3.2 Epistemolojik inanç	9

2.1.3.3. Epistemolojik inanç yaklaşımları ve alt boyutları.....	10
2.2. Eğilim nedir?.....	17
2.3. Yaşam boyu öğrenme	17
2.3.1. Yaşam boyu öğrenme ve öğretmenin rolü.....	19
2.3.2. Yaşam boyu öğrenme becerileri.....	20
2.3.3. Yaşam boyu öğrenmenin amacı ve ilkeleri	21
2.4. İlgili çalışmalar	23
2.4.1. Epistemolojik inanç konusuyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar.....	23
2.4.2. Epistemolojik inanç konusuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar.....	25
2.4.3. Yaşam boyu öğrenme konusuyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar.....	26
2.4.4. Yaşam boyu öğrenme konusuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar.....	29
BÖLÜM III.....	30
YÖNTEM	30
3.1. Çalışma modeli.....	30
3.2. Çalışmanın evreni ve örnekleme.....	30
3.3. Veri toplama araçları	31
3.3.1. Öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç ölçeği.....	31
3.3.2. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği.....	32
3.4. Veri toplama süreci ve verilerin analizi.....	33
BÖLÜM IV	36
BULGULAR	36
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	36
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	43
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	50
BÖLÜM V	52
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	52

5.1. Sonuç ve tartışma	52
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	52
5.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	57
5.3. Üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuçlar	60
5.4. Çalışma sonuçlarına dayalı öneriler	61
5.4.1. Gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler.....	62
KAYNAKLAR	64
EKLER	83

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Epistemolojik İnanç Modeller	10
Tablo 2. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değişkenlere Göre Sınıflandırılması	30
Tablo 3. Ölçeklerin Çarpıklık – Basıklık Değerleri.....	34
Tablo 4. Ölçeklere ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri.....	35
Tablo 5. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Betimsel İstatistik Sonuçları	36
Tablo 6. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançların Cinsiyet Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	37
Tablo 7. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançların Medeni Durum Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	38
Tablo 8. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançların Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	39
Tablo 9. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançların Görev Yapılan Okul türü Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	40
Tablo 10. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançların Yaş Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	42
Tablo 11. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeğinin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	43
Tablo 12. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	44
Tablo 13. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	45
Tablo 14. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	46
Tablo 15. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları	47
Tablo 16. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaş Değişkenine İlişkin İstatistik Sonuçları.....	48
Tablo 17. Ölçekler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları.....	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Epistemolojinin Temelleri	8
Şekil 2. Schommer'ın Epistemolojik İnanç Sistemi.....	14

KISALTMALAR

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

TDK: Türk Dil Kurumu

ÖYEİÖ: Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği

YBÖ: Yaşam Boyu Öğrenme

YBÖEÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında problem durumu, çalışmanın amacı ve önemi, çalışmaya ait problem cümlesi ve alt problemlerle birlikte çalışmanın varsayımları ve sınırlılıklarından bahsedilecektir.

1.1. Problem durumu

Bilgi, insanların yüzyıllardır peşinden koştuğu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlık, bilgiyi üretip kullanabilmenin paralelinde gelişim göstermiş ve günümüz yaşantısına ulaşmıştır. İnsanın sahip olduğu bilgiyi üretip kullanabilme kabiliyeti, insanı diğer tüm canlılardan farklı kılan bir özelliğidir. Diğer tüm canlılar yaşam savaşını kazanabilmeleri için kendine has bir veya birden fazla yeteneğe sahiplerken, insanlar akıl ve zekâ ürünü olan bilgiye sahiptirler. İnsanlar, sahip oldukları bilgilerini kullanarak çevrelerine şekil verir, kendilerine uygun yaşam alanları oluşturur ve yaşamlarını sürdürürler. Bilgi insanlık için tartışılmaz derecede önemliyken “Bilgi nedir?” sorusu önümüze çıkmıştır. İşte bu noktada bilgi felsefesi sorunun cevabını bulmak için bize yardımcı olmaktadır. Bilgi felsefesi yani felsefenin epistemoloji kolu bilginin doğası, kaynağı ve kapsamı hakkında bilgiler vermektedir (Wikipedia, 2020). Epistemoloji, felsefenin alt dallarından birisi olup bilgi kelimesinin Yunanca karşılığı episteme ve bilim kelimesinin Yunanca karşılığı logos kelimelerinin birleşimiyle oluşmuştur ve bilgi bilimi anlamına gelmektedir (Çüçen, 2001).

Epistemoloji süje ile obje arasındaki ilişkinin sonucunda ortaya çıkan yapıtları, yani bilgiyi incelemektedir. Bilginin sınırlarını, doğruluğunu, kaynağını, toplama şekillerini, aktarılma biçimlerini araştıran ve inceleyen bir disiplin olarak da açıklanmaktadır (Topdemir, 2008).

İnanç bir duruma, olguya, kavrama, pozitif duygularla gönülden bağlı olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Wikipedia, 2020). Bu durum her bireyde farklı düzeylerde gerçekleştiği için bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına da sebep olmaktadır. Aynı şekilde Kaplan (2006), inançların kişilerin davranış süreçlerini ve düşüncelerini etkilemekte buna bağlı olarak da bireysel farklılıklar ortaya çıkarmakta olduğu vurgusunu yapmıştır. İnançların

kişilerin davranışlarını yönlendirmede büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülürse bilgiyi anlamlandırma ve bilgiyi öğrenmede etkisinin büyük olabileceği düşünülmektedir.

Epistemolojik inanç ise bireylerin bilgiye karşı tutumları olarak adlandırılabilir. Schommer'a (1994) göre epistemolojik inançlar; bilginin ne olduğu, nasıl kazanıldığı ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili inançlar olarak tanımlanmaktadır. Bilginin varlığına ve varoluşuna ilişkin kaideleri temsil eden epistemolojik inançlar; öğretmenlerin, öğrenme türlerini, akademik etkinliklerini, sınıf içi davranışlarını, bilgiyi yorumlama ve kullanma şekillerini, üst bilişsel becerilerini ve okula yönelik tutumlarını etkileyebilir (Topçu ve Yılmaz- Tüzün, 2009). Hofer (2001) ise öğretmen ve öğrencilerin bilmeye ve bilgiye dair inançlarını anlamının, öğrenme ortamlarında öğrenme etkinliklerinin daha iyi kavranmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Bundan dolayı kişilerin sahip oldukları inançlar, verdikleri tüm kararları ve sergiledikleri tüm davranışları etkilediğinden, epistemolojik inançlarının da öğrenme-öğretme süreçlerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Günümüz dünyasında bilgi ve teknoloji alanında büyük değişimler ve gelişmeler yaşanmaktadır. Bu duruma ayak uyduran ülkeler, az gelişmiş ülkelere bilim ve teknoloji pazarlamaktadırlar (Yenilmez ve Balbağ, 2016). Gelişmiş ve ilerlemiş bir toplum olabilmek için o toplumda, çağın gereksinimlerini karşılayan bireylerin olması gerekir. Çağın gereksinimleri sadece formal eğitim yoluyla karşılanamayabilir. Bireyler kişisel gelişimleri için informal eğitim yollarına ihtiyaç duyarlar. Bu noktadan hareketle yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmaktadır. Avrupa Komisyonu (2007) yaşam boyu öğrenmeyi zaman ve mekân kavramlarından uzak, sosyal ve mesleki alanda kişinin kendini geliştirmesi ve becerilerini arttırması olarak tanımlanmaktadır. Coşkun ve Demirel (2012) yaşam boyu öğrenmeyi, "Bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreç" olarak açıklamaktadır. Bir başka tanımda ise yaşam boyu öğrenme; bireylerin yaşamları boyunca kazandıkları beceri, bilgi, algı, görüşleri geliştiren ve güçlendiren; sahip olunan bu yeterliliklerin yaşam boyunca yaptırımını sağlayan sürekli ve destekleyici öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Berberoğlu, 2010). Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin, bilgiye her koşulda ulaşabilen, problemler karşısında çözüm odaklı olabilen bireyler olduğu söylenebilir (Rogers, 1995).

Öğretmenin, eğitim dünyasındaki rolünün büyük olduğu kabul edilmenin de üzerinde öğretmen, eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarından biridir. Öğretmenler öğrencilerinin rol modelidir. Rol model olarak işaret edilen öğretmenlerin, öğrencilerinden bekledikleri

özellikleri bulabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bireylerin önceki öğrenmeler yoluyla kazanmış oldukları öğrenme inançlarının, her zaman ve her mekânda yeni öğrenmelere ve bilgilere karşı eğilimlerini etkileyip etkilemediği, bu problem durumunu ortaya çıkarmıştır.

1.2. Çalışmanın amacı ve önemi

Deryakulu'ya (2006) göre inanç, bireylerin yaşamları boyunca karşılıklarına çıkan durum ve olaylara karşı kazandıkları ve şüphesiz bir şekilde doğru olarak benimsedikleri kişisel kabullerini ifade etmektedir. Aynı zamanda epistemolojik inanç; bireylerin bilginin kaynak noktasına, nasıl var olduğuna dair kişisel kabullerini oluşturmaktadır (Hofer, 2001). İnançlar sergilemiş olduğumuz davranışlar ve kabullerimiz olduğundan, öğrenme ve öğretme sürecinin ana karakterlerinden biri olan eğitimciler için de önem arz etmektedir. Buehl'in (2003) yılında uyguladığı modele göre öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançları onların bilişsel süreçlerini, motivasyonlarını ve öğrenme durumunda kullandıkları yöntemlerini etkilediğini ve bunun akademik başarıya da etkisi olduğunu göstermektedir.

Epistemolojik inançların öğrenme ve öğretme süreçlerini doğrudan etkilediği, aynı zamanda bu inançların doğuştan gelen ve değişmez olduğu değil zaman içerisinde gelişip değiştiği gerçeğinden de yola çıkarak, öğretmenlerin sahip oldukları bu değer ve inançlar doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerine şekil vereceği düşünülmektedir (Pan 2016). Aynı zamanda eğitim öğretim etkinliklerinin daha verimli ve etkili bir hale gelebilmesi için öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançların tespitinin yapılması da gereklidir.

Günümüz bilgi çağı sürekli değişimler ve gelişmeler içindedir. Öğrenilen yeni bir bilgi kısa süre içerisinde değişime ve gelişime uğrayabilmektedir. 21. yüzyıl içerisinde bireyler çağa ayak uydurabildikleri sürece kendilerini yeterli hissedeceklerdir. Bilginin hızla değiştiği 21.yüzyılda öğretmenler, bireylerin eğitim hayatlarında önemli bir rol üstlenmişler. Bu doğrultuda ilk olarak eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan eğitimcilerin yaşam boyu öğrenme kabiliyetine sahip olmaları gerekir ve bu özelliklerini eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkili kullanarak öğrencilerine kazandırmaları beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bir öğretmenin çağımızın eğitim ihtiyaçlarını ve özelliklerini karşılayabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu becerilere sahip bir öğretmenin sürekli olarak öğrenmeye açık olduğu, değişimlere ve gelişimlere ayak uydurduğu böylece yeni eğitim-

öğretim faaliyetlerinden faydalandığı söylenebilir. Artık öğrenme, bilgiye ulaşma sadece okul ortamında değil günün her anında ve mekânın da gerçekleşebilmektedir.

Eğitimin hedefleri arasında yer alan yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirme ve öğrenmenin bireysel olarak sürdürülmesi ilkesi, bireylerin kişisel öğrenme yükümlülüğünü kendi üstüne alması gerektiğini belirtmektedir. (Haseski, Odabaşı ve Kuzu, 2015). Bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleri onların öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilir. Böylece öğrenme süreci sürekli olarak devam etmektedir. Bireylerin eğitim sistemi içerisinde öğrenmeyi öğrenirken örnek alacakları rol model öğretmenleri olacaktır. Bahsi geçen rol model öğretmenlerin de bu beceriye sahip olması ve öğrencilerine bu beceriyi aktarımı sağlaması beklenmektedir.

Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda bu çalışmada öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda alan yazın incelendiğinde bu konuyla ilgili daha önce bir çalışmanın yapılmadığı ve yapılacak çalışmalara örnek olacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Alt problemler

“Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” temel problemi şu alt problemlerle incelenmiştir.

1. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları demografik değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, yaş) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır mıdır?

2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri demografik değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, yaş) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır mıdır?

3. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Varsayımlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçeklerde yer alan sorulara içtenlikle ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Çalışma Sakarya ili Akyazı ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan 303 öğretmenle,
2. Çalışmada incelenen demografik değişkenler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğrenme: Bireyin yaşantıları sonucu davranışlarında oluşan uzun süreli değişimlerdir. (Özkalp, 2016).

Yaşam boyu öğrenme: Bireyin sahip olduğu beceri ve bilgileri bakımından bireyin tüm yaşam alanlarında gösterdiği ve yaşamı boyunca devam ettirebildiği öğrenme etkinlikleridir (Avrupa Komisyonu, 2007).

Epistemolojik İnanç: Epistemolojik inanç, bireyin bilgiyi tanımlandırması, yapılandırması, düşünme ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerle birlikte bilgiyi değerlendirmesiyle ilgili sahip olduğu inançlarıdır (Hofer ve Pintrich, 1997).

BÖLÜM II

ÇALIŞMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Çalışmanın bu kısmında epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenme kavramları kuramsal olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda çalışmayla ilgili benzer çalışmalar yer almıştır.

2.1. Çalışmanın kuramsal çerçevesi

Bu bölümde epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenme kavramlarına yer verilmiştir.

2.1.1. İnanç

İnsan davranışını etkileyen faktörler arasında inanç kavramı da bulunmaktadır. Davranış organizmaların uyaranlara karşı göstermiş olduğu etki olarak adlandırılabilir. Davranışların oluşumunu ve değişimini etkileyen çevresel ve kişisel faktörler arasında bulunan inanç, bir düşünceye gönülden bağlı olan bireyin, o düşüncenin gerçek olup olmadığına bakmaksızın içsel kabul edilişleridir (Topuz, 1999).

Cevizci (2010) inancı “İnanç, kesin bilgidен daha zayıf ancak temelsiz sanıdan çok daha güçlü olan bilgi parçası” olarak ifade etmiştir. Geniş manada inanç, bireyin doğru olarak kabul ettiği olaylar, eylemler, nesnelere ve çevresiyle ilgili biliş durumlarıdır (Krows,1999).

Kişilerin yaptıkları davranışların, aldıkları kararların arka planında sahip oldukları inanç sistemleri yer almaktadır (Hofer ve Pintrech, 1997; Pajares,1992). Bu durum kişilerin bir inanç sistemine sahip olduklarını gösterir ve bu inançların oluşum sürecinde kişinin sahip olduğu çevresel ve kişisel etmenler önemli yer tutmaktadır. Bu etmenler örf, anane, gelenek, görenek, zekâ, din, sosyal yapı örnek olarak gösterilebilir (Yılbır, 2006). Kişinin bir fikri, önermeyi veya davranışı kabul edebilirlik seviyesi inançların kişiye özgü olduğu anlamını getirmektedir. Aynı zamanda inanç bireylerde düşünme ve davranış süreçlerini de etkilediğinden bireysel farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (Kaplan, 2006). Bu noktadan hareketle bireylerin öğrenmeyle ilgili inançları öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını meydana getirmektedir.

2.1.2. Öğrenme ve bilgi

Öğrenme en geniş anlamıyla bireyin hayatının sürekliliğini sağlayabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgileri, tecrübeleri, yetenekleri kazanma durumu şeklinde açıklanabilir. Sahip olduğu akıl bireyi diğer canlılardan üstün kılmaktadır. Bireyin bu üstünlüğünü kurabilmesi

için planlı ve plansız öğrenmeleri gerçekleştirebilmesi gerekir. Öğrenmeyle birlikte birey doğaya uyum sağlar ve yaşantısını sürdürebilir (Selçuk, 1999).

Aynı zamanda öğrenme, bireyin istem dışı veya bilinçli olarak çevresiyle kurmuş olduğu etkileşim sonucu kazanmış olduğu duyuşsal, davranışsal veya bilişsel değişiklikler olarak tanımlanabilir (Özden, 2003). Ayrıca Topşes (2006) öğrenmeyi, fiziksel, çevresel, psikolojik veya sosyal unsurlardan etkilenen ve bu unsurları da etkileyen bir süreç olarak ifade etmektedir.

Öğrenmenin birey üzerinde göstermiş olduğu farklı etkileri sebebiyle, öğrenmeye karşı farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır. Davranışçılar öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında kurulan iletişim sonucu ortaya çıktığını ve davranışların gözle görülebilen etkilerini incelerken, konuya bilişsel yönden yaklaşanlar öğrenmenin, gözlenemeyen ve daha çok bireyin biliş düzeyindeki anlama, yordama, algılama üzerindeki değişimlerini ve etkilerini incelemiştirler. Duyuşsal açıdan yaklaşan bilim insanları da öğrenmenin, bireyler üzerindeki toplumsal etkileri üzerinde durmaktadır. Beyin temelli öğrenme yönteminde ise nörobilimciler öğrenmenin insan beyni üzerindeki fiziksel etkilerini ve değişimlerini incelemektedir (Keleş ve Çepni, 2006).

Şüphesiz ki bilgi öğrenmenin en önemli unsurlarından biridir. Birey yeni öğrenmeler yoluyla kazandığı bilgiler doğrultusunda yaşamına yöne vermektedir. Birey öğrenme sonucu kazandığı bilgilerden yola çıkarak ilgilerini, ihtiyaçlarını, merakını giderecek ve yaşama uyum sağlayacaktır. Çünkü bireyin sahip olduğu en sağlam dürtüsü hayatta kalma dürtüsüdür ve bunu başarabilmesi için öğrenmeye ve bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Bu duruma eğitim açısından da bakıldığında birey, eğitim ihtiyacını gidermek için öğrenme ve bilgi kavramlarına gereksinim duyacaktır. O halde öğrenme ve bilgi bireyin yaşantısı içerisinde her an ve mekânda ihtiyaç duyduğu kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2010).

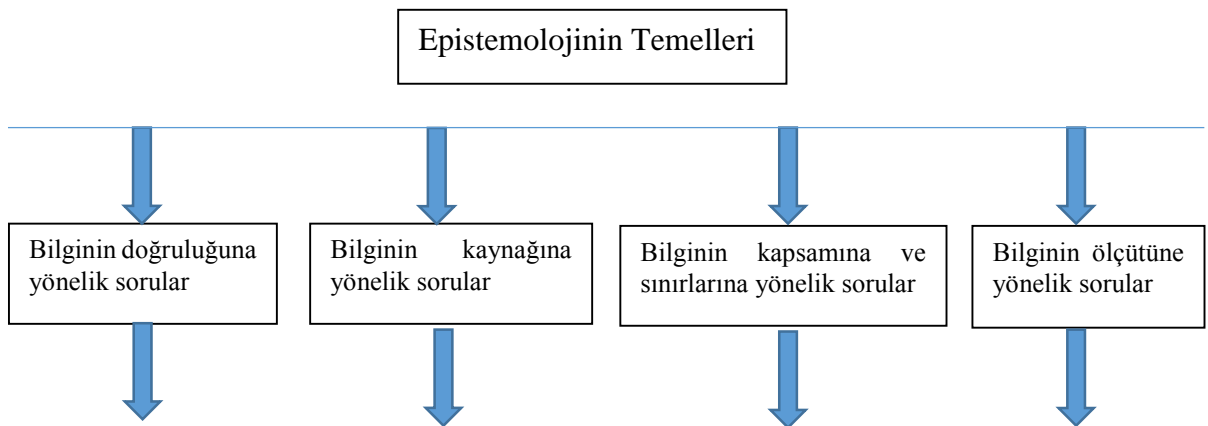
2.1.3. Epistemoloji

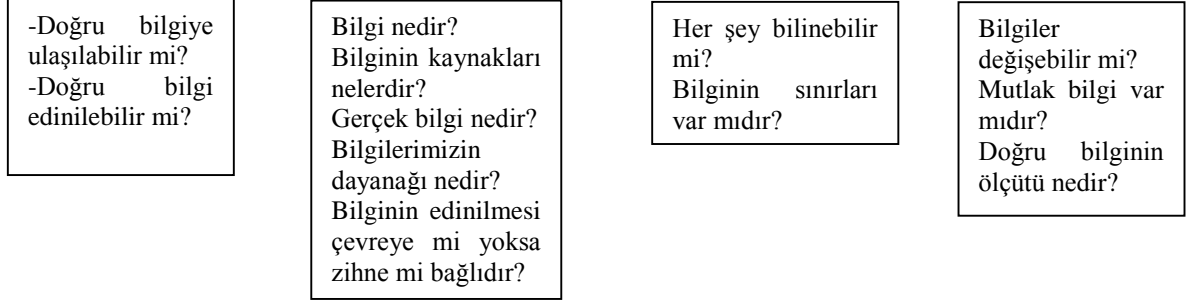
Bilginin dünya üzerinde önemli bir güç olduğu düşünölmekle birlikte, günümüzde toplumlar bilgiye sahip oldukları derece gelişim göstermektedirler. Bilgiyi üreten toplumlar diğer toplumları etkilemekle birlikte onları idari, mali ve sosyal yönden de yönetebilmektedirler. Toplumlar arası farklılaşmanın da bu noktadan hareketle ortaya çıktığı düşünölmektedir. Çağın gereksinimlere ayak uydurmak isteyen toplumlar bilgi üretmek, sahip oldukları bilgileri geliştirmek, güncelleştirmek zorundadırlar. Bilgi günümüzün önemli güç

kaynaklarından biridir ve toplumların bilgiye karşı sahip oldukları bakış açıları, inanışları, değerleri de günümüzde önemli bir yer tutmaktadır. Bilginin sorgulanması, kazanım yolları ve kullanımı ile ilgili çeşitli sorulara sahip olan toplumlar için epistemoloji kavramı, değerini günbegün arttırmaktadır. Epistemoloji; bilginin temeli, bilim alanında uygulanan yöntemleri, sınır ve güvenilirlik bakımından inceleyip araştıran bir felsefe dalı, bilgi kuramı olarak nitelendirilmektedir (TDK, 2021). Epistemoloji kavramı Yunanca bilgi manasına gelen “episteme” ve bilim anlamına gelen “logos” kelimelerinin birleşimiyle meydana gelmiştir (Baç, 2007). Arslan (2017) epistemolojiyi bilgi bilimi ve bilgi teorisi olarak tanımlamaktadır. Musgrave (2013) de epistemoloji “Herhangi bir şey bilebilir miyiz? Eğer bilebilirsek, ne tür şeyleri bilebiliriz? Ve bunları nasıl bilebiliyoruz?” soruları çerçevesinde tanımlamıştır. Musgrave (2013) aslında bu sorularla birlikte epistemolojinin temel sorun alanlarına değinmiştir. Aynı şekilde Yazıcı (2016) epistemolojinin temel problem alanlarını bilginin kaynağı, bilginin doğası ve bilginin imkânı olacak şekilde ifade etmiştir.

2.1.3.1. Epistemolojinin temel problem alanları

Bilginin yapısı, kaynağı, doğruluğu üzerinde duran epistemoloji, problem olarak bu kavramları açıklamaya çalışmıştır. Öner (2019) yılında yapmış olduğu bir çalışmada epistemolojinin sahip olduğu soruları dört başlık altında toplamıştır. Bunlar; bilginin doğruluğuna yönelik sorular, bilginin kaynağına yönelik sorular, bilginin kapsamına ve sınırına yönelik sorular ve bilginin ölçütüne yönelik sorular şeklinde oluşmaktadır (Öner, 2019). Şekil 1’de epistemolojinin temel alanları gösterilmiştir.





Şekil 1. Epistemolojinin Temelleri (Öner, 2019).

Şekil 1’ de ifade edildiği gibi epistemolojinin temelini oluşturan (bilginin kaynağı, doğruluğu kapsamı ve ölçütleri) bu sorular, tarih içerisinde bireylere çeşitli görüş ve fikir ayrılıkları yaşatmış ve epistemolojik inanç yaklaşımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Demirel, 2007).

2.1.3.2. Epistemolojik inanç

Epistemolojik inanç genel manasıyla bireyin bilgiye karşı sahip olduğu değerleri ve inançları olarak adlandırılabilir. Epistemolojik inanç kişinin çevresini nasıl algıladığını, bilme ve bilgiye karşı sahip olduğu tutumlarının neler olduğuna dair sorularına cevap arar (Eren, 2006).

Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inancı ‘bilginin kesinliği, sınırlılığı ve yapısına ait bireyin sahip olduğu inançlar’ şeklinde açıklamışlardır. Deryakulu (2006) ise epistemolojik inançları, ‘bireyin öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve bilginin ne olduğu dair kişisel inançları’ şeklinde ifade etmiştir.

Schommer (1994) bilgi ve öğrenmeye karşı bireyin geliştirmiş olduğu inançları epistemolojik inanç olarak tanımlamıştır.

Bununla birlikte gelişmiş epistemolojik inançlar ve gelişmemiş epistemolojik inançlar olmak üzere iki çeşit epistemolojik inanç türü bulunmaktadır.

1. Gelişmemiş epistemolojik inanç: Bu inanç türüne sahip bireyler, bilginin değişmez ve mutlak, gerçeğin de tek olduğuna inanırlar. Bilgi sadece otoritelerden kazanılır ve doğruluğu sorgulanmaz olduğu inancına da sahiptirler.
2. Gelişmiş epistemolojik inanç: Bu inanç türüne sahip bireyler ise bilginin durum ve süreç içerisinde değişebilen bir olgu olduğu inancına sahiptirler. Aynı zamanda bu bireyler bilgiyi sorgulama ve yapılandırma özelliklerine sahiptir.

Günümüzde bilginin değerinin günbegün artmasıyla birlikte epistemolojik inanç kavramının önemini de artmıştır. Aynı zamanda yapılan çalışmalar bu durumu destekler biçimde dirler (Deryakulu ve Büyüköztürk 2002).

2.1.3.3. Epistemolojik inanç yaklaşımları ve alt boyutları

Bireylerin zaman içerisinde değişen ilgi, istek ve inançları, epistemolojide de farklı inanç yaklaşımlarının ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu değişimin bireyde yarattığı etkiyi gözlemleyebilmek ve hangi yönde geliştiğini anlayabilmek için çeşitli yaklaşımlar meydana gelmiştir. Aynı zamanda her bireyin olay ve olgulara karşı geliştirmiş olduğu inanışları, kazandığı duyguları da farklı derecelerde olduğu bilinmekle birlikte epistemolojik inançlarının bireysel bir özellik olduğu ve tespiti için farklı epistemolojik inanç modellerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde 1960'lı yılların başında epistemolojik inançların tek boyutlu olduğu düşünülürken, 1990'lı yıllarda Schommer epistemolojik inancın çok boyutlu olduğu, sadece bilgi kavramından ibaret olmadığını savunmuştur (Bromme, 2005).

Alanyazın incelendiğinde epistemolojik inanç modelleri 2 başlık altında toplanarak gelişime uygun modeller ve sistem modelleri olmak üzere incelenmektedir. Tablo 1'de günümüze kadar geliştirilen epistemolojik inanç modelleri gösterilmiştir.

Tablo 1

Epistemolojik İnanç Modelleri

Gelişime Özgü Modeller	Sistem Yaklaşımları
Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli: W. Perry	Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç sistemi
Kadınları Bilme Yolları: Belenky	Kardash ve Howell'e ait Epistemolojik İnanç Sistemi
Tartışmacı Karar Verme Modeli: Kuhn	Qian ve Alvermann'a ait Epistemolojik İnanç Sistemi
Epistemolojik Yansıtma Modeli: B. Magolda	Sosyal-Bilişsel Motivasyon Sistemi
Yansıtıcı Yargı Modeli: King ve Kitchener	

Tablo 1’de de gösterildiği gibi epistemolojik inanç modellerini 2 ana başlık ve 9 alt başlık altında toplamak mümkündür. Gelişime özgü modeller; ‘‘Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli’’, ‘‘Kadınları Bilme Yolları’’, ‘‘Tartışmacı Karar Verme Modeli’’, ‘‘Epistemolojik Yansıtma Modeli’’ ve ‘‘Yansıtıcı Yargı Modeli’’ olmak üzere 5 alt başlıktan oluşurken Sistem Modelleri ‘‘Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli’’, ‘‘Kardash ve Howell’e ait Epistemolojik İnanç Sistemi’’, ‘‘Qian ve Alvermann’a ait Epistemolojik İnanç Sistemi’’ ve ‘‘Sosyal- Bilişsel Motivasyon Sistemi’’ olmak üzere 4 alt başlıktan oluşmaktadır.

Ayrıca epistemolojik inanç modellerinin çeşitli ve birden fazla olması, farklı alt boyutların oluşmasına sebep olmuştur. Bilginin kesinliği, mutlak ve tek gerçeklik, epistemik çelişki, bilginin sınırları, öğrenme hemen gerçekleşir, bilgiye ulaşabilme ve genetik doğaya karşı alt boyutları bu durumu örnek gösterilebilir. Çalışmayla ilgili olarak aşağıda yer verilen boyutlar açıklanmıştır.

Mutlak ve Tek Gerçeklik: Bu alt boyut bilginin yapılandırılması esnasında çevresinden aldığı verileri kullanmaya reddeden ve bilgiyi tekelleştiren düşünce yapısına sahip bireylerin algıları yansıttığı düşünülmektedir.

Epistemik Çelişki: Birden fazla çözüm yolu olan, düzen yapısı eksik toplum olgularının bireyde yarattığı çelişkiyi ifade ettiği düşünülmektedir.

Genetik Doğaya Karşı: Bireyin öğrenme ve bilgiye karşı sahip olduğu biyolojik alt yapısı ile zekanın doğuştan gelen özelliklerini yansıttığı düşünülmektedir.

Bilgiye Ulaşabilme: Bireyin bilgiye ulaşma durumunu, bilgiyi yapılandırma süreci ile birlikte bilginin sınırlarını ifade eden temaların yansıtıldığı alt boyut olarak düşünülmektedir (Kutluca, 2018).

2.1.4. Gelişime özgü modeller

Perry tarafından gerçekleştirilen epistemolojik inanç çalışmaları diğer gelişime özgü modellerin temelini oluşturmuştur. Hofer (2001) gelişime özgü modellerin bireyin kavrama ve anlamlaştırma faaliyetlerinin geliştikçe bilgiye karşı inançlarının da geliştiğini savunmaktadır.

2.1.4.1. Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli

Perry (1970) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencileri incelenmiştir. Üniversite öğrenimleri boyunca öğrenciler gözlemlenmiş ve öğrencilerin zaman içerisinde bilgi ve öğrenmeye karşı geliştirdikleri inançlarının hangi yönde olduğuna dair çalışmalar

yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre bir model oluşturulmuştur. Bu epistemolojik inanç modeline göre:

1. Dualist konum: Bilginin doğru veya yanlıştan ibaret olduğu ve bilgiye sadece uzman kişilerin sahip olduğu inancının benimsendiği konumdur.
2. Çoğulcu konum: Bilginin kesin ve mutlak olmadığını, zaman içerisinde değişebileceğini, bilgiye sahip uzmanlarında bilgilerinin kesin olmadığını ve bireyin de bilgiyi yapılandırabilme, oluşturabilme kabiliyetinin olacağına inandığı konumdur.
3. Bağlamsal konum: Bireyin bilgiyi oluşturabileceğini ve bilginin doğruluğunun şartlara göre değişebileceğine inandığı konumdur.
4. Göreceli bağlılık: Bireyin doğru bilgiyi alması için seçimler yapması, karar alması ve çaba göstermesi gerektiğine inandığı konumdur. Gelişim yönü bilişselden ahlaki yöne doğru gerçekleşecektir. (Hofer ve Pintrich, 1997).

2.1.4.2. Kadınların bilme yolları

Perry (1970) tarafından yapılan çalışmanın sadece erkek öğrenciler üzerinde olması ve çıkan sonuçları tüm öğrencilere genellemesi sebebiyle çalışmanın geçerliliği çok eleştirilmiştir. Bu duruma karşı olarak Clinchy, Belenky, Goldberg ve Tarule (1986) yapmış oldukları çalışmada farklı eğitim seviyesi, yaşam koşulları ve yaş gruplarını içeren kadınları örneklem olarak almışlardır. Toplamda 135 kadınla ilgili çalışmalar yapılmış, epistemolojik inançlarının gelişimleri izlenmiştir. Çalışma sonucunda epistemolojik inanç gelişimini 5 evreye ayırmışlardır (Belenky, vd, 1986). Bunlar:

1. Sessizlik konumu: Bilginin mutlak ve kesin olduğunu, uzmanların söyledikleri bilginin doğru kabul etme inancının olduğu konumdur.
2. Bilgi alma konumu: Her sorunun tek yanıtının olduğu ve bilgi kaynağının kendisi dışındakiler olduğuna inanma evresidir.
3. Öznel bilgi konumu: Bireyin kendisini bilginin kaynağı olarak görmesi, kendi kişisel duygu ve sezgilerinin farkına varması evresidir.
4. İşlemsel bilgi konumu: Yaşantılar yoluyla kazanılan deneyimlerini mantık ve eleştirel düşünme becerileriyle yorumlama evresidir.
5. Yapılandırılmış bilgi konumu: Bilginin üretilmesinde bireyin kendisini merkezde görmesi evresidir (Belenky, vd. 1986; Karhan, 2007).

2.1.4.3. Epistemolojik yansıtma modeli

Eşit sayıda erkek ve kadından oluşan bir grubun incelenmesi ile ortaya çıkan epistemolojik inanç gelişim modelidir. Magolda tarafından 1992 yılında geliştirilmiştir. Açık uçlu sorular içeren bir ölçme aracı kullanılmıştır. Denekler üniversite öğrenimleri boyunca takip edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Magolda, epistemolojik inanç modelini 4 evreden oluşturmuştur. Bu evreler sırasıyla:

1. Mutlak evre: Bilgi kesindir. Bilgiye uzman kişiler sahiptir.
2. Geçişsel evre: Bilgi tam manasıyla kesin veya mutlak olmayabilir. Uzmanlar her şeyi bilemeyebilir.
3. Bağımsız evre: Bilgi öznedir. Her bireyin bilgi karşı geliştirmiş olduğu kişisel inançları vardır.
4. Bağlamsal evre: Bilgiye kanıtlar eşliğinde inanılır. Birey bilgiden çıkarım ve yordama yapar (Hofer ve Pintrich,1997; Karhan, 2007).

2.1.4.4. Tartışmacı karar verme modeli

Bireylerin gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık süreçlerindeki epistemolojik inançları incelenmiştir. Kuhn tarafından geliştirilmiş bir epistemolojik inanç modelidir. Model de bireyler üç gruba ayrılmıştır (Kuhn, 1994).

1. Mutlakçılar: Bilgi uzmanlardan elde edilir ve kesindir.
2. Çoğulcular: Bireylerin kendi düşünceleri de uzmanların ki gibi değerlidir, her bilgi kesin ve net olmayabilir. Bilgiye kuşku ile bakılır.
3. Değerlendiriciler: Bilgiler diğer bilgilerle karşılaştırılarak doğruluk dereceleri belirlenir. Bilgiler kesin ve mutlak olmayabilir. Kendi fikirlerinin de değerli ve doğru olduklarına inanırlar (Hofer ve Pintrich, 1997; Deryakulu, 2006).

2.1.5.1. Yansıtıcı yargı modeli

Çeşitli yaşlara sahip deneklerle çalışılmıştır. Çalışmada 15 yıllık süreç izlenmiştir. Bireylerin problem çözerken gösterdikleri düşünceleri incelenmiştir. King ve Kitchener (1994) tarafından geliştirilmiştir. İnceleme sonucunda ortaya çıkan model üç evre ve yedi alt basamaktan oluşmaktadır. İlk üç basamak yansıtma öncesi düşünme basamağı, dördüncü ve beşinci basamaklar yansıtıcı düşünme, altıncı ve yedinci basamaklar ise tam yansıtıcı düşünce şeklinde oluşturulmuştur (King ve Kitchener, 2002; Karhan, 2007).

2.1.5.2. Sistem yaklaşımları

Gelişime özgü modellerden ayrılan yanı olarak bu inanç sistemleri epistemolojiyi çok boyutlu ve aşamalı olarak incelemektedirler. Schommer ve Schoenfeld'in geliştirdiği modeller bu sistemin temeli oluşturmaktadırlar.

2.1.5.3. Schommer'in çok boyutlu epistemolojik inanç modeli:

Diğer modellerden farklı olarak Schommer (1998) tarafından geliştirilen bu model gelişimsel olmaktan ziyade çok boyutlu olarak meydana getirilmiştir. Schommer epistemolojik inancı sadece bilgidan ibaret görmeyip aynı zamanda bilgi, bilginin edinilmesi, kullanılması ve öğrenme kavramlarını da ele almıştır. Schommer bireylerin bilgi ve bilme karşısındaki geliştirdikleri inançlarını çok boyutlu olarak savunmuş ve bu boyutların hepsinin aynı anda paralel gelişim gösteremeyeceğini belirtmiştir (Boden, 2005).

Schommer çalışmalarında kullanmak için Epistemolojik İnanç Ölçeği adında bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek; bilgi basittir, bilgi kesindir, öğrenme hemen gerçekleşir, öğrenme yeteneği doğuştandır olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur ve bu boyutların gelişimi birbirlerinden bağımsızdır. Bu sebeple bireyin epistemolojik inanç gelişimde tutarlılık ve aşamalılık aranmaz. Kişi aynı anda farklı boyutlarda olabilir.

Schommer'in geliştirdiği Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemini Deryakulu (2004) şekil 2'deki gibi gösterilmiştir.

Gelişmemiş Epistemolojik İnanışlar	Gelişmiş Epistemolojik İnanışlar
(-)	(+)
<u>Bilgi basittir.</u>	<u>Bilgi karmaşıktır.</u>
<u>Bilgi kesindir.</u>	<u>Bilgi kesin değildir.</u>
<u>Öğrenme anında gerçekleşir.</u>	<u>Öğrenme için zaman gereklidir.</u>
Öğrenme yeteneği doğuştandır ve sonradan değiştirilemez	Öğrenme yeteneği geliştirilebilir.

Şekil 2. Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi

Şekil 2' de gösterildiği gibi Schommer'in çok boyutlu epistemolojik inanç sistemine göre gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip bireylerin bilgi hakkında sahip olduğu inanışları

arasında bilginin basit ve kesin olduğu, öğrenmenin hemen gerçekleştiği ve öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiği inanışları varken, gelişmiş inanışlara sahip bireylerin kendi bilişsel süreçlerini de kullanarak bilginin karmaşık bir yapıya sahip olduğu bilginin süreç içerisinde değişerek kesin olmadığı, öğrenmenin hemen gerçekleşmeyip belirli bir zamana ihtiyacı olduğu ve öğrenme için doğuştan gelen yetenekler değil yaşam boyunca kazanılan yetiler olduğu inançlarına sahip olduğu belirtilmiştir.

2.1.5.4. Sosyal-Bilişsel motivasyon sistemi

1988 yılında Dweck ve Legget tarafından geliştirilen ve ‘‘İnançlar’’ ile ‘‘Amaçlara Odaklık’’ olmak üzere iki alt boyuttan oluşan bir modeldir (Demir ve Akınoğlu, 2010). İnançlar boyutu zekanın geliştirilip-geliştirilemeyeceği sorusuna yanıtın arandığı boyuttur. Amaçlara odaklık boyutu ise öğrenmeye odaklık ve performans odaklık şeklinde iki düzeyden oluşmuştur.

2.1.6.1. Qian ve Alvermann’ın epistemolojik inanç modeli

Bu inanç modeli 1995 yılında Schommer’in çok boyutlu inanç modeli temel alınarak Qian ve Alvermann tarafından geliştirilmiştir. İnanç modeli ‘‘Öğrenme hızı’’, ‘‘bilginin kesinliği’’ ve ‘‘öğrenme yeteneği’’ olma üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Demir ve Akınoğlu, 2010).

2.1.6.2. Kardash ve Howell’in epistemolojik inanç modeli

2000 yılında Schommer’in inanç sistemi temel alınarak Kardash ve Howell tarafından geliştirilmiştir. ‘‘Öğrenmenin hızı’’, ‘‘öğrenmenin doğası’’, ‘‘bilginin kesinliği’’ ve ‘‘bütünleştirmeden kaçınma’’ olmak üzere 4 alt boyuttan meydana gelmiştir (Demir ve Akınoğlu, 2010).

Genel anlamıyla bu iki model altında toplanan epistemolojik inanç modellerine ek olarak farklı epistemolojik yaklaşım modelleri de eklemek söz konusudur. ‘‘Örnek Olay Modeli’’, ‘‘Genişletilmiş Epistemolojik İnanç Modeli’’, ‘‘Fen Bilimlerine Dair Epistemolojik İnanç Modeli’’, ‘‘Disiplin Merkezli Yaklaşım’’, ‘‘Pragmatik Epistemolojik Yaklaşımı’’ bunlara örnek gösterilebilir (Demir ve Akınoğlu,2010).

2.1.7. Eğitim ve epistemolojik inanç ilişkisi

2005 yılından itibaren ülkemizde uygulanan eğitim yaklaşımı yapılandırmacı eğitim yaklaşımıdır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında bilgi, birey tarafından oluşturulmaktadır. Bu yaklaşımda birey eğitimin ve öğrenmenin merkezini temsil etmektedir. Eğitimin

öznellerinden biri olan öğrenciler, etkileşim içerisinde oldukları ve çevresinden gelen bilgileri üst bilişsel süreçlerden geçirerek yapılandırır. Yapılandırma sonucunda ortaya çıkan bilgi, öğrencinin kazandığı yeni bir bilgidir. Birey bilginin kazanılması ve üretilmesinde aktif rol oynar. Bilgi, kişinin kendisi tarafından üretildiği için öznel bir durumdur. Öznel bir durumda üretilen bilgi, doğal olarak bireyin sahip olduğu tutum, önyargı ve görüşlerinin süzgecinden geçerek ortaya çıkarılacaktır.

Ayrıca Durmuş ve Bahar (2005) yapılandırmacı öğrenme kuramını; bilginin bir kaynaktan (öğretenden) bir alıcıya (öğrenene) doğrudan iletmeyeceğini, bilginin alıcı tarafından kişisel olarak etkin bir şekilde oluşturulması gerektiğini ileri sürmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgiyi, kullanıcı tarafından üretilen bir olgu olarak kabul etmektedirler.

Perkins (1999) yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenenlerin bilgiyi sunulduğu şekliyle kabul etmedikleri, bilgiyi oluşturdukları veya yeniden keşfettikleri bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Arslan ise (2007) yapılandırmacılığı “öğrenme kuramı bakımından insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavram olduğu” biçiminde tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlardan da yola çıkarak yapılandırmacı yaklaşımda bilgiyi üretmenin öznel bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Sürecin öznel bir durum olması sebebiyle epistemolojik inanç, bilginin kazanımı ve bilgiyi öğrenme noktasında bize yardımcı olabilir.

Epistemolojik inanç bireyin bilgiye karşı sahip olduğu tutum ve inançları olmakla birlikte, “Bilgi nedir?”, “Kesin bilgi var mıdır?”, “Bilgi nasıl elde edilir?” sorularına cevap arayan ve daha önceki konularda da bahsedilen felsefi bir yaklaşımdır (Schommer, 1990).

Schommer-Aikins ve Hutter (2002) epistemolojik inancı; bireyin bilgi üzerindeki kontrol yetisine ve bilginin kesinliğine karşı geliştirdiği inançları olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda epistemolojik inanç, “bilginin tanımı, bilginin yapılanması, bilginin değerlendirilmesi, bilginin pozisyonu ve bilginin oluşumu” hakkındaki inançlarını kapsamaktadır (Hofer, 2001, s. 355).

Ayrıca Schommer (1998) geliştirmiş olduğu çok boyutlu epistemolojik inanç sistemiyle birlikte öğrenme kavramı da epistemolojik inancın incelediği konular arasında yer almıştır. Aynı zamanda Tezci ve Uysal (2004) bireyin nasıl öğrendiğini ve nasıl öğrettiği ile ilgili bireysel tutumlarını ve yorumlarını bireysel epistemoloji olarak tanımlarken bu durumu, bireyin öğrenme ve bilmeye karşı bakış açılarını etkilediğini ifade ederler.

Epistemolojik inançlar, bireyin bilgi ve öğrenmeye karşı sahip olduğu tutum ve davranış olarak açıklanırken bu durum bize epistemolojik inancın öznel bir süreç olduğunu da ifade etmektedir. Çünkü bireylerin aynı konuya farklı bakış açılarında bakması, farklı tepkiler vermesi de bu duruma örnek gösterilebilir. Yapılandırmacı eğitim modeliyle birlikte öğrenme ve bilginin, kişiye özgü bir hal alması bireyin sahip olduğu epistemolojik inançların önemi de artmıştır.

Hofer (2001) yaptığı çalışmada, epistemolojik inancın öğrenmenin önemli bir bileşeni olduğunu ortaya çıkarmıştır. Cano (2005) epistemolojik inançları, öğrencilerin öğrenme biçimlerini etkileyerek akademik başarılarını da dolaylı bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Epistemolojik inançlar, eğitimin temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin de öğretim biçimlerini etkilemiştir. (Chan ve Elliott, 2004).

2.2. Eğilim nedir?

Eğilim, bir şeyi sevme istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yan anlam olarak eğilim, belirli bir siyasi görüşe veya düşünceye yakın olma durumu, tandans olarak da ifade edilmektedir. Üçüncü anlam olarak eğilim, para piyasalarında zamanla oluşan değişim, alım satım işlemleriyle ilgili iniş çıkış seyri olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021).

2.3. Yaşam boyu öğrenme

İçinde bulunduğumuz çağda bilim ve teknoloji alanında hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişime ayak uydurabilmek için bireyler, her an ve mekânda yeni öğrenmelere gereksinim duymaktadırlar. Bu gereksinimden dolayı öğrenme sadece belirli bir zaman dilimine sıkıştırılmayıp zaman ve mekân kavramlarından bağımsız öğrenme ortamı sağlayan yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır (Coşkun, 2009).

Yaşam boyu öğrenme, bireyin ilgi ve yeteneklerini geliştirmesi için hayatı boyunca katılmış olduğu tüm öğretim faaliyetleridir (MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenme, kişisel gelişimle birlikte bireyin istihdamına yönelik çalışmaları da kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenme süreci, bireylerin sahip olduğu sosyo-ekonomik durumları ve eğitim seviyelerine bakılmaksızın herkese hitap edecek şekilde düzenlenen öğretim faaliyetleri olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme bireylerin mesleki gelişimlerini ve sosyal başarısını arttırmasını sağlayan sürekli ve planlı öğretim faaliyetleri olarak görülmektedir (MEGEP, 2007)

Yaşam boyu öğrenme, bireyin kazandığı öğrenme yeteneğiyle birlikte hayatı boyunca bireysel becerilerini geliştirdiği bir süreç tanımlanmaktadır. Birey yaşam boyu öğrenme ile süreç içerisinde sadece kişisel gelişimini ve sosyalleşmesini değil aynı zamanda çağın gereksinimlerine ayak uydurabilen bir işgücünü olarakta gelişimine devam etmektedir (Günüç ve diğerleri, 2012).

Yaşam boyu öğrenme bireysel ve toplumsal olarak sahip olunan bilgi ve becerileri geliştirmeyi hedefleyen ve aynı zamanda yaşam süresince devam öğrenme faaliyetlerinin tümüdür (Ersoy ve Yılmaz, 2010).

Senemoğlu (2001) yaşam boyu öğrenen bir bireyi; bireysel öğrenme planlaması yapan, bilgiyi çalışmaları sonucu elde eden, bilgiyi değerlendirerek özümseyen bireyler olarak tanımlamıştır.

Yaşam boyu öğrenme ifadesi Grundtving tarafından ilk kez 1800'lü yıllarda kullanıldığı bilinmektedir (Wain, 2000). 1970'lü yıllarda ise daha çok yetişkin eğitimi ile birlikte mesleki eğitimin önemini de içine alan bir kavram olarak kullanılmıştır (Koç, 2005). 1970 yılında UNESCO Konferansı'nda Paul Lengrand tarafından düzenlenen "Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş" adlı bildiride eğitimin anahtar kavramı olarak gündeme gelmiştir. 1972 yılında Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu'nda yaşam boyu öğrenme kavramının eğitim faaliyetleri içerisindeki gerekliliğini de vurgulayan "Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını" adlı bir rapor yayınlanmıştır (Polat ve Odabaş, 2008). Raporda birey, eğitim ve toplum kavramlarını içine alan bir yaklaşımla yaşam boyu öğrenme kavramı tanımlanırken "eğitim faaliyetlerinin okul çağı dışına da yayılması, eğitime yaşamın kalitesini yükselten bir araç olarak ilginin artması, günlük zaman içerisindeki gereksinimlerin eğitim yoluyla giderilmesi, eğitsel kararlara toplum üyelerinin de katılması olarak tanımlanmıştır (Akkuş, 2008). Sonraki dönemlerde ise yaşam boyu öğrenme okul öncesinden başlayıp aktif iş yaşamı bitene kadar devam eden bir süreç olarak kabul görmüştür (Kıvrak, 2007). 2000 yılında Avrupa Komisyonu'nda "Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu" kabul edilmiştir Aynı zamanda bu kabul edilişle birlikte yaşam boyu öğrenme diğer üye ülkelere benimsenmiş ve yaşam boyu öğrenmenin o ülkelerde gelişme göstermesinde aktif bir rol oynamıştır (Ayaz, 2016). Ayrıca bu Memorandum 'da yaşam boyu öğrenmenin gereksinimini ifade eden altı maddede açıklanmıştır. Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından 2006 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri başlığı altında 8 maddeden oluşan bir metin açıklanmıştır.

Ülkemizde ise yaşam boyu öğrenmeyle ilgili 2001 yılında Devlet Planlama Teşkilatı tarafından “ Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Raporu” düzenlenmiş ve yaşam boyu eğitimin üç ana hedefini belirtmiştir. Bunlar toplumsal birlikteliği sağlamak, ekonomik imkanları geliştirmek ve bireylerin kişisel gelişimi için yaşam boyu öğrenme imkanları sağlamaktır.

5 Haziran 2009 tarihinde MEB tarafından düzenlenen Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nde yaşam boyu öğrenmeyi; bireyin yaşamı boyunca bilgi, beceri yeterliliklerini arttırmak maksadıyla katıldığı tüm eğitim faaliyetleri olarak tanımlamıştır.

Ayrıca 17. Milli Eğitim Şurası’nda konuyla ilgili olarak bir çalışma yapılmış ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri belirlenmiş ve yaşam boyu öğrenme ilgili yasal düzenlemelerin yapılması, ulusal eğitim faaliyetlerinin düzenlemesi gibi eğitimin programlarının standartlara uygun olarak yapılmasının önemi aktarılmıştır (Ayaz, 2016).

2.3.1.Yaşam boyu öğrenme ve öğretmenin rolü

Öğrenme kavramı çağımızın en önemli gereksinimlerinden biri olarak gösterilebilir ve aynı zamanda bu kavram 21. yüzyıl becerileri arasındadır. Birey öğrenebildiği, geliştirebildiği ve uygulayabildiği bilgiler doğrultusunda yaşamını sürdürebilmektedir. Ayrıca günümüzde bir bilginin ardından kısa bir süre içerisinde yeni bilgilerin ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu durumun örneklerini teknoloji alanında ve toplumsal hayat içerisinde bulunabilir. Çağımız gelişim ve değişim çağıdır. Bilgi ve teknoloji kısa süre içerisinde kendisini yenilemektedir. Bu noktada önemli olan bireyin bu gelişim ve değişim hızına ayak uydurmasıdır. Çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmesi için birey yaşamı süresince öğrenmeye etkinliğine devam etmesi gerekir. Bu durum öğrenmenin her an ve mekânda gerçekleşmesi gerekliliğini ortaya çıkarır. Öğrenme sadece okul ortamında değil diğer zaman ve alanlarda devam etmelidir. Yaşam boyu öğrenme bize bu noktada yol gösterici bir kavramdır.

Yaşam boyu öğrenme bireyin, kişisel, toplumsal ve istihdamı ile birlikte bilgi, yetenek ve yeterlilik durumlarını geliştirmesi amacıyla düzenlediği ve bireyin yaşamı boyunca sürdürdüğü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Duman, 2007). Ayrıca yaşam boyu öğrenme bireyin ilgi ve becerilerini geliştirmesi maksadıyla zaman ve mekân fark etmeksizin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği öğrenme faaliyetleri olarak ifade edilir (MEB, 2009).

Demiralay ve Karadeniz (2008) göre bireylerin günlük hayat içerisinde karşı karşıya geldiği güç durumlara karşı geliştirdiği problem çözme becerisini yaşam boyu öğrenmeyle birlikte geliştireceğini ifade etmişlerdir.

Akkuş (2008) göre yaşam boyu öğrenme, bireylerin kişisel ve mesleki kariyerlerinde gelişime açık ve diğer bireyler arasında fark edilir olmasını sağladığını belirtmiştir. Çünkü bu bireyler yaşadıkları çağa ayak uydurmuş ve gelişimlere açık birey olduklarını göstermişlerdir.

Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme bireyin örgün eğitimi sırasında kazanamadığı bilgi ve becerileri de kazanmasına olanak sağlar. Fakat yaşam boyu öğrenme örgün öğretime alternatif bir öğrenme yöntemi değildir. Yaşam boyu öğrenme bireylerin tüm hayatı süresince öğrenme kabiliyetleri ışığında kendi becerilerini geliştirdiği bir süreçtir. Bu süreç içerisinde sosyal ve kişisel gelişime ek olarak bireylerin istihdamıyla da ilgili öğrenme faaliyetleri yer alır. Böylece bireylerin istihdamı noktasında eksiklikleri azaltılır ve kaliteli iş gücüne sahip toplumlar meydana gelir. Ayrıca bireylerin örgün ve yaygın eğitimleri sırasında karşılaştığı öğrenme ortamları, sahip oldukları sosyo-ekonomik durumları, öğrenme tarzları, motivasyonları ve rol model olarak aldıkları öğretmenleri yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen etmenler arasında yer almaktadır (Günüç ve diğerleri,2012).

Öğretmen, eğitim faaliyetlerinin en önemli yapı taşlarından birisidir. Öğretmenin sahip olduğu rol model kavramı ile birlikte öğretmen, öğrencilerin en önemli rol modelleri arasında yer almaktadır.21 yüzyıl becerileri ile donatılmış bireyler yetiştirmek için öncelikle onların rol model aldıkları bireylerin de bu kavramlara sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu ev ortamında anne-baba, eğitim ortamında ise öğretmendir. Yukarıdaki açıklamalardan da yola çıkarak öğretmenlerinde yaşam boyu öğrenme niteliklerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

2.3.2.Yaşam boyu öğrenme becerileri

2006 yılında Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından düzenlenen toplantıda yaşam boyu öğrenme ile ilgili 8 beceri alanı belirlenmiştir. Bunlar:

1. Anadilde İletişim Becerisi: Bireyin sahip olduğu anadili çerçevesince kendi düşünce ve duygularını yazılı veya sözlü ifade edebilme becerisidir.
2. Yabancı Dillerde İletişim: Bireyin kendi dili haricinde farklı bir dil ile kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerisidir.
3. Matematik ile Fen ve Teknolojide Temel Becerisi: Bireyin günlük yaşam içerisinde kullanacağı dört işlem ve diğer matematiksel becerileriyle birlikte fen ve teknoloji alanında gerçekleşen gelişmeleri takip edebilme ve temel fen ve teknolojik unsurları tanıyabilme becerisidir.

4. Girişimcilik Becerisi: Bireyin sahip olduğu fikirleri eyleme dönüştürebilme, hedeflerine ilerlemek için planlama ve yönetme yeteneği becerisidir.
5. Dijital Beceri: Dijital okur-yazarlık ve dijital ortamlarda çalışabilme becerisidir.
6. Öğrenmeyi ğrenme İlişkin Becerisi: Bireyin kendi öğrenme kabiliyeti doğrultusunda öğrenme ortamlarını düzenleyebilme becerisidir.
7. Sosyal Sorumluluğa ait Beceriler: Bireyin sosyalleşme gereksinimini karşılayabilme ve toplum içerisinde etkin rol alma becerisidir.
8. Kültürel Bilinçlenme Becerisi: Bireyin sanat faaliyetlerine katılma veya sanatsal ürün ortaya çıkarabilme becerisidir.

2.3.3. Yaşam boyu öğrenmenin amacı ve ilkeleri

Kaya (2014) göre yaşam boyu öğrenmenin amacını, hayatın tüm bölümlerinde öğrenmeyi aktif bir şekilde kullanan, eleştirme ve sorgulama kültürüne sahip, zgr ve aynı zamanda bilinçli bireyler yetiştirme şeklinde ifade etmiştir.

Güleç ve diğerleri (2012) ise yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasında gelişmekte ve değişmekte olan çağa ayak uydurabilmek için kişisel gelişime katkı vermek, öğrenme fırsatları yaratmak ve sosyal birlikteliği sağlamak hedeflerini göstermişlerdir.

Aksoy (2008) göre yaşam boyu öğrenmeyi bireyin sahip olduğu ayırt edici özellikleri dışında yaşama aktif katılımı sağlamayı amaçladığını ifade etmiştir.

Budak (2009) göre yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını salt bilgi aktarımına, aşırı uzmanlaşma faaliyetlerine ve geleneksel öğrenme yöntemlerine son verilmesi olarak açıklamıştır.

Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın sekizincisinde yaşam boyu öğrenmenin amaçları kişisel gelişim, toplumsal birliktelik ve ekonomik büyüme olarak belirlenmiştir. Bireyin sahip olduğu yetenekleri doğrultusunda potansiyelini geliştirmesi için bireyin merkeze alındığı gelişim imkanları verilmelidir. Ayrıca bireyin istihdam edilme süreçlerine etkin bir şekilde katılması ve yaşam koşullarının yükseltilmesi gerekmektedir. Bu şartların sağlanabilmesi için öğrenmenin belirli bir döneme sıkıştırılarak değil yaşam boyunca devam eden bir süreç haline gelmesiyle sağlanabilir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmeyle ilgili öğrenme ortamları düzenlenirken toplumsal eşitlik ve öğrenme ortamlarına kolay ulaşılabilirlik sağlanarak toplumsal birliktelik sağlanmalıdır. Bireylerin istihdamı noktasında almış oldukları eğitimlerle kaliteli ve verimli işgücü sağlanır ve ekonomik büyümeye katkı sunulur (DPT, 2001).

Bireyin sahip olduğu potansiyelin geliştirilmesi yaşam boyu öğrenmenin amacıdır. Bu gelişimle birlikte eğitim faaliyetlerinin çeşitliliği, toplumun demokratikleşmesini ve sektörel isteklere katkı sağlanabilir (Kurt, 2008).

Koç (2005) yaşam boyu öğrenmenin birinci ilkesini, amacına uygun ve bilinçli bir şekilde devam eden yaşam boyu öğrenme süreci olarak ifade etmiştir.

Demirel ve Akkoyunlu (2010) tarafından yaşam boyu öğrenme ilkeleri aşağıdaki maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Bireyin içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilmesi için eğitim fırsatları ve öğrenme ortamları sunmak,
2. Bireyin sağlıklı yaşamını ve besin ihtiyacını güvenilir yollarla gidermesi sağlamak,
3. Mesleki gelişime açık bireyler için gerekli bilgi ve becerileri sağlamak,
4. Öğrenme-öğretme süreçlerini açık hale getirmek ve öğrenme olanakları sağlamak,
5. Bireye gerekli rehberlik ve danışmanlık hizmeti vermek,
6. Bireyin sahip olduğu girişimcilik duygusu ön plana çıkarılarak yeni tecrübeler edinmesi için cesaretlendirilmesi ve çabalarının değerlendirilmesi sağlamak
7. Toplumsal eşitliği engelleyici durumları ortadan kaldırmak,
8. Öğrenme-öğretme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları sürece dahil etmek için rehberli hizmeti sunmak,
9. Kurumlar arası iş birliği ile yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu tutumlar sağlanarak öğrenme ve eğitim engellerini azaltmaya çalışmaktır.

Ayrıca yaşam boyu öğrenme kavramının sürekliliğinin sağlanması amacıyla Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından bazı prensipler belirlenmiştir. Bunlar:

1. İnsan kaynakları yatırım
2. Öğrenme süreçlerine ait sertifikasyon işlemleri
3. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini geliştirilmesi
4. Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilirliği için gerekli öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi
5. Bilgiye devamlı bir şekilde erişimin sağlanması ve yeni becerilerin öğrenilmesi

olarak sıralanmıştır.

Tortop (2010) göre yaşam boyu öğrenmenin aktif bir şekilde uygulanabilmesi için sahip olması gereken ilkeleri, ‘‘Öğrenci Merkezilik, Fırsat Eşitliği ve Öğrenme Olanaklarını Niteliği’’ olarak ifade etmiştir.

2.4. İlgili çalışmalar

Bu bölümde daha önce yapılan öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç ile yaşam boyu öğrenmeyle ilgili doğrudan veya dolaylı olarak düzenlenen ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Epistemolojik inanç konusuyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Kahramanoğlu ve Özbakış (2018) tarafından yapılan çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep İlinde 387 sınıf öğretmeni çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubunun epistemolojik inanç seviyesi ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin epistemolojik inanç seviyesinin cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenlere yönelik daha sofistike olduğu ve yaş değişkeninde ise 20-30 yaş arası öğretmenlerin epistemolojik inançlarının daha sofistike olduğunu bulunmuştur. Aynı çalışmada kıdem değişkeni, sınıf düzeyi ve eğitim durumu değişkenine göre ise anlamlı bir fark bulunmadığını ifade edilmiştir.

Demir (2019) tarafından yapılan çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında farklı üniversitelerde fen bilgisi öğretmeni 616 aday çalışma grubu olarak seçilmiştir. Yapılan çalışmada fen bilgi öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları düzeyi ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları seviyesini yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizde erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden istatistiksel olarak daha fazla bilimsel epistemolojik inanca sahip oldukları ve sınıf düzeyi değişkeninde ise istatistiksel bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yalçın ve Yıldız (2020) tarafından yapılan çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencisi 472 öğretmen adayını örneklem grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmen adayları öğrencilerin epistemolojik inançları düzeyi ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyinin yüksek olduğu ayrıca cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre istatistiksel bir farklılık bulunmadığı

fakat akademik not ortalamasına göre epistemolojik inanç düzeyinde istatistiksel bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2019) tarafından yapılan çalışmaya İstanbul ili Avrupa yakasında ilkokul öğretmeni olarak görev yapan 242 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 146'sı kadın, 96'sı erkektir. Çalışmada öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyi ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarında farklı inanç düzeylerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel bir farklılık bulunmuştur.

Akgün (2020) tarafından yapılan çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkçe öğretmeni adayı 250 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç düzeyi ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğretmen adaylarının epistemolojik inanç seviyesinin orta düzey olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada bilgiye ulaşmak için internet yerine kitap okuyan ve akademik başarısı yüksek olan grubun istatistiksel olarak daha yüksek epistemolojik inanca sahip oldukları da belirtilmiştir.

Arslan (2017) yaptığı çalışmada Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi 274 öğrenci, Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde görevli 101 öğretim elemanı ile Balıkesir Devlet Hastanesi'nde görev yapan 121 doktor ile çalışmıştır. İncelemede örneklem grubunun epistemolojik inanç düzeyleri araştırılmış ve veri toplama aracı olarak "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre örneklem grubunun epistemolojik inanç düzeyi olgunlaşmış seviyede bulunmuştur.

Aytaç (2020) yapmış olduğu çalışmasında örneklem grubunu Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında farklı eğitim seviyelerinde öğrenim gören 1621 öğretmen adayı oluşturmuştur. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından uyarlanan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyi ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının epistemolojik inanç seviyesinin sınıf düzeylerinin yükselmesiyle birlikte anlamlı bir şekilde farklılaştığı ayrıca kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre epistemolojik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ayaz (2009) tarafından yapılan çalışmada çalışma grubu olarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden 2007-2008 eğitim öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören 2550 öğrenci oluşturmaktadır. Ulaşılan sonuçlara öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri üniversitesi değişkeninde anlamlı bir yordama olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu alt boyutunda anlamlı bir düzeyde yordama olduğu tespit edilmiştir.

İçen (2012) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları incelenmiştir. İncelemede çalışma grubu olarak İstanbul ve Erzincan ilinde görev yapan 310 sosyal bilgiler öğretmeni seçilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sofistike olduğu, mesleki kıdem değişkenine göre 10 yıldan az olan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir sonuç olarak ise görev yapılan yer değişkeni açısından İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin Erzincan'da görev yapan öğretmenlere göre epistemolojik inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2013) yaptığı çalışmada Denizli İlinde görevli 402 branş öğretmeniyle çalışmıştır. Çalışmada branş öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve alt boyutları incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlıdır alt boyutu ile tek bir doğrunun olduğuna yönelik alt boyutunda epistemolojik inançların gelişmiş olduğunu ifade etmiştir.

2.4.2. Epistemolojik inanç konusuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Enman ve Lupart (2000) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme ile ilgili sahip oldukları epistemolojik inançları düzeyi ve demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre bilgiye karşı inançlarında cinsiyet değişkeni bakımından herhangi bir farklılık olmazken öğrenmeye karşı inançlarında kadınların erkeklerden daha fazla inanca sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceği inancına dair sonuçta ise kadınların daha fazla gelişmiş inançlara sahip oldukları ifade edilmiştir.

Tarmo (2016) tarafından yapılan çalışmada fen öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretim reformları arasındaki ilişki incelemiştir. Çalışma sonucunda fen öğretmen adaylarının öğretim reformlarını gerçekleştirme konusunda sakıncaları olduğunu ve geleneksel öğretmen merkezli bir anlatım modeli seçtiklerini tespit etmiştir.

Maravilla ve Gomez (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki epistemolojik inançların etkisi incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmen ve öğrenci davranışları üzerinde epistemolojik inançların etkisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Abedalaziz ve diğerleri (2017), tarafından yapılan çalışmada 400 ilk ve orta okul öğrencisinin epistemolojik inançlarını bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Schommer (1990) tarafından geliştirilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından biri olan bilginin kaynağı alt boyutundaki inançlarda cinsiyet farkı açısından istatistiksel bir farklılık olduğu bulduklarını ifade etmişlerdir.

2.4.3. Yaşam boyu öğrenme konusuyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

İlgın (2020) tarafında yapılan çalışmada çalışma grubu olarak Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim fakültesinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 331 öğrenci ile pedagojik formasyon eğitimi alan 346 öğrenci kolay ulaşılabilirlik yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmanın bir bölümünde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi ile cinsiyet, mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular doğrultusunda çalışma grubu üçüncü ve dördüncü sınıf olan grupta cinsiyet ve mezun olunan bölüm değişkenine göre istatistiksel bir farklılık bulunmadığı, çalışma grubu pedagojik formasyon olan grupta cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenine göre istatistiksel bir fark bulunmadığı fakat eğitim gördükleri okul türü değişkeninde istatistiksel bir fark bulunduğu belirtilmiştir.

Beşkaya ve Yılmaz (2018) yaptıkları çalışma grubu olarak 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın İlinde görev yapan 164 eğitim yöneticisini seçmişlerdir. Çalışmada eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi ile cinsiyet, yöneticilik deneyimi, yaş ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda cinsiyet değişkenine göre kadınların erkeklere oranla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Yöneticilik deneyimi değişkeninde ise istatistiksel bir farklılık bulunamamıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre ise yüksek lisanslı bitirenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yaman ve Yazar (2014) yaptığı çalışmada çalışma grubunu Diyarbakır merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görev yapan 293 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi ile cinsiyet, öğrenme düzeyi, kıdem değişkenleri açısından istatistiksel bir ilişki durumu incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ayrıca kıdem ve öğrenme değişkenine göre ise istatistiksel bir farklılığın bulunduğu ifade edilmiştir.

Kabal (2019) yaptığı çalışmasında çalışma grubunu Kocaeli ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 318 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ‘‘ Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği’’ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğin alt boyutlarından biri olan sebat ve motivasyon boyutlarında yüksek, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutlarında düşük seviyede oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel bir farklılık bulunurken, medeni durum değişkenine göre istatistiksel bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Altın (2018) yaptığı çalışmasında çalışma grubunu Zonguldak İli Ereğli ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında görev yapan 221 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ‘‘ Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimler Ölçeği’’ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile demografik değişkenler arasında ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni, çalışma alanı, kıdem, görev yapılan okul türü değişkenine göre ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Lisansüstü öğrenim değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Demirel ve Döş (2020) tarafından yapılan çalışmada polis memurlarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda polis memurlarının eğilim düzeyleri orta seviyede bulunmuştur. Aynı çalışmada eğilim düzeyleri ve demografik değişkenler arasındaki ilişki de incelenmiştir. Demografik değişkenlerden öğrenim düzeyi, cinsiyet, mezun olunan okul ve görev yeri değişkeni açısından istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır fakat yabancı dil ve mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Ayanoğlu (2020) yaptığı çalışmasında halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu renme eğilimlerini demografik değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda kursiyerlerin yaşam boyu renme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenler açısından bakıldığında kursiyerlerin katıldıkları kurs değişkeni ile cinsiyet değişkeninde istatikselsel bir farklılık bulunmamıştır fakat yaş, medeni durum, renme düzeyi, çalışma durumu, yaşanılan yer değişkenleri bakımından istatikselsel bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Bulaç (2019) tarafından yapılan çalışmada ğretmen adaylarının yaşam boyu renme eğilimleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna bakıldığında ğretmen adaylarının yaşam boyu renme eğilimlerinin yüksek seviye olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alışma demografik değişkenler açısından da incelenmiş olup cinsiyet değişkende kadın adayların yaşam boyu renme eğilimlerinin erkek adaylara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitimi değişkenine ve eğitim durumu değişkenine göre ise istatikselsel bir farklılık yoktur.

Gedik (2019) yaptığı çalışmasında sınıf ğretmenlerinin yaşam boyu renme eğilimleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda sınıf ğretmenlerinin yaşam boyu renme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerinde incelendiği çalışmada cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, mezun olunan okul değişkeni, mesleki çalışma yılı değişkeni bakımından istatikselsel bir farklılığın olmadığı fakat hizmetiçi eğitim alma değişkeni açısından istatikselsel bir farklılığın bulunduğu belirtilmiştir.

Erdoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ğretmeni adaylarının yaşam boyu renme eğilimleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda Türkçe ğretmeni adaylarının yaşam boyu renme eğilimleri seviyesinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2.4.4. Yaşam boyu renme konusuyla ilgili yurt dışında yapılan alışmalar

Kokanovic & Stari (2019) tarafından yapılan çalışmada çalışma grubu olarak Sisak ve Zagreb'de görev yapan 306 okul öncesi ğretmeni yer almıştır. Çalışmaya katılanların 213' lisans mezunu olup, 93' eř zamanlı olarak yüksek lisans eğitimi almaktadır. Çalışmada ğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin arttırılmasında yaşam boyu renmenin etkisi incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak yedi alt boyutla birlikte toplam 22 sorudan meydana gelen bir ölçek kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre lisansüstü eğitim

alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri seviyesinin diğer öğretmenlere göre daha yetkin olduğu anlaşılmıştır.

Emisiko ve Severyne (2018) yaptıkları çalışmada çalışma grubu olarak üniversite öğrencileri yer almıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim seviyesi üzerinde, bilgi okur-yazarlığı, kütüphane kullanımı ve bilgi teknolojilerinin etkisi incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okur-yazarlığı, kütüphane kullanımı ve bilgi teknolojileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Mitkovska ve Hritovska (2011) yılında yapılan çalışmada 286 öğretmen adayının yaşam boyu öğrenme için temel yeterlilikler çağdaş öğretmen açısından incelenmiştir. Öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenmenin temel yeterlikleri açıklanmıştır. Ulaşılan bulgulara göre yaşam boyu öğrenmenin; bilişsel beceriler, problem çözme becerisi, matematiksel ve dil okuryazarlığı, bilişim teknolojileri yaşam boyu öğrenmenin temel yeterlilikleri olarak ifade edilmiştir.

Goodrich (2015) tarafından yapılan çalışmada sporcu olan ve olmayan 752 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin sporcu olma-olmama durumu değişkeni ve etnik köken değişkeni açısından istatistiksel bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada cinsiyet değişkeninde kadın olma ve sınıf düzeyi değişkeninde ise son sınıf olma yönünde istatistiksel bir farklılık bulunduğunu ifade etmiştir.

Kiriatazou (2018) tarafından yapılan çalışmada Yunanistan'daki ilkokul ve orta okullarda çalışan 556 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin eğitim gereksinimleri, öğretme etkinlikleri ve sahip oldukları bilimsel profilleri bakımından incelenmiştir. Aynı zamanda çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye katılım düzeyleri de incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin (%95,4) son iki yıl içerisinde eğitimle ilgili etkinliklere ve çalıştaylara katıldığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler psikoloji ve pedagoji ile ilgili çalışmaların sayılarının az olduğunu da ifade etmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; çalışmanın yöntemi, seçilen evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçlarını, veri toplamaya ilgili süreçleri ve verilerin analizlerine ait bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Çalışma modeli

Bu çalışmada Sakarya ili Akyazı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişkiyi tespit etmek için genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Ayrıca çalışmada cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, medeni durum değişkenleri de incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli birden fazla sayıdaki değişkenler arasında gerçekleşen değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçladığından dolayı (Karasar, 2017, s.114) çalışmada bu yöntem seçilmiştir.

3.2. Çalışmanın evreni ve örnekleme

Çalışmanın evreni Sakarya ili Akyazı ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında görev yapan 1114 öğretmen oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleminde örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabirlik örneklem yöntemi seçilmiştir ve örneklem grubunu Akyazı İlçesinde görev yapan 303 öğretmen oluşmaktadır.

Çalışmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, görev yapılan okul türü gibi değişkenlere ait özellikleri Tablo 2’de, gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değişkenlere Göre Sınıflandırılması

Değişkenler	N	%
Erkek	139	45,88
Cinsiyet Kadın	164	54,12
Toplam	303	100
Evli	214	70,62

Medeni Hal	Bekar	89	29,37
	Toplam	303	100
	1-10 yıl	141	46,53
Kıdem Yılı	11-20 yıl	93	30,69
	21 ve üzeri	69	22,78
	Toplam	303	100
	İlkokul	136	44,9
Görev yapılan okul türü	Ortaokul	92	30,36
	Lise	75	24,75
	Toplam	303	100

Tablo 2’de gösterildiği gibi ölçekleri uygulayan öğretmenlerin 139’u erkek (%45,88), 164’u kadın (%54,12) öğretmendir. Medeni durum bakımından çalışmaya katılan öğretmenlerin 214’u evli (%70,62), 89’u bekar (%29,37) öğretmendir. Kıdem yılı bakımında ölçeklere katılan öğretmenlerin 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 141 (%46,23), 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 93 (%30,69) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 69(%22,78) olmuştur. Görev yapılan okul türü değişkeninde ölçeceği uygulayan öğretmenlerin 136’sı (%44,9) İlkokulda, 93’ü (%30,36) ortaokulda ve 75’i (%24,75) lisede görev yaptığını belirtmiştir.

3.3. Veri toplama araçları

Çalışmada öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını belirlemek için “Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılırken yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için ise “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç ölçeği

Çalışmada öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları belirlemek için Sing-Chai ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen, yazı dili İngilizce olan ve 33 maddeden oluşan daha sonra ise Kutluca ve diğerleri (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği (ÖYEİÖ) kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden öğrenim gören 395 öğretmen adayı ile çalışılmış ve çalışma yöntemi olarak

betimsel çalışma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Ölçek toplam 23 sorudan oluşmakla birlikte 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte bulunan maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. ÖYEİÖ’i uygulayan uygulayıcı, sorulara 1 ile 5 arasında değişen puanlar verir. Bunlar; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde düzenlenmiştir. Bu duruma göre ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115 ve en düşük alınabilecek puan 23’tür. Ölçek uygulaması sonucunda alınan toplam puanın yüksek olması uygulayıcının epistemoloji ve öğrenmeye yönelik inançlarının olumlu olduğunu gösterirken düşük puanlar ise epistemoloji ve öğrenmeye yönelik inançların olumsuz göstermektedir.

Kutluca ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen ölçek bilgiye ulaşabilme (1-3-4-7-9-10-11-13-15), genetik doğaya karşı (18-19-20-21-22-23), mutlak ve tek gerçeklik (2-5-6-8) ve epistemik çelişki (12-14-16-17) olmak üzere dört alt bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının biri olan bilgiye ulaşabilme alt boyutu bilginin sınırlarını bilgiye ulaşılacak için kullanılan yöntemleri ve bilginin yapılandırılması sürecini ifade eden maddeler içermektedir. Genetik doğaya karşı alt boyutunda ise uygulayıcıların öğrenme ilgili sahip oldukları genetik ve biyolojik etmenleri içeren maddeler bulunmaktadır. Mutlak ve tek gerçeklik alt boyutu incelendiğinde, bilginin meydana getirilmesi veya yapılandırılması sırasında mutlak ve tek bir doğrunun var olduğu inancına sahip olan uygulayıcılara hitap eden ifadeler bulunmaktadır. Bu alt boyutta yüksek puan alan uygulayıcılar tek bir doğrunun varlığını ve değiştirilemez olduğunu kabul etmişlerdir. Ölçeğin dördüncü ve son alt boyutu olan epistemik çelişki alt boyutu ise tek bir çözüm yolu olmayan, kaotik bir yapıya sahip olan ve bu durumun bireyde yarattığı bilişsel-bilgi çelişkisini içeren maddelerden oluşmaktadır.

Uyarlama çalışmaları sonrasında öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .61 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ)

Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlemek için Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde örneklem grubu olarak 1144 eğitim fakültesi öğrencisi ile belirlenmiştir. Ölçek 5’li likert tipi olup 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz ifadelerden oluşmaktadır.

ÖYEİÖ'ü uygulayan uygulayıcı, sorulara 1 ile 5 arasında değişen puanlar verir. Bunlar; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten en fazla 85 en az 17 puan alınmaktadır. Ölçek öğrenmeye isteklilik (1-2-3-4-5-6-8-9-10-11) ve gelişime açıklık (12-13-14-15-16-17) olmak üzere 2 alt bölümden oluşmaktadır. Gelişime açıklık alt boyutu bireylerin yeni öğrenmelere karşı sahip oldukları istek ve tutumlarını ifade ederken, öğrenmeye isteklilik alt boyutu ise bireylerin yaşam boyu öğrenmenin anahtar kavramlarından biri olan her an ve mekân içerisinde öğrenmeye davranışı sergileyebilme kabiliyetini ifade etmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek, düşük puanlar ise yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tümünde ters puanlama bulunmamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayı .86 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda ölçeğe uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analiz (DFA) sonucunda ölçeğin yapı geçerliliği .71 olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayı .90 bulunmuştur.

3.4. Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Yaşanan küresel salgın sebebiyle veri toplama sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmiş, eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim yoluyla devam edilmiştir. Bu durum veri toplama sürecinde öğretmenlere ulaşımda zorluğa sebebiyet vermiştir. Bundan dolayı süreç Google Form üzerinde düzenlenen veri toplama araçları üzerinden yürütülmüştür. Veri toplama süreci içerisinde çalışmaya katılan öğretmenlere çalışmanın önemi ve amacını açıklayan bir bilgilendirme videosu gönderilmiştir. Aynı zamanda veri toplama sürecinin başlangıç ve bitiş tarihleri 2020-2021 eğitim öğretim içerisinde eylül ve haziran ayları olarak belirlenmiştir. Bu tarihler arasında Akyazı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen toplantılara araştırmacı tarafından katılım sağlanarak çalışma hakkında bilgilendirme faaliyetleri düzenlenmiştir.

Çalışma bulgularını değerlendirmek için SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağını tespit edebilmek için öncelikle normallik testi uygulanmış ve çıkan sonuca göre kullanılacak testler belirlenmiştir. Bu ölçeklerin tercih nedenleri arasında öğretme-öğrenme sürecinin paydaşlarından biri olan öğretmenin öncelikle kendisinin öğrenme paradigmasıyla ilgili sahip olduğu inançları ve yeni öğrenmelere karşı tutumları anlaşılmaya çalışılmıştır.

Ulaşılan sonuçların yorumlanması noktasında 5'li likert tipi ölçeklerde kullanılan değerlendirme aralıkları kullanılmıştır. Ulaşılan puanları değerlendirirken 1-1,8 arası puan çok düşük düzey, 1,8-2,6 arası puan düşük düzey, 2,6-3,4 arası puan orta düzey, 3,4-4,2 arası puan yüksek düzey, 4,2-5 arası puan çok yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma uygulayıcılarına yöneltilen “ Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği” ile ölçeğin alt boyutlarının ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” ile ölçeğin alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri irdelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Akyazı da Görev Yapan Öğretmenlerin Yanıtlarına Göre Ölçeklerin ve Ölçeklerin Alt Boyutlarının Çarpıklık Basıklık Değerleri

	N	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ÖYEİÖ	303	,356	,140	,415	,279
YBOEÖ	303	,203	,140	-,521	,279
Bilgiye ulaşabilme	303	,120	,140	,036	,279
Genetik doğaya karşı	303	,427	,140	,694	,279
Mutlak ve tek gerçeklilik	303	,316	,140	,462	,279
Epistemik çelişki	303	-,186	,140	,104	,279
Öğrenmeye isteklilik	303	,384	,140	-,582	,279
Gelişime açıklılık	303	-,374	,140	,249	,279

Tablo 3’te bulunan verilere göre “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” ile “Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği” sahip oldukları çarpıklık basıklık değerleri 0’dan farklı bir değer olduğu için dağılımın normal olmadığı söylenebilir.

Tablo 4

Ölçeklere ait Kolmogorv-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Epistemolojik	,073	303	,001	,989	303	,024
Yasam	,108	303	,000	,963	303	,000
Genetik doğaya karşı	,088	303	,000	,974	303	,000
Bilgiye ulaşabilme	,095	303	,000	,984	303	,002
Mutlak ve tek gerçeklilik	,116	303	,000	,972	303	,000
Epistemik çelişki	,089	303	,000	,984	303	,002
Öğrenmeye isteklilik	,129	303	,000	,954	303	,000
Gelişime açıklık	,146	303	,000	,925	303	,000

Tablo 4’te gösterildiği gibi örneklem sayısının ($n \geq 30$) büyük olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi referans alınmıştır. Öztuna ve diğerleri (2006) örneklem büyüklüğünün ($n \geq 30$) olmasından dolayı normal dağılımın olmadığı sonuçlarda Kolmogorov-Smirnov sonuçlarının daha başarılı bulgular sağlayacağını ifade etmektedirler. Yapılan analiz çalışmasının sonuçlarına göre normal dağılım olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p < 0.05$). Bu noktadan hareketle verilerin analizinde non-parametrik testlerin kullanımı uygun görülmüştür.

Çalışmanın 2 bağımsız değişkenli alt problemlerinde veri analizi için Mann Whitney U analiz yöntemi kullanılırken, 2’den daha fazla değişkene sahip problemlerin analizi için Kruskal- Wallis analiz yöntemi kullanılmıştır.

Ayrıca ölçekler arası ilişkinin ortaya konması için Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizi sonuçları yorumlanırken Terzi (2018) tarafından geliştirilen ölçüt sistemi kullanılmıştır. Ulaşılan değerler ($r =$) ‘‘0.00-0.25 arası çok zayıf düzey ilişki, ‘‘0.26-0.49’’ arası değer zayıf düzey ilişki, ‘‘0.50-0.69’’ değer orta düzey ilişki, ‘‘0.70-0.89’’ değer yüksek düzey ilişki, ‘‘0.90-1.00’’ çok yüksek düzey ilişki olarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Çalışmanın problemi kapsamında yapılmış olan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Boyut	N	\bar{x}	Ss
Bilgiye Ulaşabilme	303	4,01	,400
Genetik Doğaya Karşı	303	2,36	,718
Mutlak ve Tek Gerçeklik	303	2,25	,560
Epistemik Çelişki	303	3,26	,715
Tüm Ölçek	303	3,14	,318

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının $\bar{x}=3,14$ olup orta düzeydedir, aynı zamanda ölçeğin alt boyutlarında ise bilgiye ulaşabilme alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=4,01$; genetik doğaya karşı alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=2,36$; mutlak ve tek gerçeklik alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=2,25$ ve epistemik çelişki alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3,26$ olduğu görülmektedir.

4.1.1. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Çalışmanın bu alt probleminde 2 bağımsız grup olmasından dolayı Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bilgiye Ulaşabilme	Erkek	139	150,86	20969,50	11239,50	,834
	Kadın	164	152,97	25086,50		
Genetik Doğaya Karşı	Erkek	139	152,21	21156,50	11369,50	,970
	Kadın	164	151,83	24899,50		
Mutlak ve Tek Gerçeklik	Erkek	139	158,37	22014,00	10512,00	,239
	Kadın	164	146,60	24042,00		
Epistemik Çelişki	Erkek	139	142,75	19842,50	10112,50	,089
	Kadın	164	159,84	26213,50		
Tüm Ölçek	Erkek	139	151,63	21076,00	11346,00	,945
	Kadın	164	152,32	24980,00		

Örneklemin görüşleri ve cinsiyet durumlarına göre, öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; Tablo 6’da görüleceği üzere öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algı düzeyleri hem tüm alt boyutlarda hem de tüm ölçekte cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [U= 11346,00; p >.05].

4.1.2. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Çalışmanın bu alt problemde 2 bağımsız grup olmasından dolayı Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarının medeni durum değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bilgiye Ulaşabilme	Bekâr	89	152,39	13563,00	9488,00	,960
	Evli	214	151,84	32493,00		
Genetik Doğaya Karşı	Bekâr	89	142,43	12676,00	8671,00	,218
	Evli	214	155,98	33380,00		
Mutlak ve Tek Gerçeklik	Bekâr	89	135,58	12067,00	8062,00	,033*
	Evli	214	158,83	33989,00		
Epistemik Çelişki	Bekâr	89	156,28	13909,00	9142,00	,581
	Evli	214	150,22	32147,00		
Tüm Ölçek	Bekâr	89	139,87	12448,00	8443,00	,120
	Evli	214	157,05	33608,00		

*p< .05

Örneklemin görüşleri ve medeni durumlarına göre, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; Tablo 7’de görüleceği üzere öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeyleri Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda hem de tüm ölçekte medeni duruma

göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [$U= 8443,000$; $p >.05$]. Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutunda ise evli öğretmenlerin algılarının bekar öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur [$U= 8062,000$; $p <.05$].

4.1.3. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Çalışmanın bu alt probleminde 2'den fazla bağımsız grup olmasından dolayı Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarının mesleki kıdem değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

F, \bar{X} ve Ss Değerleri				Kruskall-Wallis Sonuçları		
	Mesleki Kıdem	N	\bar{X} Sıra	χ^2	Sd	P
Bilgiye Ulaşabilme	1-10 yıl	141	155,72	,644	2	,725
	11-20 yıl	93	151,17			
	21 yıl ve üstü	69	145,53			
Genetik Doğaya Karşı	1-10 yıl	141	148,51	,537	2	,765
	11-20 yıl	93	157,04			
	21 yıl ve üstü	69	152,35			
Mutlak ve Tek Gerçeklik	1-10 yıl	141	136,32	11,102	2	,004*
	11-20 yıl	93	156,43			
	21 yıl ve üstü	69	178,07			
Epistemik Çelişki	1-10 yıl	141	157,79	1,580	2	,454
	11-20 yıl	93	143,18			

	21 yıl ve üstü	69	152,05			
	1-10 yıl	141	146,56			
Tüm Ölçek	11-20 yıl	93	153,20	1,375	2	,503
	21 yıl ve üstü	69	161,50			

*p< .05

Örneklemin görüşleri ve mesleki kıdem düzeylerine göre, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 8’de göre Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,375$; $p>.05$). Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyleri en yüksek (\bar{X} Sıra= 178,07) iken, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyleri ise en düşük (\bar{X} Sıra= 136,32) olarak bulunmuştur.

4.1.4. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Çalışmanın bu alt probleminde 2’den fazla bağımsız grup olmasından dolayı Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarının görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

F, \bar{X} ve Ss Değerleri				Kruskall-Wallis Sonuçları		
Görev Yapılan Okul Türü	N	\bar{X} Sıra	χ^2	Sd	P	
İlkokul	136	142,06	4,967	2	,083	

Bilgiye	Ortaokul	92	152,00			
Ulaşabilme	Lise	75	170,02			
	İlkokul	136	160,39			
Genetik Doğaya Karşı	Ortaokul	92	147,68	2,449	2	,294
	Lise	75	142,08			
	İlkokul	136	165,76			
Mutlak ve Tek Gerçeklik	Ortaokul	92	147,83	7,569	2	,023*
	Lise	75	132,17			
	İlkokul	136	163,76			
Epistemik Çelişki	Ortaokul	92	138,70	4,879	2	,087
	Lise	75	146,98			
	İlkokul	136	164,15			
Tüm Ölçek	Ortaokul	92	140,25	4,851	2	,088
	Lise	75	144,37			

*p< .05

Örneklemin görüşleri ve görev yapılan okul türüne göre, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 9’da göre Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,851$; $p>.05$). Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında ilkokulda çalışan öğretmenlerin algı düzeyleri en yüksek (\bar{X} Sıra=

165,76) iken, lisede çalışan öğretmenlerin algı düzeyleri ise en düşük (\bar{X} Sıra= 132,17) olarak bulunmuştur.

4.1.5. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Çalışmanın bu alt probleminde 2'den fazla bağımsız grup olmasından dolayı Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarının yaş değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

F, \bar{X} ve Ss Değerleri				Kruskal-Wallis Sonuçları		
	Yaş	N	\bar{X} Sıra	χ^2	Sd	p
Bilgiye Ulaşabilme	21-30 yaş	65	148,55	,605	3	,895
	31-40 yaş	131	156,46			
	41-50 yaş	80	148,77			
	51 ve üstü	27	148,22			
Genetik Doğaya Karşı	21-30 yaş	65	166,12	8,383	3	,069
	31-40 yaş	131	144,69			
	41-50 yaş	80	164,14			
	51 ve üstü	27	117,50			
Mutlak ve Tek Gerçeklik	21-30 yaş	65	136,55	16,641	3	,001*
	31-40 yaş	131	137,56			
	41-50 yaş	80	175,61			
	51 ve üstü	27	189,31			

Epistemik Çelişki	21-30 yaş	65	153,74	1,543	3	,672
	31-40 yaş	131	146,53			
	41-50 yaş	80	161,27			
	51 ve üstü	27	146,89			
Tüm Ölçek	21-30 yaş	65	152,68	5,189	3	,158
	31-40 yaş	131	142,04			
	41-50 yaş	80	169,90			
	51 ve üstü	27	145,67			

*p< .05

Örneklemin görüşleri ve yaş düzeylerine göre, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 10’da da gösterildiği gibi Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,189$; $p>.05$). Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında 51 yaş ve üstü öğretmenlerin algı düzeyleri en yüksek (\bar{X} Sıra= 189,31) iken, 21-30 yaş öğretmenlerin algı düzeyleri ise en düşük (\bar{X} Sıra= 136,55) olarak bulunmuştur.

4.2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Çalışmanın problemi kapsamında yapılmış olan betimsel istatistik bulguları Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Boyut	N	\bar{x}	Ss
Öğrenmeye İsteklik	303	4,25	,384
Gelişime Açıklık	303	4,30	,498
Tüm Ölçek	303	4,27	,386

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algılarının öğrenmeye istekli alt boyutu için aritmetik ortalamasının $\bar{x}=4,25$; gelişime açıklık alt boyutu için $\bar{x}=4,30$; tüm ölçek için ise $\bar{x}=4,27$ olduğu görülmektedir.

4.2.1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Çalışmanın bu alt problemde 2 bağımsız grup olmasından dolayı Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğrenmeye İsteklik	Erkek	139	139	146,35	10613,00	,299
	Kadın	164	164	156,79		
Gelişime Açıklık	Erkek	139	139	141,98	10005,00	,064
	Kadın	164	164	160,49		
Tüm Ölçek	Erkek	139	142,77	19844,50	10114,50	,091
	Kadın	164	159,83	26211,50		

Örneklemin görüşleri ve cinsiyet durumlarına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; Tablo 12’de görüleceği üzere öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algıları hem tüm alt boyutlarda hem de tüm ölçekte cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [U= 10114,50; p >.05].

4.2.2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Çalışmanın bu alt probleminde 2 bağımsız grup olmasından dolayı Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’te belirtilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin medeni durum değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğrenmeye İsteklik	Bekâr	89	159,96	14236,50	8814,50	,305
	Evli	214	148,69	31819,50		
Gelişime Açıklık	Bekâr	89	174,42	15523,00	7528,00	,004*
	Evli	214	142,68	30533,00		
Tüm Ölçek	Bekâr	89	167,29	14889,00	8162,00	,060
	Evli	214	145,64	31167,00		

*p<.05

Örneklemin görüşleri ve medeni durumlarına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; Tablo 13’te görüleceği üzere öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algı düzeyleri gelişime açıklık alt boyutunda

anlamli düzeyde farklılık gösterirken [U= 7528,00; p<.05]; öğrenmeye isteklik ve tüm ölçekte istatistiksel olarak anlamli farklılık göstermemektedir [U= 8162,00; p >.05]. Gelişime açıklık alt boyutunda bekar öğretmenlerin algı düzeylerinin evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

4.2.3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Çalışmanın bu alt probleminde 2'den fazla bağımsız grup olmasından dolayı Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te belirtilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

F, \bar{X} ve Ss Değerleri	Kruskal-Wallis Sonuçları					
	Mesleki Kıdem	N	\bar{X} Sıra	χ^2	Sd	P
Öğrenmeye İsteklik	1-10 yıl	141	156,09	4,112	2	,128
	11-20 yıl	93	159,53			
	21 yıl ve üstü	69	133,50			
Gelişime Açıklık	1-10 yıl	141	165,12	13,144	2	,001*
	11-20 yıl	93	156,20			
	21 yıl ve üstü	69	119,51			
Tüm Ölçek	1-10 yıl	141	160,53	8,355	2	,015*
	11-20 yıl	93	158,88			
	21 yıl ve üstü	69	125,30			

*p<.05

Örneklemin görüşleri ve mesleki kıdem düzeylerine göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 14’te göre gelişime açıklık alt boyutunda ve tüm ölçekte grupların sıralama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanırken öğrenmeye isteklik alt boyutunda farklılık anlamlı bulunmamıştır. Buna göre gelişime açıklık alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyleri en yüksek (\bar{X} Sıra= 165,12) iken, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyleri ise en düşük (\bar{X} Sıra= 119,51) olarak bulunmuştur. Tüm ölçekte de benzer şekilde -10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyleri en yüksek (\bar{X} Sıra= 160,53) iken, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyleri ise en düşük (\bar{X} Sıra= 125,30) olarak bulunmuştur.

4.1.4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Çalışmanın bu alt problemde 2’den fazla bağımsız grup olmasından dolayı Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’te belirtilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

F, \bar{X} ve Ss Değerleri				Kruskall-Wallis Sonuçları			
	Görev Yapılan	N	\bar{X} Sıra	χ^2	Sd	P	
	Okul Türü						
Öğrenmeye İsteklik	İlkokul	136	140,54	4,770	2	,092	
	Ortaokul	92	156,99				
	Lise	75	166,65				
Gelişime Açıklık	İlkokul	136	144,96	4,882	2	,087	

	Ortaokul	92	146,82			
	Lise	75	171,13			
	İlkokul	136	141,25			
Tüm Ölçek	Ortaokul	92	152,69	5,470	2	,065
	Lise	75	170,64			

Örneklemin görüşleri ve görev yapılan okul türüne göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 15'e göre hem tüm alt boyutlarda hem de tüm ölçekte grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,470$; $p>.05$).

4.1.5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre nedensel karşılaştırma istatistik sonuçları

Çalışmanın bu alt problemde 2'den fazla bağımsız grup olmasından dolayı Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16'da belirtilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkenine ilişkin istatistik sonuçları

F, \bar{X} ve Ss Değerleri			Kruskall-Wallis Sonuçları			
	Yaş	N	\bar{X} Sıra	χ^2	Sd	P
Öğrenmeye İsteklik	21-30 yaş	65	151,45	5,416	3	,144
	31-40 yaş	131	164,02			
	41-50 yaş	80	137,19			
	51 ve üstü	27	138,87			
Gelişime Açıklık	21-30 yaş	65	162,05	8,060	3	

	31-40 yaş	131	162,64			
	41-50 yaş	80	133,16			,045 *
	51 ve üstü	27	132,04			
	21-30 yaş	65	156,45			
Tüm Ölçek	31-40 yaş	131	163,74	6,624	3	,085
	41-50 yaş	80	134,39			
	51 ve üstü	27	136,50			

*p<.05

Örneklemin görüşleri ve yaşlarına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 16'ya göre gelişime açıklık alt boyutunda sıralama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken öğrenmeye isteklik alt boyutunda ve tüm ölçekte farklılık anlamlı bulunmamıştır. Buna göre gelişime açıklık alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin algı düzeyleri en düşük (\bar{X} Sıra= 132,04) iken, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin algı düzeyleri ise en yüksek (\bar{X} Sıra= 162,05) olarak bulunmuştur.

4.3. Korelasyon analizi sonuçları

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini belirlemek amacıyla yapılan Spearman Korelasyon testi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

		Öğrenmeye İsteklik	Gelişime Açıklık	Yaşam Boyu Öğrenme
	Rho	,521(**)	,505(**)	,568(**)
Bilgiye Ulaşabilme	P	,000	,000	,000
	N	303	303	303
	Rho	-,183(**)	-,246(**)	-,230(**)
Genetik Doğaya Karşı	P	,001	,000	,000
	N	303	303	303
	Rho	-,111	-,117(*)	-,119(*)
Mutlak ve Tek Gerçeklik	P	,054	,042	,039
	N	303	303	303
	Rho	,026	-,055	-,014
Epistemik Çelişki	P	,646	,341	,807
	N	303	303	303
	Rho	,123(*)	,026	,085
Öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç	P	,032	,649	,140
	N	303	303	303

**p< ,01, *p< ,05

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki olmadığı görülmektedir (Spearman's $\rho = ,085$; $p < .05$).

Ayrıca YBÖEÖ ile ÖYEİÖ alt boyutlarından Bilgiye Ulaşabilme alt boyutuyla pozitif ve b orta düzeyde ilişki varken, Genetik Doğaya Karşı alt boyutunda çok zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ÖYEİÖ ile YBÖEÖ ölçeğinin alt boyutlarından biri olan Öğrenmeye İsteklik ve Gelişime Açıklık alt boyutlarıyla da çok zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulundu tespit edilmiştir ($p < ,01$). Aynı zamanda bilgiye ulaşabilme alt boyutu ile gelişime açıklık alt boyutu ve öğrenmeye isteklik alt boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu, genetik doğaya karşı alt boyutu ile öğrenmeye isteklik ve gelişime açıklık alt boyutları arasında çok zayıf düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu da tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın problem cümlesi ile alt problemlerle ilgili sonuçlar ve sonuçlara ait önerilere yer verilmiştir. Aynı zamanda daha sonraki çalışmalar için çalışmacılara öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

Çalışmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlar ve benzer çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1. “Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarının düzeyi nedir?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Çalışmada Akyazı’da MEB bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları düzeyinin ölçeğin alt boyutlarında; bilgiye ulaşabilme alt boyutunda yüksek, genetik doğaya karşı ile mutlak ve tek gerçeklik alt boyutunda düşük ve epistemik çelişki alt boyutuyla ölçeğin tümünde orta düzey olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde benzer çalışmalarda farklı ve benzer sonuçlar elde eden çalışmalara da rastlanmaktadır. İçen (2012), Kurt (2010), Karhan (2007) ve Akyıldız (2014) tarafından yapılan çalışmalarda ölçeklerin alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde benzer sonuçları bulduklarını ifade etmişlerdir. Şahin (2021) yapmış olduğu benzer çalışmasında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde görev yapan 478 öğretmenin gelişmiş inançlara sahip olduğu bulmuştur. Satmaz (2019) yılında 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin gelişmiş inançlara sahip olduklarını belirtmiştir.

Ölçeğin genel puan ortalaması bulgusundan hareketle öğretmenlerin öğrenmeye karşı oluşturdukları epistemolojik inançlarının orta seviyede olması, öğrenme kavramı için herhangi bir tutum, istek veya davranış içinde olmadıklarından dolayı olduğu söylenebilir. Bu durum ayrıca mesleki kıdemleri 11 yıl ve üstü katılımcı sayısının ölçeği uygulayan öğretmenler arasında fazla sayıda olmasıyla birlikte bu katılımcıların tükenmişlik sendromu içerisinde olabilecekleri, eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde yapılan etkinliklerden haz alamama durumlarıyla açıklanabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenmeye karşı istek ve ilgilerinin küresel çapta yaşanan salgından olumsuz yönde etkilendiği de gösterilebilir.

5.1.2. “Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını düzeyinin cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel bir farklılığı var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Bakır ve Adak, 2017; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Başer, Erol ve Akbay, 2015; İzgar ve Dilmaç, 2008; Karabulut ve Ulucan, 2012; Kaya ve Ekici, 2017; Kaz ve Erten, 2015; Olgun,2018; Rakıcioğlu, 2005; Sadıç ve Çam, 2015; Sapancı, 2012; Şahin, 2021; Şaşmaz, 2019; Şenler ve İrven, 2016). Benzer sonuçlara ulaşan diğer bir çalışma ise Biçer, Er ve Özel tarafından (2013) yılında düzenlenmiştir. Çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları cinsiyet değişkeninde istatistiksel bir farklılık göstermemiştir. Aynı zamanda alanyazında cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği çalışmalarda mevcuttur (Sadıç, Çam ve Topçu, 2012; Eroğlu ve Güven, 2006; Kaleci, 2012; Kurt, 2009; Kızıklı, 2016; Meral ve Çolak, 2009). Aslan (2017) yaptığı benzer çalışmada cinsiyet değişkeninin kadınlar lehine pozitif bir farklılığa sebep olduğunu tespit etmiştir. Murat ve Erten (2018) yaptıkları çalışmada ise cinsiyet değişkeninin pozitif etkisini erkek öğretmenler lehine bulduğunu açıklamıştır.

Ulaşılan bulgudan hareketle kadın ve erkek öğretmenlerin istihdamı noktasında yakınlık gösterdiği, öğrenme ve bilgiye karşı benzer yargılara sahip olduğu, eğitim ve öğretim faaliyetlerini benzer yöntemlerle düzenledikleri söylenebilir. Ayrıca yapılan bu çalışmada uygulayıcı erkek ve kadın öğretmen sayısının birbirine yakın olması bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olduğu düşünülebilir.

Bununla birlikte benzer çalışmaların sonuçlarından da yola çıkarak cinsiyet değişkeninin epistemolojik inançları belirlemede ayırıcı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bazı çalışmalarda kadın uygulayıcıların lehine istatistiksel bir farklılık bulunurken, bazı çalışmalarda erkek uygulayıcıların lehine istatistiksel bir farklılık bulunmuştur. Bazı çalışmalarda ise herhangi bir farklılığın bulunmadığı da ifade edilmiştir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni epistemolojik inanç düzeyini belirlerken genel bir belirleyici olmadığı kanısını oluşturmuştur.

5.1.3. “Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını düzeyinin medeni durum değişkeni bakımından istatistiksel bir farklılığı var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları medeni durum değişkeni bakımından incelendiğinde ölçeğin bütününde farklılık göstermezken Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutunda istatistiksel bir farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre mutlak ve tek gerçeklik boyutunda daha yüksek inançlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında benzer çalışmalar incelediğinde medeni durum değişkeninin ölçeğin alt boyutlarında ve tümünde farklılığa sebep olduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Saraç, 2019; Usta, 2019). Ayrıca alanyazında medeni durum değişkenine göre istatistiksel bir farklılığın olmadığı benzer çalışmalarda mevcuttur (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003; Kanbur, 2020;).

Aynı zamanda Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada medeni durum değişkenine göre istatistiksel bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Şaşmaz (2019) tarafından Mersin’de 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 351 öğretmen ile yaptığı çalışmada epistemolojik inanç ile medeni durum değişkeni arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Ölçekte ulaşılan sonucun sebepleri arasında evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre günlük yaşam içerisinde aile yaşantısına daha fazla yer vermesi ve günlük yaşamlarında kişisel gelişimlerine daha az vakit ayırabilme kapasitelerinin olması gösterilebilir.

5.1.4. “Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını düzeyinin mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel bir farklılığı var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde Mutlak ve Tek Gerçeklilik alt boyutu dışında ve ölçeğin bütününde istatistiksel bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Mutlak ve Tek Gerçeklilik alt boyutunda ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyleri yüksek, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyleri ise düşük olarak bulunmuştur. Kurt (2010), Karhan (2007), Murat ve Erten (2018) tarafından yapılan benzer çalışmalarda mesleki kıdem değişkininin ölçeğin alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olduğu sonuçlar bulduklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında benzer çalışmalarda mesleki kıdem değişkeninde istatistiksel bir farklılığın olmadığı sonuçlara rastlanmaktadır (Biçer, 2019; Ekinci ve Tican, 2017; Güngör, 2016;

Kaya, 2018; Kaya ve Ekici, 2017; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Özdemir, 2019; Yıldıztaşı, 2017). Aynı zamanda alanyazında mesleki kıdem değişkeninde istatistiksel olarak bir farklılığın tespit edildiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Kahraman, 2020; Kurt,2010; Murat, 2018; Olgun, 2018; Öner, 2019; Özeren, 2020; Şahin, 2021; Usta, 2019). Karhan (2007) yaptığı çalışmada 1-5 yıl ve 6-10 mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek epistemolojik inançlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Olgun (2018) yaptığı çalışmasında 2016- 2017 eğitim - öğretim yılında Kırıkkale de görev yapan 287 öğretmenin epistemolojik inançlarını mesleki kıdem değişkeni açısından incelemiş ve istatistiksel olarak farklılığın bulunduğunu tespit etmiştir. Murat ve Erten (2018) yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançları düzeyini belirlerken mesleki kıdem değişkeninde istatistiksel olarak farklılık bulunduğunu ifade etmiştir.

Ölçekte ulaşılan bulgunun sebepleri arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerin de daha tutucu ve otoriter olmaları gösterilebilir.

5.1.5. “Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını düzeyinin görev yapılan okul türü (ilk-orta-lise) değişkeni bakımından istatistiksel bir farklılığı var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutu dışında ve tüm ölçekte istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında ilkokulda çalışan öğretmenlerin algı düzeyleri en yüksek, lisede çalışan öğretmenlerin algı düzeyleri ise en düşük olarak bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde benzer çalışmalarda görev yapılan okul türü değişkeninde ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında istatistiksel farklılığın bulunduğu çalışmalarda mevcuttur (Fırat, 2016; İzgar ve Dilmaç, 2008; Karhan,2007). Ayrıca alanyazında görev yapılan okul türü değişkeninin istatistiksel bir farklılığa yol açmadığı çalışmalarda mevcuttur (Kervan 2017; Şahin, 2021).

Ölçekte ulaşılan sonucun sebepleri arasında görev yapılan okul türünün öğretmenlerin öğrenme konusuna karşı sahip oldukları inançlarını etkilediği, öğrenmenin eğitim kademeleriyle ilişkili bir kavram olması gösterilebilir.

5.1.6. “Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını düzeyinin yaş değişkeni bakımından istatistiksel bir farklılığı var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutu dışında ve tüm ölçekte istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutunda ise 51 yaş ve üstü öğretmenlerin, 21-30 yaş arası öğretmenlere göre daha yüksek inanç düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Alanyazında, yaş değişkenin ölçeklerin alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde istatistiksel farklılık oluşturduğu benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Olgun, 2018; Şaşmaz, 2019; Usta, 2019;). Ayrıca alanyazında benzer çalışmalarda yaş değişkenin istatistiksel bir farklılığı sebep olmadığı çalışmalarda bulunmaktadır (Kaya, 2018; Kaya ve Ekici, 2017; Güngör ve Yenel, 2017). Hıdıroğlu ve Tanrıoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada ise kullandıkların ölçeğin alt boyutlarından biri olan Bilgi tek ve kesindir alt boyutunda 41 yaş üstü öğretmenler lehine istatistiksel bir farklılık bulunduğu ifade etmişlerdir ve bu ölçek orta çıkan sonuçlardan biri olan Mutlak ve Tek Gerçeklik alt boyutunda ulaşılan sonuç ile paralellik göstermektedir.

Ölçekte elde edilen bulgunun sebepleri arasında ileriki yaşlara sahip öğretmenlerin bilginin artık değişmez ve tekdüze olduğu inançlarını geliştirmiş olmaları gösterilebilir.

5.2. “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi nedir?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hem ölçeğin alt boyutları ve hem de ölçeğin genelinde istatistiksel olarak yüksek düzeyde oldukları bulunmuştur.

Alanyazında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde yüksek düzey olarak bulunduğu başka çalışmalarda mevcuttur (Altın, 2018; Akyol, Başaran ve Yeşilbaş, 2018; Ayaz, 2016; Ayra, 2015; Aydın, 2018; Dündar, 2016; Karaduman, 2015; Kılıç, 2015; Kurt, Cevher ve Arslan, 2019; Kuzu, Demir ve Canpolat, 2015; Yaman ve Yazar, 2014).

Aynı zamanda alanyazında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşük düzeyde bulduklarını ifade eden çalışmalara da rastlanmaktadır (Çoşkun, 2009; Çoşkun ve Demirel, 2012; Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz, 2017; Gökyer ve Türkoğlu, 2018; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015).

Ölçekte elde edilen sonucun sebepleri arasında öğretmenlerin öğrenmenin sadece okul ortamında gerçekleşmediği bilgisi sahip oldukları ve öğrenme-öğretme sürecinin her an ve mekânda devam edebileceği görüşüne sahip olmaları gösterilebilir. Ayrıca öğretmenler, çağın getirdiği yeni öğrenmelerle birlikte güncel kalma gereksinimlerini her türlü öğrenme yöntemleriyle her an ve zamanda giderme çabalarının olmasından kaynaklandığı düşünülebilir ve öğrenmeye karşı istekli oluşları gösterilebilir.

5.2.1. “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel bir farklılığı var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinde ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında istatistiksel bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Akyol, Başaran ve Yeşilbaş, 2018; Altın, 2018; Ayaz, 2016; Duymuş ve Sulak, 2018; DüNDAR, 2016; Kangalgil ve Özgül, 2018; Konokman ve Yelken, 2014; Oral ve Yazar, 2015; Poyraz, 2014; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Yaman ve Yazar, 2014). Ayrıca alanyazında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu çalışmalarda mevcuttur (Aydın, 2018; Ayra, 2015; Coşkun, 2009; Demiralay, ve Karadeniz, 2008; Erdoğan, 2014; Gencel, 2013; Gökyer ve Türkoğlu, 2018; İzci ve Koç, 2012; Karaduman, 2015; Karaman ve Aydoğmuş, 2018; Kılıç, 2015; Kurt Cevher ve Arslan, 2019). Aynı zamanda alanyazında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu çalışmalarda mevcuttur (Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz, 2017; Mülhim 2018; Yıldırım, 2015).

Ölçekte ulaşılan bulgunun sebepleri arasında öğretmenlerin öğrenmenin sadece okul ortamında gerçekleşmediği bilgisi sahip oldukları ve öğrenme-öğretme sürecinin her an ve mekânda devam edebileceği görüşüne sahip olmaların gösterilebilir. Ayrıca öğretmenler, çağın getirdiği yeni öğrenmelerle birlikte güncel kalma gereksinimlerini her türlü öğrenme yöntemleriyle her an ve zamanda giderme çabalarının olmasından kaynaklandığı düşünülebilir ve öğrenmeye karşı istekli oluşları gösterilebilir. Ayrıca benzer çalışmaların sonuçlarından hareketle cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermiştir.

5.2.2. “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin medeni durum değişkeni bakımından istatistiksel bir farklılığı var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algıları gelişime açıklık alt boyutunda istatistiksel olarak farklılık gösterirken, öğrenmeye isteklilik ve tüm ölçekte istatistiksel olarak bir farklılık göstermemektedir. Gelişime açıklık alt boyutunda ise bekar öğretmenler lehine istatistiksel bir farklılık göstererek yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Alanyazın incelemesinde Gündoğar (2019) hemşirelerle yaptığı benzer çalışmasında evli hemşirelerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini bekar hemşirelere göre daha düşük bulmuş fakat istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir. Çam ve Üstün (2016) yılında yaptıkları çalışmada evli olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini bekar öğretmenlere göre daha yüksek bulmuş fakat istatistiksel bir farklılığın olmadığını açıklamışlardır. Ayrıca Uzun (2021) ve Kabal (2019) tarafından yaptıkları çalışmalarda medeni durum değişkeninin istatistiksel bir farklılığa yol açmadığını açıklamışlardır. Pınarcık, Deniz, Eran ve Danacı (2016) tarafından yapılan benzer bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini medeni durum değişkeni bakımından incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara göre istatistiksel bir farklılığın olduğunu ifade edilmiştir.

Ölçekten elde edilen bulgunun sebepleri arasında öğretmenlerin kişisel gelişime daha açık oldukları ve yeni öğrenmelere daha fazla vakit ayırabilecek potansiyele sahip olmaları gösterilebilir. Aynı zamanda evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre sosyal yaşamlarında daha fazla sorumlulukları olması da bu duruma sebep gösterilebilir.

5.2.3. “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel bir farklılığı var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algılarının Gelişime Açıklık ve ölçeğin tümünde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Gelişime Açıklık alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeylerinin ölçeğin genelinde diğer gruplara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaman (2014), tarafından yapılan benzer çalışmada mesleki kıdem

değişkeni bakımından incelenen grupta 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında daha yüksek YBO eğilimlerine sahip oldukları ifade etmiştir. Aynı zamanda Gedik (2019) mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistiksel bir farklılığa sebep olduğunu açıklamıştır. Bu veriler çalışma sonucunu destekler durumdadır.

Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi mesleki kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde istatistiksel bir farklılığın olmadığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Akpınar,2020; Altın, 2018; Ayaz, 2016; Doğan ve Kavtelek, 2015; Korkmaz, 2019; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Özden,2019; Tanatar, 2017).

Ulaşılan sonucun sebepleri arasında 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olmalarından dolayı sahip oldukları mesleki heyecan faktörü ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise mesleki doyum ile emeklilik zamanlarının yaklaşması gösterilebilir. Ayrıca 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin meslek içerisinde tükenmişlik sendromu yaşıyor olabilecekleri de düşünülebilir.

5.2.4. “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin görev yapılan okul türü değişkeni bakımdan istatistiksel bir farklılığı var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algılarının hem ölçeğin alt boyutlarında hem de tüm ölçekte istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Altın (2018) tarafından yapılan benzer bir çalışmada görev yapılan okul türü değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi belirlenirken istatistiksel bir farklılığa sebep olmadığını açıklamıştır. Ulaşılan sonuç bu bulguyu destekler biçimdedir. Ayrıca Ayaz (2016) tarafından yapılan benzer çalışmada okul türü değişkenine göre istatistiksel bir farklılık bulunduğu ifade etmiştir. Bu açıklamalar altında yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi belirlenirken görev yapılan okul türü değişkeninin belirleyici bir unsur olmadığını ortaya koymuştur.

Elde edilen sonucun sebepleri arasında öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin görev yaptıkları okul türünden etkilenmediği söylenebilir.

5.2.5. “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin yaş değişkeni bakımdan istatistiksel bir farklılığı var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algılarının Gelişime Açıklık alt boyutu dışında ve tüm ölçekte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Gelişime Açıklık alt boyutunda 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin algı düzeyleri en düşük, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin algı düzeyleri ise en yüksek olarak bulunmuştur. Bekçi (2021) tarafında yapılan benzer çalışmada örneklem grubu olarak İngilizce öğretmenlerini incelemiş ve kullanılan ölçeğin alt boyutu olan motivasyon alt boyutunda 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin YBO eğilimlerini diğer gruplara göre istatistiksel olarak daha yüksek bulduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç çalışmanın sonucunu destekler biçimdedir.

Aynı zamanda Horuz (2017) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi yaş değişkeni bakımından incelenmiş ve istatistiksel bir farklılık bulduğu, bunun 26-35 yaş arası uygulayıcılar lehine olduğunu ifade etmiştir. Uzun (2021) kamu sektöründe çalışan kadınlarla yaptığı çalışmasında yaş değişkeninin istatistiksel bir farklılığa sebep olduğu bulgusuna ulaştığını ifade etmiştir.

Atacanlı (2007), Özçiftçi ve Çakır (2015), Gedik (2019) ve Boyacı (2019), Korkmaz (2019) tarafından yapılan benzer çalışmalarda yaş değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyi üzerinde istatistiksel bir farklılık bulgusuna ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Gelişime Açıklık alt boyutunda 21-30 yaş arası öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden daha yüksek olmasının sebepleri arasında alt yaş grubunun gelişime ve yenileşmeye daha kolay ayak uydurabilmesi ve daha hevesli olmaları gösterilebilir. Tüm ölçekte ise istatistiksel bir farklılığın olmayışının sebepleri arasında yaşam boyu öğrenme kavramının doğasında yer alan beşikten mezara öğrenme olgusu ve bireyin çağın gereksinimleri karşılayabilmesi için her yaşta öğrenmeye ihtiyaç duyması gösterilebilir.

5.3. “Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait sonuç ve tartışma

Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Ayrıca YBÖEÖ ile ÖYEİÖ alt boyutlarından Bilgiye Ulaşabilme alt boyutuyla pozitif ve orta düzeyde ilişki varken, Genetik Doğaya Karşı alt boyutunda çok zayıf düzeyde ve negatif

yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ÖYEİÖ ile YBÖEÖ ölçeğinin alt boyutları olan Öğrenmeye İsteklik alt boyutu ve Gelişime Açıklık alt boyutuyla çok zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir ($p < ,01$). Aynı zamanda Bilgiye Ulaşabilme alt boyutu ile Gelişime Açıklık alt boyutu ve Öğrenmeye İsteklik alt boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu, Genetik Doğaya karşı alt boyutu ile Öğrenmeye İsteklik ve Gelişime Açıklık alt boyutları arasında çok zayıf düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu da tespit edilmiştir.

Arslan (2017) tarafından yapılan benzer çalışmada sağlık çalışanlarının epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiş ve ulaştığı sonuçlara göre sağlık çalışanlarının epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde ve orta seviyede bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir.

Taş (2020) yapmış olduğu benzer çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile idealistlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ölçekler arası pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Aynı çalışmada ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki de incelenmiştir. YBÖE Ölçeğinin alt boyutları olan Motivasyon ve Sebat alt boyutu ile öğretmenlerin idealistlik düzeyleri arasında orta seviyede ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu açıklamıştır.

Yıldırım (2020) tarafından yapılan benzer çalışmada kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iki ölçek arasında ilişkiyi pozitif yönlü ve orta düzeyde bulunduğunu açıklamıştır.

Yapılan analiz sonucunda ölçekler arası ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiş ve bu durumun sebepleri arasında öğretmenlerin yeni öğrenmelere karşı sahip oldukları tutumlarının eski öğrenmeler yoluyla kazandıkları tutumlarından etkilenmemesi ve yeni öğrenmeler için her zaman istekli olmaları söylenebilir. Ayrıca görev yapılan coğrafi bölgenin sahip olduğu karakteristik tutumlarının da bireylerin yaşamları üzeri etkisi olduğu ve bunun sonucunda bireylerin sahip oldukları tutumlarda değişiklikler olması gösterilebilir.

5.4. Çalışma sonuçlarına göre öneriler

Yapılan çalışma sonucundan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin orta seviyede olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını yüksek/çok yüksek düzeye çıkarmak için;

Sahip olduğumuz epistemolojik inançlarımızın gündelik yaşamımız üzerindeki etkileri hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Epistemolojik inançlarla ilgili öğretmenlere farkındalık eğitimleri düzenlenebilir.

Belirli zaman aralıklarıyla ve hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin yüksek seviyede tutulması sağlanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olması dolayısıyla 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerinin artırılması için;

21. Yüzyıl yeterlikleri içerisinde bulunan yaşam boyu öğrenme ile ilgi bilgilendirme faaliyetleri düzenlenebilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için uygun eğitim ortamları ve eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Çağın gereksinimleri karşılayabilecek donanıma sahip öğretmen profili sergilemeleri için teknolojik gelişmelerden, yeni eğitim modellerinden, yeni bilgi sistemlerinden faydalanabilmek için hizmetiçi faaliyetler ve seminerler düzenlenebilir.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre lise öğretmenlerinin ilkokulu öğretmenlerine göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi göstermesinden dolayı ilkokul öğretmenlerinin sahip oldukları yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artırılması için;

Hitap ettikleri öğrenci profilinin sahip olduğu gelişimsel özellikleri sebebiyle öğretmenlerin başarılı birer rol model olması gereklidir. Başarılı bir rol model olabilmek için öğretmenler sürekli bir şekilde kendilerini geliştirmeli ve yeniliklere açık tutabilmelidirler. Bu eksikliğin giderilmesi için öğretmenlere fırsatlar verilmeli ve çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Öğretmenlerin lisans seviyesindeki eğitim bilgilerinin teşvikler yoluyla daha üst bir öğrenime taşımalarına desteklenebilir.

Öğretmen adayları için üniversite eğitimleri sırasında akademik öğretim programlarına epistemoloji ve yaşam boyu öğrenmeyle ilgili dersler dahil edilebilir.

5.4.1 Gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler

Yapılan çalışma Sakarya ili Akyazı ilçesinde görev yapan tüm okul kademesindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Yapılacak diğer çalışmalar farklı il ve ilçelerden yapılması çalışmaların karşılaştırılması için faydalı olacaktır.

Örneklem grubu sayısının artırılmasıyla yapılacak çalışmaların genele yayılması daha mümkün hale gelebilir.

Öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili olarak daha kapsamlı veri toplamak için nitel yöntemler ya da karma yöntemler tercih edilebilir.

Öğretmenlerden farklı örneklem grupları tercih edilerek ulaşılan sonuçlar karşılaştırılır.

Yapılan çalışmada demografik değişkenler olarak seçilen yaş-mesleki kıdem-cinsiyet-medeni durum-görev yapılan okul türü değişkenleri incelenmiş olup gelecek çalışmalarda farklı değişkenler uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Abedalaziz, N., Leng, C. H., Balushi, R. A. ve Dameaty, F. (2017). Epistemological Beliefs in Jordanian Context. *Advanced Science Letters*, 23(3), 2088-2092. Erişim adresi: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/asp/asl/2017/00000023/00000003/art00137>
- Adak, F. ve Bakır, S. (2017). Fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarının gözüyle bilimin doğası. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 472-503. doi: 10.14812/cuefd.273857
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelemesi* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527089).
- Akgün, M. A. (2020). *Türkçe öğretmeni adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının araştırılması* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 623916).
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226918).
- Akpınar, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 627767).
- Akyol, B., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 301-324. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/39596/412680>
- Akyıldız, S. (2014). *Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 383506).
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/38397/445315>

- Arslan, Ş. F. (2017). *Hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 468746).
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/30766/332490>
- Atacanlı, M. F. (2007). *Ankara üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme (LPA)ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 203107).
- Avrupa Komisyonu. (2007). Directorate-general for education and culture. KeyCompetences for Lifelong Learning European Reference. Framework,Brussels, Belgium, EC Lifelong Learning Programme. https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_4_zirveler_1985_sonrasi/2007_12_bruksel_zirvesi_baskanlik_sonuc_bildirgesi_en.pdf
- Ayanoğlu, Ç. (2020). *Halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 630489).
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733).
- Ayaz, F. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yordanması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241433).
- Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 519188).
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 412297).

- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 624852).
- Baç, M. (2007). *“Epistemoloji”, Felsefe Ansiklopedisi*. İstanbul: Babil Yayıncılık.
- Başer Gülsoy, V. G., Erol, O. ve Akbay, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 1-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19408/206386>
- Bekçi, B. (2021) *İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Sakarya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:68167021).
- Belenky, M., F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. and Tarule, J. M., (1986). *Womens ways of knowing: The development of self, voice and mind (Tenth anniversary edition)*, NY: Basicbooks.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerin açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/beyder/issue/3477/47311>
- Biçer, Y. G. (2019). *Okul yöneticilerinin epistemolojik inançları ile politik beceriler arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 580242).
- Biçer, B., Er, H. ve Özel A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/73998>
- Boden, C. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self directed learning readiness* (Doktora tezi, Kansas State University). Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/5164203.pdf>
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 586302).
- Bromme, R., 2005. Thinking and knowing about knowledge. *Grouding Mathematics Education*, 1, 11. doi:10.1007/0-387-24270-8_17

- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarında hedeflenmesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6743/90662>
- Buehl, M. M. (2003, Nisan). At the crossroads: *Exploring the intersection of epistemological beliefs, motivation, and culture*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Erişim adresi: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121940009.pdf>
- Bulaç, E. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 543295).
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221. doi: 10.1348/000709904X22683
- Chan, K.W., ve Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817–831. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000915>
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258438).
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7794/102006>
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 461-477. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/716207>
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z. ve Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 809-823. doi: 10.24315/tred.529759
- Çüçen, K. A. (2001). *Bilgi Felsefesi*. Bursa: Asa Kitabevi.

- Demir, N. B. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ile fen bilimlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 605378).
- Demir, M. K. (2012). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 343-358. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16696/173555>
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1681>
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Journal of Educational Sciences*, 3(2):89-119. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/35528936>
- Demirel, İ. (2007). *Epistemolojik açıdan dünya sistemleri analizi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 208440).
- Demirel, B. ve Döş, B. (2020). Polislerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 309-327. doi: 10.24106/kefdergi.3593
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010, Nisan). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları*. 10th International Educational Technology Conference. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, J. (2014). Epistemological Beliefs of Prospective Music Teachers / Müzik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 667-683. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5461/74027>
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7814/102600>
- Deryakulu, D. (2004). *Epistemolojik İnançlar: Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınları
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik İnançlar. Kuzgun ve diğerleri (Ed), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (ss.259–287). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

- Deryakulu D, Bıkmaz H.F. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 2(4), 243-257. Erişim adresi: https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/bilimsel-epistemolojik-inanclar-olcegi-toad_0.pdf
- Deryakulu, D., ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 8, 111-125. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/olcek/epistemolojik-inanc-olcegi-0>
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005): Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 5(18), 57–70. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TkRZeE5EVTE>
- Doğan, S. ve Kavtelek, C. (2015). Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Görüşleri: Hayat Boyu Öğrenme için Bir Metafor Analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 292-303. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61508/918480>
- Devlet planlama teşkilatı. (2001). Hayatboyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Durmuş, S. ve Bahar, M. (2005). 2004 Öğretim Programlarında Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı: İlköğretim Matematik, Fen ve Teknoloji Dersi Örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(10), 133-148. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/basbed/issue/44000/174914>
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Duymuş, Y ve Sulak, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans, Eğitimi, Cinsiyet ve Bölümün Etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Çalışma Dergisi*, 3(2), 58-74. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sead/issue/38624/427723>
- Dündar, H. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 418226).
- Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları. *Itobiad: Journal of the Human*

& *Social Science Researches*, 6(3), 1748-1773. Erişim adresi:
<http://www.itobiad.com/tr/download/article-file/337634>

Ekşioğlu, S., Tarhan, S. ve Çetin Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/31226/342918>

Enman, M. and Lupart, J. (2000). Talented Female student's Resistance to Science: An Exploratory Study of Post-Secondary Achievement, motivation, Persistence, and Epistemological Characteristics. *High Ability Studies*, 11, 161-178. doi:/10.1080/13598130020001205

Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384700).

Erdoğan, D. (2020). *Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 630375).

Erdoğan, G. D. ve Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20641/220131>

Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inançlarının incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211317).

Eroğlu S.E., ve Güven K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61792/924097>

Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri: Kuramsal bir yaklaşım. Aydın ve diğerleri (Ed.), *'Bilgi Okuryazarlığı'ndan 'Yaşam Boyu Öğrenme'ye içinde* (s. 48-73). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Emisiko, M. ve Severyne, N. (2018). Enhancing lifelong learning tendencies through information literacy practices in higher education institutions: A case of cooperative university of Kenya. *International Journal of Social Sciences and*

Information Technology, 4(10), 169-180. Erişim adresi: https://www.academia.edu/37777416/enhancing_lifelong_learning_tendencies_through_information_literacy_practices_in_higher_education_institutions_a_case_of_cooperative_university_of_kenya

Fırat, F. (2016). *Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 430679).

Gedik, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Manisa- Demirci ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:557454).

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/1847/558>

Goodrich, A.T. (2015). *An investigation of the perceived development of the lifelong learning skills of division 1 student-athletes* (Doctoral Dissertation University of South Florida) Erişim adresi: <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7151&context=etd>

Gökçer, N. ve Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 125-136. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/537279>

Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 2(3), 34-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20631/219952>

Güngör, N. B. (2016). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 419343).

Gündoğar, H. S. (2019). *Hemşirelerin yaşam boyu öğrenme durumları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 572610).

- Günüç, S, Odabaşı, H.F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223340>
- Güngör, N. B. ve Yenel, F. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 39-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunibesyo/issue/30688/331581>
- Haseski, H. İ., Odabaşı H. F. ve Kuzu, A (2015). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme ve Yansımaları. Akkoyunlu ve diğerleri (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları*. Ankara: Ayrıntı Basım ve Yayın.
- Hidroğlu, Ö. Y. ve Tanrıöğen, A. (2016). Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algıları. *Akdeniz Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(9), 17-38. Erişim adresi: <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11499/1029/Yeliz%20%c3%96zkan%20H%c4%b1d%c4%b1ro%c4%9flu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hofer, B.K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, 353–383. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/226743145_Personal_Epistemology_Research_Implications_for_Learning_and_Teaching
- Hofer, B. K. ve Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/228436803_The_Development_of_Epistemological_Theories_Beliefs_About_Knowledge_and_Knowing_and_Their_Relation_to_Learning
- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 454710).
- İçen, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 320301).

- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 101-114. doi: 10.14520/adyusbd.267
- İzgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançların incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/377/359>
- İlgin, İ. (2020). *Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki (Sakarya Üniversitesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 631334).
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 608957).
- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:662366).
- Kahramanoğlu, R. ve Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 8-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/39294/434471>
- Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO'da bir uygulama. *Nevşehir Hacıbektaş Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 23-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/38014/357554>
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:321182).
- Kanbur, O. (2020). *Fizik öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 616758).

- Kangalgil, M. ve Özgül, F. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1), 64-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jogser/issue/41903/498397>
- Karabulut, E. O. ve Ulucan, H. (2012). Beden eğitimi öğretmenliği adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Çalışmaları Dergisi*, 3(2). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuspd/issue/20454/217812>
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik alguları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421728).
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Çalışma Yöntem: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219319).
- Kaplan, A. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: Durum çalışması* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 191708).
- Kaya, H. E. (2014). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17914>
- Kaya, K. (2018). *Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 511929).
- Kaya, E.ve Ekici M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 782-813. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/28560/304735>

- Kazu, İ.Y., Erten P. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 57-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786698>
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 66-82. Erişim adresi: <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/494/425>
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 475367).
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384164).
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 232027).
- Kızıklı, G. (2016). *Bilimsel epistemolojik inançlar, TEOG sınavına ilişkin tutumlar ve TEOG başarısı arasındaki ilişkilerin analizi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 456771).
- King, P. M. and Kitchener, K. S. (1994). Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. *Journal of Adult Development*. doi:10.1007/BF02277586
- King, Patricia M. and Karen S. Kitchener. (2002). The Reflective Judgement Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. Personal Epistemology. Hofer ve diğerleri (Ed.) *The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*, (ss. 37-62).
- Kiriatzakou, K. (2018). Teachers’ educational needs and their motives for participation in lifelong learning in Greece. *Open Journal for Educational Research*, 2(2), 103-116. doi:10.32591/coas.ojer.0202.04103k
- Koç, G. (2005). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde* (s. 213-225). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Kokanović, T. ve Stari, K.S. (2019). The importance of lifelong learning in developing preschool teachers' professional competence. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 47-59. Erişim adresi: <https://hrcak.srce.hr/file/333482>
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7788/101821>
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 572495).
- Krows, A. J. (1999). *Preservice teachers' belief systems and attitudes toward mathematics in the context of a progressive elementary teacher preparation program* (Doktora tezi The University of Oklahoma). Erişim adresi: <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/5853/9940295.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Kuhn, D. (1994). *The skills of argument*. Cambridge, England: Cambridge University
- Kurt, C. B (2010). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 277976).
- Kurt, E., Cevher, T. Y. ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1),152-160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/633276>
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kurt, F. (2009) *Investigating Students' Epistemological Beliefs Through Gender, Grade Level, and Fields of Study* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250701).
- Kutluca, A. Y., Soysal, Y. ve Radmard, S. (2018). Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Uygulamalı Olarak Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 129-152. doi: 10.17244/eku.335287
- Kuzu, S., Demir, S. ve Canpolat, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve*

- Uygulama*, 11(4), 1089–1105. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5467/74126>
- Kürşad, M. Ş. (2015). Investigation of Relationship between Attitude toward Scientific Research and Epistemological. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 217-246. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1516/18640>
- Maravilla, J. and Gomez, L. F. (2015). The relation between the epistemological beliefs ofteachers and students and their behavior in educational practise. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 81-130. Erişim adresi:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126301.pdf>
- MEB (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 129-146. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TORrNE5EazU>
- Mercan, N. ve Kutluca, A. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin epistemolojik inançlarının fen öğretimine yönelik pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 30-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/64363/852671>
- MEGEP, (2007). *Hayat boyu öğrenme stratejisi belgesi*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi İç Piyasası Ekibi.
- Mitkovska, S.J. ve Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 573 – 578. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.110
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin düşünme stilleri ve epistemolojik inançlarının kullandıkları yöntemler ve ölçme araçlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 504666).
- Murat, A. ve Erten, H. (2018). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 38-63. doi: 10.33907/turkjes.39922420:59

- Musgrave, A. (2013). *Sağduyu, bilim ve şüphecilik: Bilgi kuramına tarihsel bir giriş* (Çev: N. Küçük) (1. Baskı). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Mülhim, M. A. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 530583).
- Ocak, İ. ve Erbasan, Ö. (2017). 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumları ve Epistemolojik İnançları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 187-207. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/akusosbil/issue/34128/378518>
- Olgun, M. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 532205).
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 001-011. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/esosder/issue/6166/82955>
- Öner, U. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir örnekleme)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 547084).
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/etku/issue/6276/84251>
- Özdemir, İ. (2013). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 357097).
- Özdemir, İ. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 573156).
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Özden, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 598271).
- Özeren, E. (2020). *Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 628837).
- Özkalp, Enes. (2016). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öztuna, D., Elhan, A H. ve Tüccar, E. (2006) Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions. *Turk J Med Sci*, 36(3), 171-176. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/129239>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Pan, V. L. (2016). İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Çalışma Süreçlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Çalışmalar Dergisi*, 9(45), 650-662. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/307439958>
- Pınarcık, Ö., Danacı, M. Ö., Deniz, M. E. ve Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1966-1983. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304606>
- Perkins D.N. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(2), 354–371. Erişim adresi: <https://www.ascd.org/el/articles/the-many-faces-of-constructivism>
- Polat. C., ve Odabaş, H. (2008, Mart). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu. Antalya.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363456).

- Press. Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston
- Rakıcıoğlu A.Ş. (2005). *The relationship between epistemological beliefs and teacher efficacy beliefs of english language teacher trainees* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 188023).
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* (Third Edition). New York: Free Press.
- Sadıç, A. ve Çam, A. (2015). 8.sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançları ile pisa başarıları ve fen ve teknoloji okuryazarlığı. *Journal of Computer and Education Research*, 3(5), 18-49. doi 10.18009/jcer.63730.
- Sadıç, A., Çam, A. ve Topçu, M. S. (2012, Haziran). *İlköğretim Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde.
- Saraç, M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/3216/M%C3%BCr%C3%BCvvet%20Sara%C3%A7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sapancı A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-331. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874551.pdf>
- Satmaz, A. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerindeki başarılarının bilimsel epistemolojik inançlarına ve cinsiyetine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:542419).
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme: Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sing-Chai, C., Teo, T. and Beng-Lee, C. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351-362. doi:10.1080/13598660903250381

- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504. doi:10.1037/0022-0663.82.3.498
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319. doi:10.1007/BF02213418
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551-562. doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01311.x
- Schommer M, Dunnell PA. (1994). A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roepers Review*, 16(3), 207-210. doi:10.1080/02783199409553575
- Schommer-Aikins, M. (2002). Epistemological Beliefs And Thinking About Everyday Controversial Issues, *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20. doi:10.1080/00223980209604134
- Şahin, N. (2021). *Kamu okullarında görevli öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 681970).
- Şaşmaz, H. (2019). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öz-yeterlik algularının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 217554).
- Şenler, B. ve İrven, Ö. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Sözde-Bilimsel İnançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 0-0. doi: 10.17860/efd.25364
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490644).
- Tarmo, A. (2016). Pre-service Science Teachers' Epistemological Beliefs and Teaching Reforms in Tanzania. *Cogent Education*, 3(1), 1178457. doi:10.1080/2331186X.2016.1178457

- Taş, B. (2020). *Öğretmenlerin idealistlik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 635353).
- TDK. (2021). *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Terzi, Y. (2018). *Temel İstatistik 2 Ders Notları*. https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1026_53176_1500.pdf
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v3i2/3222.pdf>
- Tortop, Ö. (2010). *Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278013).
- Topçu, M. S. ve Yılmaz-Tüzün, O. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *İlköğretim Online*, 8, 676-693. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/228343186>
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: PegemA Akademi.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topuz, İ. (1999). *Üniversite öğrencilerinde dinî tutum ve davranışlar* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 74462).
- Tunca, N., Alkın Şahin S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161105>
- Usta, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 622254).
- Uzun, A. (2021). *Kamu sektöründe çalışan kadınların yaşam boyu öğrenmeleri ile öz güvenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 693194).

- Yalçın, F. ve Yıldız, S. (2020). İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 718-738. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/52925/671858>
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Diyarbakır ili örneği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 357629).
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23(4), 1553-1566. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209790>
- Yazıcı, S. (2016). *Felsefeye giriş (6. Baskı)*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yenice, N., Alpak, G. ve Yavaşoğlu, N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 132-152. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/35179/334536>
- Yenilmez, K. ve Balbağ, M. Z. (2016). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının STEM'e yönelik tutumları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 301-307. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/30a.kursat_yenilmez.pdf
- Yılıbr, S. (2006). *Türk destanlarında inanış ve inanışlar* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 209559).
- Yıldırım, G. (2015). *Epistemolojik İnanç Ölçeği'ne göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 426181).
- Yıldırım, M. (2020). *Kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 629300).
- Yıldıztaşı, M. B. (2017). *Politik beceri ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi (Yalova ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 454918).

Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 159-181. doi: 10.30964/auebfd.406246

Yılmaz, M. T. (2010). *Bireyin gelişmesi*. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 17-42). Ankara: Anı Yayıncılık.

Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53. doi:10.1080/026013700293449

Wikipedia (2020). *Wikipedia sözlük*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Epistemoloji>

Wikipedia (2020). *Wikipedia sözlük*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/İnanç>

EKLER

Ek 1. Tezde Kullanılan Ölçekler

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

YAŞ: CİNSİYET: KADIN() ERKEK ()
KIDEM: OKUL TÜRÜ: İLKOKUL() ORTAOKUL()
LİSE()
MEDENİ DURUM: EVLİ () BEKAR ()

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	KesinlikleKa- tılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	KesinlikleKa- tılıyorum
1. Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirle- rim					
2. Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım					
3. Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım					
4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için ça- lışma planı yaparım					
5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konu- sunda kendime güvenirim					
6. Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim					
7. Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem					
8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım					
9. Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.					
10. Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım					
11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm					
12. İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.					
13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim					
14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
15. Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarfederim					
16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları aranm.					
17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm					

ÖĞRENMEYE YÖNELİK EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

ÖĞRENMEYE YÖNELİK EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİ (<i>Kutluca, Soysal, & Radmard</i>)		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
1	Öğrenme bilginin dereceli bir şekilde yapılandırıldığı bir süreçtir.					
2	İddia ettiğim bir konu hakkında farklı bir görüş varsa o görüşü çürütmeye çalışırım, çünkü doğru tektir.					
3	Ben çoğu zaman uzmanların gerçekten ne kadar bildiğini merak ederim.					
4	Bilgelik cevapları bilmek değil, cevaplara nasıl ulaşacağımı bilmek.					
5	Kendi savunduğum bir doğruyu hiçbir zaman tartışmaya açmam.					
6	Uzmanlar ne söylerse söylesin onlar hakkında hiçbir şüphem olmaz					
7	Eğer bir ders kitabı bölümünü bir kez daha okuma şansı bulursam ikincide okuduğum bölüm hakkında daha fazla bilgilenirim					
8	Uzmanların söyledikleri benim bildiklerimden farklı olsa da uzmanların söylediğine inanırım.					
9	Eğer bilim insanları mutlak gerçeklik hakkında çalışma yapmaya devam ederlerse sonunda bu gerçekliğe ulaşacaklardır.					
10	Sınava hazırlanırken daha yetenekli arkadaşlarımdan yardım isterim.					

11	Bir şeyi öğrenmek, ona ne kadar çaba sarf ettiğimize bağlıdır.					
12	Net ve kesin cevapları olmayan problemler üzerinde çalışmayı sevmem.					
13	Birisi yeterince çaba gösterirse ders içeriğini anlayabilecektir					
14	Bana bilginin direkt bir şekilde sunulmasını severim; İçinde ikilem bulunan şeyleri okumayı sevmem					
15	Eğer bir kişi kısa bir zamanda herhangi bir şeyi öğrenemiyor olsa bile yine de denemeye devam etmelidir.					
16	Bir soruyu uğraşıp da çözemiyorsam benden daha zeki olduğunu düşündüğüm arkadaşşıma danışırım.					
17	Belirsiz durumlarla uğraşmak beni rahatsız hissettirir.					
18	Öğrenme becerilerimiz doğuştan sabitlenmiştir.					
19	Zekâmız doğuştan geldiği için istesek de onu arttırıp azaltamayız.					
20	Bazı çocuklar belirli konuları öğrenme yetisi olmayacak şekilde doğarlar.					
21	Bizim doğuştan getirdiğimiz yetenekler yapabileceklerimizi sınırlar.					
22	Bazı insanlar iyi öğrenciler olarak doğarlar, bazıları ise sınırlı becerilere mahkûmdurlar.					
23	Öğrenme yeteneği doğuştan gelir.					