

Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları Ve Öğrenme Yaklaşımları¹

Fikret Gülaçtı²

Zeynep Çiftci³

Özet

Bu araştırma, Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelemesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 2018-2019 Eğitim öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde PDR 1. ve 2. sınıf ta öğrenim gören 174 (131 Kadın, 43 Erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutularak çıkan sonuçlara göre analizler yapılmıştır. Veriler Mann Whitney U Testi, Anova, Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin epistemolojik inançları ile algıladıkları akademik başarı düzeyleri, algıladıkları anne baba tutumları ve bölüm tercihini kimin yaptığı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile bölüm tercihini kimin yaptığı değişken arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Tüm alt boyutlar ve toplam puanda da kadınların epistemolojik inanç puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından daha fazladır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları alt boyutu olan derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan stratejik öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları akademik başarı düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları anne baba tutumu arasında anlamlı bir fark vardır.

1 V. Türkess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fgulacti@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3200-1994

3 Öğr. Gör. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Refahiye Bahar Yıldırım SHMYO, zeynep.ciftci@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0971-8508

1. GİRİŞ

Günümüzün önemli gündem maddelerinden biri her geçen güne göre bilginin gittikçe daha birikimli hale gelmesidir. İnsanların bu bilgilerin neler olduğunu, nereden geldiğini, nereden ve nasıl elde edilebileceği ve bu elde edilmeye ilişkin inançları çeşitli araştırmalara konu olmuş ve olmaya da devam etmektedir.

Episte yani bilgi ve daha da spesifik olarak epistemoloji (Deryakulu, 2004) bilgi sorununu ele alarak bilginin kaynağını, bilginin ne olduğunu ele alırken epistemolojik inanç ise genel olarak kişilerin bilginin ne olduğundan bilmenin ve öğrenmenin nasıl olduğuna dair kişiye özel inançları kapsamaktadır. Kişiyi özel olması sebebiyle hem bireysel farklılık göstermekte hem de kişilerin öğrenmeleri üzerinde farklılıklara sebep olmaktadır. Burada bahsedilen bireysel farklılığı göstermesine bağlı olarak epistemolojik inançların yapısını inceleyen birçok kuram bulunmaktadır.

Yapılan ilk araştırmalarda ana konu olarak insanlar bilgiyi olsun, bilgili bilme süreci olsun ya da bilginin kaynağı olarak gerek kimi gerekse neyi kabul ettikleri ile beraber hangi bilginin doğru ya da geçerli olduğuna dair inançlarıdır. Yapılan araştırmalarda daha çok ergen ve yetişkinler üzerinde durulmuştur bunun sebebi öncelikle zihinsel gelişim süreci ve epistemolojik inancın göreceli olarak geç gelişen yapılardan biri olmasıdır.

Epistemolojik inanç konusunda yapılan araştırmalar özellikle Hofer 2004 yılındaki genellemesi ile bilginin nasıl ve ne şekilde yapı içine alındığı, değerlendirmeye tabi tutulduğu ayrıca bu bilmenin nasıl oluştuğu ile beraber bilgi olarak nelerin kabul edildiği gibi birçok alan “bireysel epistemoloji” olarak kabul edilir. Bilgi, bilim ve bunlara ilişkin inançlar Tezci ve Uysal’a (2004)’e göre kişilerin gerçeklikle beraber bilginin bu gerçeklikteki yapısı yine bilginin öğrenme, öğretme ve üretim süreçlerine ilişkin bakış açılarını etki altına almaktadır. Bu yapılar ortaya koyuldukça yıllar içinde daha net bilgiler ve bu bilgilerden oluşan yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır. Bu yapıyı inanç olarak ortaya atan Schommer 1990,1993 ve 1994 yıllarındaki yayınlarda ele aldıktan sonra Baxter-Mogol’da 1992 yılında epistemolojik yansıtıcı modeli ortaya koymuş iki sene sonra King ve Kitchener (1994) yansıtıcı yargı yaklaşımını oraya koymuşlardır. Daha sonra sırasıyla 1997 yılında epistemolojik teoriler adıyla Hofer ve Pintrich bu kuramdan yaklaşık üç sene sonra da Hammer ve Elby 2000 yılında epistemolojik kaynakları ele alan çalışması ile gündeme çıkmıştır. 2002 yılında ise iki ayrı çalışma epistemolojik inançları ele almışlardır (Bendixen, 2002, Schraw, Bendixen ve Dunkle (2002)). Yine aynı yıl Schommer-Aikins ve Hutter (2002) epistemolojik

inançların bazı niteliklerine değinmişlerdir bunlar kişilerin bilimin ve bilgi üzerindeki kontrolü, bilgi keskinliği ve bilginin organizasyonudur.

Karataş 2011 yılında epistemolojik inançların bilimin ne olduğu kadar özellikleri ile yöntemleri ve bilginin nasıl öğretime dahil edilip uygulanacağına dair inançları kapsadığını ifade etmiştir.

Yukarıda bahsi geçen yaklaşımlarının da etkisi ile yıllar içinde epistemolojik gelişim modelleri oluşmuştur. Bunlar kısaca;

- Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli (Perry; 1968,1970)
- Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986) yılında ortaya koyduğu kadınların bilme yolları modeli
- Kuhn (1991) tarafından ortaya atılan tartışmacı usamlama modeli, 1993 yılında diğer modellerden farklı olarak (ki bu fark diğer modellerden tek boyutlu olması) Schommer tarafından dört boyutlu model olmuştur.

Epistemolojik inançların bireysel farklılık olmasına benzer olarak bir bireysel farklılıkta öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarıdır. Öğrenme yaklaşımlarının farklılığı ile önemsenerek ele alındığı ilk araştırmalar Marton ve Saljo tarafından 1976 yılında yaptığı çalışmalarıdır. Bu çalışmada akademik bir makaleyi nasıl okuduklarını ve neler öğrenmiş olduklarını ele almış ve sonuçta iki temel yapı olan yüzeysel ve derin öğrenme süreçleriyle ilgili sonuçlara ulaşmışlardır (Marton ve Saljo; 1976a, 1976b). Bu araştırmanın öncülüğü ile başlayan araştırmalar zinciri ile Biggs (1979) ve Entwistle ve Ramsden (1983) öğrenme yaklaşımlarına strateji (başarı) boyutunu eklemişlerdir. Ayrıca Bings (1979) tarafından öğrenme süreçleri ile ilgili üç boyut tespit edilmiştir bunlar yararlanma, içselleştirme ve başarıdır.

Rhem (1995)'e göre öğrenme yaklaşımları kişilikten ziyade öğretim-öğrenim ortamının gereksinimleri tarafından daha çok etkilenen bir yapıdır. Yapılan bu araştırmalar sonucunda farklı öğrenme yaklaşımları öne sürülmüştür. Bunlar;

- Biggs (1989) tarafından yüzeysel öğrenme yaklaşımı,
- Marton ve Saljo (1976a, 1976b) derin öğrenme yaklaşımı,
- Biggs (1979, 1989) ve Entwistle (1981, ve 1992) stratejik öğrenme yaklaşımı

Bu araştırmada öğrencilerin epistemolojik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiş ayrıca etkisi olabilecek katılımcılara ait bazı demografik yapılarına değişkenler arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Araştırma için ele alınan çalışma grubu diğer araştırmalardan farklı olarak seçilmiştir. Araştırma grubu eğitim fakültelerinde öğrenim gören rehberlik ve psikolojik danışma anabilim dalında öğrenim gören ve özellikle ruh sağlığı alanında yardım edici rolü üstlenen grup olarak ele alınmıştır. Öğrenmeyi öğrenen oldukları varsayılacak bu grup daha sonra öğrenmenin nasıl olacağı, bilginin ne ve nasıl elde edileceğine ilişkin kişilere yardım edici rollerde olacaklardır. Dolayısı ile böyle bir grubun hem epistemolojik inançları hem de öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarını bilmek önemli olacaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizinde uygulanan istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma, genel tarama modelinde olup, nicel araştırma tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan bir Kişisel Bilgi Formu, Epistemolojik İnanç ve Öğrenme yaklaşımları Ölçekleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2018-2019 Eğitim öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde öğrenim gören 274 (171 Kadın, 43 Erkek) öğrenci oluşturmuştur.

Kişisel Bilgi Formu;

Bu formda araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet, algıladıkları anne baba tutumu, algıladıkları akademik başarı, bölüm tercihini kimin yaptığı) betimlemeye ilişkin sorular yer almaktadır.

Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Schommer (1990) tarafından geliştirilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği” Deryakulu ve Büyüköztürk (2002:111-25) tarafından Türk üniversite öğrencileri üzerinde geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. İngilizce olan özgün ölçek, dört faktörlü bir yapı altında 63 maddeden oluşmaktadır. Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından Türkçeye çevrilen bu ölçek üzerinde sekiz uzmanın önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve iki aşamalı alan uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucunda, Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencileri üzerinde özgün ölçekten farklı olarak üç faktörlü bir yapı gösterdiği ve toplam 35 maddeden oluştuğu ortaya konmuştur. Epistemolojik İnanç Ölçeği, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .71, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç faktörü için .83, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç faktörü için .62 ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç faktörü için ise .59 olarak hesaplanmıştır (Deryakulu 2002:57; Deryakulu, 2004:278, Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Öğrenme yaklaşımları alan yazında derin, yüzeysel ve stratejik olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Ramsden 2000; Ramsden ve Entwistle 1983; Biggs 1999, Marton ve Saljo 1976a, Marton ve Saljo 1976b). Bu nedenle Ekinci (2008) tarafından geliştirilen bu ölçek öğrenme yaklaşımlarının neler olduğunu orta koyma amacına yönelik olmayıp, öğrencilerin bu yaklaşımlardan hangilerini tercih ettiklerini belirlemeye yöneliktir. Derin öğrenme yaklaşımı için anlam arama, düşünceleri birbiriyle ilişkilendirme, kanıtlara dayandırma/kanıt kullanma, düşüncelere ilgi duyma, öğrenmeye isteklilik; yüzeysel öğrenme yaklaşımı için amaç eksikliği, konuya bağımlılık, başarısızlık korkusu, ezberleme, dışsal gereklilik; stratejik öğrenme yaklaşımı için düzenli ders çalışma/planlama, zamanı etkili kullanma/yönetme, etkililiği kontrol etme, başarı güdüsü/başarıya odaklanma, sınav gereklerine odaklanma ölçeğin geliştirilmesinde temel alınan kritik özellikler olarak belirlenmiştir (Ekinci, 2008).

Ölçek, “derin öğrenme yaklaşımı”, “yüzeysel öğrenme yaklaşımı” ve “stratejik öğrenme yaklaşımı” olmak üzere birbirinden bağımsız boyutlarından oluşmuştur. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik değerleri ve ilgili boyutların madde toplam korelasyonları derin öğrenme yaklaşımı .86, yüzeysel öğrenme yaklaşımı .89 ve stratejik öğrenme yaklaşımı .86 ve toplam güvenilirlik değeri ise .86 olarak bulunmuştur (Karataş, 2011).

Verilerin Analizi;

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sorularına cevap verebilmek için kullanılan değişkenlerin yapısına ve verilerin özelliklerine uygun olacak şekilde parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutulmuş ortaya çıkan sonuçlara

göre analizler yapılmıştır. Veriler Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi, Anova ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilere uygulanan epistemolojik inançlar ölçeği ve öğrenme yaklaşımları ölçeği ile öğrencilerin kişisel bilgi formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen bulgular başlıklar halinde ve tablolarla sunulmuştur. Epistemolojik inanç ölçeğinin üç (Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, Tek Bir Doğrunun Var olduğuna İnanç) alt boyutu, denetim odağı ölçeğinin ise üç (Derin Öğrenme yaklaşımı, yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımı) alt boyutu vardır.

Tablo 1: Öğrencilerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	U	p
Öğrenme Çabaya Bağlı	Erkek	43	72,42	3114,00	2168,00	,023
	Kadın	131	92,45	12111,00		
Öğrenme yeteneğe bağlı	Erkek	43	72,36	3111,50	2165,50	,023
	Kadın	131	92,47	12113,50		
Tek bir Doğru vardır	Erkek	43	67,94	2921,50	1975,50	,003
	Kadın	131	93,92	12303,50		
Epistemolojik inanç toplam	Erkek	43	65,98	2837,00	1891,00	,001
	Kadın	131	94,56	12388,00		

Tablo 1’ de öğrencilerin “Epistemolojik İnanç” düzeyi tüm alt boyutu ve epistemolojik inanç toplam puanları ile cinsiyet değişkenine arasında anlamlı ilişki vardır ($p < .05$). Tüm alt boyutlarda ve toplam puanda kadınların puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	U	p
Derin öğrenme yaklaşımı	Erkek	43	103,94	4469,50	2109,50	,014
	Kadın	131	82,10	10755,50		
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	Erkek	43	89,57	3851,50	2727,50	,756
	Kadın	131	86,82	11373,50		
Stratejik öğrenme yaklaşımı	Erkek	43	73,85	3175,50	2229,50	,040
	Kadın	131	91,98	12049,50		
Öğrenme yaklaşımı toplam	Erkek	43	89,60	3853,00	2726,00	,752
	Kadın	131	86,81	11372,00		

Tablo 2’ de öğrencilerin “Öğrenme Yaklaşımı ” alt boyutu olan derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile cinsiyet değişkenine arasında anlamlı ilişki vardır ($p < .05$). Erkeklerin derin öğrenme yaklaşımı puan ortalaması kadınların puan ortalamasından daha fazladır. Kadınların stratejik öğrenme puan ortalamaları da erkeklerin puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 3: Öğrencilerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Algıladıkları Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Öğrenme Çabaya Bağlı	İyi	82	72,62	Gruplar Arası	78,62	2	39,31	,572	,565
	Orta	88	71,71	Gruplar İçi	11748,17	171	68,70		
	Kötü	4	75,50	Toplam	11826,80	173			
Öğrenme yeteneğe bağlı	İyi	82	26,93	Gruplar Arası	102,70	2	51,35	1,161	,316
	Orta	88	26,71	Gruplar İçi	7565,34	171	44,24		
	Kötü	4	21,75	Toplam	7668,05	173			
Tek bir Doğru vardır	İyi	82	26,46	Gruplar Arası	52,71	2	26,35	,677	,510
	Orta	88	26,23	Gruplar İçi	6661,12	171	38,95		
	Kötü	4	22,75	Toplam	6713,83	173			
E. inanç toplam	İyi	82	126,02	Gruplar Arası	188,56	2	94,28	,467	,628
	Orta	88	124,67	Gruplar İçi	34551,39	171	202,05		
	Kötü	4	120,00	Toplam	34739,96	173			

Tablo 3'te Öğrencilerin "Epistemolojik İnanç" düzeyleri ve tüm alt boyutları ile algıladıkları akademik başarı durumu değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Tablo 4: Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımı Düzeylerinin Algıladıkları Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Derin öğrenme yaklaşımı	İyi	82	35,17	Gruplar Arası	135,16	2	67,58	,784	,458
	Orta	88	36,95	Gruplar İçi	14748,17	171	86,24		
	Kötü	4	36,25	Toplam	14883,33	173			
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	İyi	82	41,17	Gruplar Arası	269,34	2	134,67	,899	,409
	Orta	88	43,65	Gruplar İçi	25604,13	171	149,73		
	Kötü	4	43,75	Toplam	25873,47	173			
Stratejik öğrenme yaklaşımı	İyi	82	54,64	Gruplar Arası	2133,47	2	1066,73	5,817	,004
	Orta	88	48,46	Gruplar İçi	31356,64	171	183,37		
	Kötü	4	40,00	Toplam	33490,11	173			
Ö. Yaklaşımı toplam	İyi	82	134,31	Gruplar Arası	730,57	2	365,28	,550	,578
	Orta	88	131,87	Gruplar İçi	113599,38	171	664,32		
	Kötü	4	122,00	Toplam	114329,96	173			

Tablo 4'te Öğrencilerin "Öğrenme Yaklaşımı" alt boyutu olan stratejik öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları akademik başarı durumu değişkenini arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan LSD testi sonucunda akademik başarısını iyi olarak algılayanların stratejik öğrenme yaklaşımı puan ortalaması orta düzeyde olarak algılayanlardan ve kötü olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 5: Öğrencilerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğrenme Çabaya Bağlı	Hoşgörülü	121	88,20	3	,80	,847
	Demokratik	30	85,72			
	İlgisiz	9	74,94			
	Baskıcı-otoriter	14	93,32			
Öğrenme yeteneğe bağlı	Hoşgörülü	121	86,49	3	,72	,868
	Demokratik	30	86,97			
	İlgisiz	9	85,89			
	Baskıcı-otoriter	14	98,43			
Tek bir Doğru vardır	Hoşgörülü	121	86,48	3	3.68	.298
	Demokratik	30	78,50			
	İlgisiz	9	106,33			
	Baskıcı-otoriter	14	103,46			
Epistemolojik inanç toplam	Hoşgörülü	121	84,96	3	2.08	.554
	Demokratik	30	88,92			
	İlgisiz	9	89,22			
	Baskıcı-otoriter	14	105,29			

Tablo 5'te Öğrencilerin "Epistemolojik İnanç" düzeyleri ve tüm alt boyutları ile algıladıkları anne baba tutumu değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Tablo 6: Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımı Düzeylerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Durumuna Göre Anova Sonuçları

		N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Derin Ö.Y	Hoşgörülü	121	35,71	Gruplar Arası	191,346	3	63,78	,738	,531
	Demokratik	30	36,13	Gruplar İçi	14691,99	170	86,42		
	İlgisiz	9	40,44	Toplam	14883,33	173			
	Otoriter	14	36,57						
Yüzeysel	Hoşgörülü	121	41,15	Gruplar Arası	1469,676	3	489,89	3,413	,019
	Demokratik	30	43,53	Gruplar İçi	24403,80	170	143,55		
	İlgisiz	9	53,88	Toplam	25873,47	173			
	Otoriter	14	44,42						
Stratejik	Hoşgörülü	121	50,87	Gruplar Arası	232,75	3	77,58	,397	,756
	Demokratik	30	53,56	Gruplar İçi	33257,36	170	195,63		
	İlgisiz	9	49,66	Toplam	33490,11	173			
	Otoriter	14	49,71						
ÖY Toplam	Hoşgörülü	121	130,67	Gruplar Arası	2726,62	3	908,876	1,384	,249
	Demokratik	30	136,86	Gruplar İçi	111603,33	170	656,490		
	İlgisiz	9	146,44	Toplam	114329,96	173			
	Otoriter	14	133,64						

Tablo 6’da Öğrencilerin “Öğrenme Yaklaşımı ” alt boyutu olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları anne baba tutumu değişkenini arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan LSD testi sonucunda anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayanların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalaması, demokratik olarak algılayanlardan ve hoşgörülü olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 7: Öğrencilerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Bölüm Tercibini Kimin Yaptığı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Öğrenme Çabaya Bağlı	Kendim	130	71,50	Gruplar Arası	325,13	3	108,377	1,602	,191
	Rehber Öğretmen	13	73,38	Gruplar İçi	11501,67	170	67,657		
	Dershane (PDR Hariç)	3	71,66	Toplam	11826,80	173			
	Ailem Yaptı	28	75,14						
Öğrenme yeteneğe bağlı	Kendim	130	26,86	Gruplar Arası	53,25	3	17,750	,396	,756
	Rehber Öğretmen	13	27,30	Gruplar İçi	7614,80	170	44,793		
	Dershane (PDR Hariç)	3	23,33	Toplam	7668,05	173			
	Ailem Yaptı	28	26,07						
Tek bir Doğru vardır	Kendim	130	26,37	Gruplar Arası	260,56	3	86,855	2,288	,080
	Rehber Öğretmen	13	29,61	Gruplar İçi	6453,27	170	37,960		
	Dershane (PDR Hariç)	3	23,33	Toplam	6713,83	173			
	Ailem Yaptı	28	24,50						
Eİ Toplam	Kendim	130	124,73	Gruplar Arası	515,70	3	171,901	,854	,466
	Rehber Öğretmen	13	130,30	Gruplar İçi	34224,25	170	201,319		
	Dershane (PDR Hariç)	3	118,33	Toplam	34739,96	173			
	Ailem Yaptı	28	125,71						

Tablo 7de Öğrencilerin “Epistemolojik İnanç” düzeyleri ve tüm alt boyutları ile bölüm tercihini kimin yaptığı değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Tablo 8: Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımı Düzeylerinin Bölüm Tercibini Kimin Yaptığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Derin Ö.Y	Kendim	130	88,80	3	1.08	.780
	Rehber Öğretmen	13	92,88			
	Dershane(PDR Hariç)	3	89,50			
	Ailem Yaptı	28	78,75			
Yüzeysel	Kendim	130	86,91	3	1,84	.606
	Rehber Öğretmen	13	103,50			
	Dershane(PDR Hariç)	3	68,33			
	Ailem Yaptı	28	84,88			
Stratejik	Kendim	130	90,69	3	3.03	.386
	Rehber Öğretmen	13	89,58			
	Dershane(PDR Hariç)	3	75,33			
	Ailem Yaptı	28	73,02			
ÖY Toplam	Kendim	130	89,44	3	1.77	.620
	Rehber Öğretmen	13	93,46			
	Dershane(PDR Hariç)	3	80,83			
	Ailem Yaptı	28	76,45			

Tablo 8’de Öğrencilerin “Öğrenme Yaklaşımı” düzeyleri ve tüm alt boyutları ile bölüm tercihini kimin yaptığı değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğrencilerin epistemolojik inançlar tüm alt boyutları ve toplam puan ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tüm alt boyutlar ve toplam puanda da kadınların epistemolojik inanç puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından daha fazladır. Yapılan alan yazın incelemesinde Taşkın (2012) kızlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Eroğlu-Güven (2006) ise öğrenme yeteneğe bağlıdır alt boyutu için farklılık bulmuştur bu farklılığın erkekler lehine olduğunu bulmuşlardır. Aksan ve Sözer (2007) ise cinsiyet açısından anlamlı fark bulamamıştır. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) kızların öğrenme çabaya bağlıdır alt boyutunda anlamlı yüksek ortalamalara sahip olduğunu ve diğer alt boyutlarda ise anlamlı fark olmadığını bulmuşlardır.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları alt boyutu olan derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Erkeklerin derin öğrenme yaklaşımı puan ortalaması kadınların puan ortalamasından daha fazladır. Kadınların stratejik öğrenme yaklaşımı

puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından daha fazladır. Watkins ve Hattie (1981) yaptıkları araştırmada erkeklerin daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımı kullandıklarını bulmuştur.

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin epistemolojik inançları ile algıladıkları akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır yapılan alan yazın taramasında ise Trautwein ve Ludtke (2006) genel puan üzerinden olmasa da Tek bir doğru vardır alt boyutu açısından anlamlı fark bulmuştur. Bu sonuca göre tek bir doğru vardır puanı arttıkça okul başarısı düşüş göstermektedir. Sapancı (2012) epistemolojik inançların alt boyutu olan öğrenme çabaya bağlı ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Diğer alt boyutlar arasında ise olumsuz ilişki bulmuştur. Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları ile epistemolojik inançları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yine benzer şekilde epistemolojik inançlar ile bölüm tercihini kimin yaptığı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan stratejik öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları akademik başarı düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Akademik başarısını iyi olarak algılayanların stratejik öğrenme yaklaşımı puan ortalaması akademik başarı düzeyini orta olarak algılayanlardan ve kötü olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Biggs (1989) yılında yaptığı araştırmada stratejik öğrenme ile derin öğrenme yaklaşımları açısından akademik başarının olumlu ilişkisi gösterdiğini bulmuştur. Pimparyon ve diğerleri (2000) derin öğrenme ortalamaları yüksek olanların akademik başarılarının da yüksek olduğunu bulmuştur. Watkins (2001)'in meta analitik olarak yaptığı araştırmasında 60 çalışmadan 26 sında yüzeysel öğrenme yaklaşımı uygulayan öğrencilerin akademik başarıları arasında olumsuz, 37 çalışmada ise derin öğrenme yaklaşımı uygulayan öğrencilerin olumlu başarı gösterdikleri ve 31 stratejik öğrenme yaklaşımı gösterenlerinde akademik başarılarının yüksek olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları anne baba tutumu arasında anlamlı bir fark vardır. Anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayanların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalaması demokratik olanların puan ortalamasından ve hoşgörülü olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır.

Öğrencilerin epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları ile bölüm tercihini kimin yaptığı değişken arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Buehl (2003)'in yaptığı araştırma da öğrencilerin inançları, başarı motivasyonları ve öğrenmeye ilişkin sonuçlar arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Buehl (2003), yaptığı çalışmada şu hipotezi kurmuştur; öğrencilerin epistemolojik inançlarını öğrencilerin hem başarı motivasyonlarını hem de bilişsel süreçleri (ki burada strateji kullanımı kastedilmektedir) üzerinde doğrudan etkisi vardır buna ek olarak Buehl araştırmasının sonucunda da öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrencilerin motivasyonlarına, bilişsel süreçlerine ve öğrenme durumunda kullandıkları stratejilere (azim, çaba vb) etki ederek öğrencilerin akademik başarıları ile direkt olmasa da ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

5. KAYNAKÇA

- Aksan, N., & Sözer, M. A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Baxter-Magolda, M. B. 1992. Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development. San Francisco: Jossey Bass.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. .1986. *Women's Ways Of Knowing: The Development Of Self, Voice And Mind*, New York, NY: Basic Books.
- Bendixen, L. 2002. "A Process Model Of Epistemic Belief Change", (Eds: B.K. Hofer & P.R. Pintrich), *Personal Epistemology: The Psychology Of Beliefs About Knowledge and Knowing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 191-208.
- Biggs, J. B. 1979. Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. 1989. *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic: Australian Council for Educational Research.
- Buehl, M. M. 2003, April. At the crossroads: Exploring the intersection of epistemological beliefs, motivation, and culture. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Deryakulu, D. 2004. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (Edt: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu), Ank: Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Ekinci, N. 2008. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri. *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding Student Learning*. London: Nichols Publishing Company
- Entwistle, N. 1981. *Styles of Learning and Teaching; an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. Chichester: John Wiley.
- Entwistle, N. J. 1992. *The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education*. Sheffield, UK: Universities' and Colleges Staff Development Unit (Mimeo)
- Eroğlu, S.E. ve Güven, K., 2006. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312

- Hammer, D. & Elby, A. 2000. "Epistemological Resources", (Eds: B. Fishman ve S. O'Connor-Divellbiss), Prooceding Og The Fourth International Conference Of The Learning Sciences, Mahwah: NJ: Erlbaum, pp: 4-5.
- Hofer, B. K. 2004. Introduction: Paradigmatic approaches to personal Epistemology. *Educational Psychologist*, 39, 1-3.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. 1997. The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Karataş, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü (Doctoral dissertation, YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- King, P. M., & Kitchener, K. S. 1994. Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco: Jossey Bass.
- Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge University Press.
- Marton, F. & Saljo, R. 1976a. "On qualitative differences in learning. I – Outcome and process", *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11.
- Marton, F., & Saljo, R. 1976b. "On qualitative differences in learning. II – Outcome as a function of the learner's conception of the task". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127
- Perry Jr, W. G. (1968). Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme. Final Report.
- Perry, W. G. Jn (1970) Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years.
- Pimparyon, P., Caleer, S. M., Pemba, S. & Roff, S. 2000. Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing School. *Medical Teacher*, 22, 4, 359-364.
- Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: An introduction. In *The National Teaching and Learning Forum* (Vol. 5, No. 1, pp. 1-5).
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Bilişüstü Düzeylerinin Akademik Başarıyla İlişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-331.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498.
- Schommer, M. 1993. Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.
- Schommer, M. 1994. An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning, (Eds: R. Garner & P. Alexander), *Beliefs About Text and Text Instruction*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 25-39.

- Schommer-Aikins, M. & Hutter, R. 2002. "Epistemological Beliefs And Thinking About Everyday Controversial Issues", *The Journal of Psychology*, 136 (1), 5-20.
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. 2002. Development and validation of the epistemic belief inventory. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261–275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taşkın, Ç. Ş. (2012). Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken/Epistemological Beliefs: As Predictors Of Preservice Teachers' Learning Approaches. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Tezci, E. & Uysal, A. 2004. "Eğitim Teknolojisinin Gelişmesine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, TOJET, Volume: 3, Issue: 2.
- Trautwein, U. & Ludtke, O. 2006. Self-esteem, academic self-concept and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of selfconcept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-349.
- Watkins, D. & Hattie, J. 1981. The learning processes of australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Watkins, D. 2001. Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis. Stenberg, R.J ve Zhang, L (ed). *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. London: Lawrence Elbaum Associates, Publishers.