

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK DİN ÖĞRENİMİ GÖREN ÖĞRENCİLERİN
BİLGİ OKURYAZARLIĞI ve EPİSTEMOLOJİK İNANÇ
DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

FATİH İPEK

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA TAVUKÇUOĞLU**

Konya – 2021

 <p>KONYA</p>	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</p>	 <p>SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ</p>
--	--	--

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih İPEK		
	Numarası	158101013011		
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri/Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora		X
Tezin Adı	Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Fatih İPEK

(imza)

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
---	--	--

ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih İPEK		
	Numarası	158101013011		
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri/Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU		
Tezin Adı	Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma			

Bu araştırma, “yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin sahip olduğu epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyini incelemek ve bu ikisi arasındaki ilişkinin ne olduğunu tespit etmek” amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, katılımcıların bilgi ve öğrenme anlayışları ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin bağımsız değişkenler açısından değişimi sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular alanyazındaki bulgularla karşılaştırılarak yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgiyi elde etmede ve kullanmada zorlandıkları noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece Türkiye’deki yüksek din öğretiminde ürün ve süreç olarak beklentilerin karşılanmasıyla ilgili epistemolojik engellerin aydınlatılması ve yüksek din öğretiminin kalitesinin artırılması çabasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için nicel araştırma paradigmasına dayanan ve mevcut durumu sorgulayan “betimsel araştırma modeli” tercih edilmiştir. Araştırmada betimsel model içerisinde hem korelasyonel hem de karşılaştırmaya dayalı ilişkisel tarama yöntemine başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak daha önce Türkçeye uyarlanmış öz bildirim dayalı “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi İlahiyat ve Giresun Üniversitesi İslâmi İlimler Fakültelerinde 2018-2019 yılları arasında öğrenimine devam eden 1318 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Evrenden örneklemin çekilmesi işlemi, “çok aşamalı örnekleme” yöntemi izlenerek önce “tabakalı örnekleme” ile fakültelerin belirlenmesi sonra “basit seçkisiz örnekleme” ile öğrencilerin belirlenmesi şeklinde yapılmıştır. Gerekli varsayımlar sağlandığı için, veriler üzerinde parametrik testlere uygun olan betimleyici, karşılaştırmacı ve ilişkisel istatistikî araçlar kullanılmıştır. Katılımcıların bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile epistemik inançları arasında farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit için “Bağımsız Örneklem t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi

incelemek için ise “Basit Doğrusal Regresyon Analizi” yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların epistemolojik inançlarının “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu (ÖÇB)” boyutunda gelişmiş, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu (ÖYB)” boyutunda gelişmemiş düzeyde “tek bir doğrunun varlığı (TBD)” boyutunda ise geliştirilmesi gerekir (orta düzey) düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların ÖYB puanları ile ÖÇB puanları arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişki, İlahiyat öğrencilerinin öğrenmede “çabanın” ve “yeteneğin” yeri ile ilgili epistemolojik inanç gelişimi açısından bir ikilem ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların genel bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi “orta gelişmiş/geliştirilmesi gereken” düzeydedir. Bilgi okuryazarlığının temel, orta ve ileri düzey becerilerinin tümünde katılımcıların öz yeterlik seviyesi geliştirilmesi gereken düzeydedir. İlahiyat öğrencileri “bilgi ihtiyacını tanımlama” ve “ürün ve süreç değerlendirme” boyutlarında kendilerini gelişmiş seviyede, “bilgiyi iletme” boyutunda ise zayıf seviyede görmektedir. Bilgi okuryazarlığı (BO) düzeyi ile “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı” arasında ters yönde, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun var olduğu inancı” ile aynı yönde zayıf bir anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bağımsız değişkenler açısından epistemolojik inanç gelişimi ve bilgi okuryazarlığı düzeyi ile ilgili eğitimsel olarak hem olumlu hem olumsuz sayılabilecek bulgulara rastlanılmıştır. Fakülteler açısından eğitim geçmişi daha köklü, programa girişte daha yüksek puanlı öğrencilere ve daha fazla öğretim üyesi sayısına sahip olmanın, epistemolojik inanç gelişimine ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyine olumlu bir katkısı tespit edilememiştir. Katılımcıların epistemolojik inançları hiç bir boyutta sınıf düzeyi arttıkça olumlu yönde anlamlı bir gelişim göstermemiştir. İnternet kullanım sıklığı katılımcıların epistemolojik inanç gelişimi ve bilgi okuryazarlığı düzeyi üzerinde herhangi anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır. İnterneti en çok araştırma yapmak için kullananların interneti oyun oynamak, sosyal medyayı kullanmak ve alışveriş yapmak için kullananlardan anlamlı olarak daha yüksek bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerinin nispeten gelişmiş olmasının ve ebeveynlerin öğrenim düzeyinin yüksek olmasının katılımcıların epistemolojik inanç gelişimine ve bilgi okuryazarlığı düzeyine olumlu bir etkisi tespit edilememiştir. Resmi kurumlar dışında da din eğitimi alan katılımcıların sadece resmi kurumlarda din eğitimi almış katılımcılardan anlamlı olarak daha güçlü bir biçimde doğrunun bir ve değişmez olduğuna inanmasına karşın bu katılımcıların daha gelişmiş bilgi okuryazarlığı beceri düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Araştırma yöntemlerine yönelik eğitimlerin epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir katkısı tespit edilememiş ancak BO açısından böyle bir eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyi ile “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanma” ile ters yönde anlamlı zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. “Öğrenme yeteneğe bağlıdır” ve “doğrunun bir tek olduğu” inancında aynı yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları bilgi okuryazarlık düzeyinin epistemolojik inançları anlamlı olarak yordadığını göstermiştir. Bu bulgulara göre; (1) İlahiyat öğrencilerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı bir olay olarak görmesine iten nedenleri ve alan odaklı epistemolojik inanç gelişimine odaklanan çalışmalar yapılmalıdır. (2) Yüksek din eğitimi gören öğrencilerin BO seviyesini geliştirmek için epistemolojik inanç gelişimini de kapsayacak biçimde uzman kütüphanecilerin eğitici olarak dâhil olduğu eğitimler yapılmalıdır. (3) Sosyal bilimler ve din bilimleri arasında uyum oluşturmayı amaçlayan İlahiyat alanına özgü BO standartları geliştirilmelidir.

Anahtar sözcükler: Din Eğitimi, Yüksek Din Eğitimi, Epistemolojik İnanç, Bilgi Okuryazarlığı, Bilginin Doğası, Bilgiyi Arama Davranışı

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
---	--	---

Author's	Name and Surname	Fatih İPEK		
	Student Number	158101013011		
	Department	Felsefe ve Din Bilimleri/Din Eğitimi		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)		
		Doctoral Degree (Ph.D.)	X	
	Supervisor	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU		
Title of the Thesis /Dissertation	A Research On Information Literacy and Epistemological Belief Levels of Students Who Have High Religious Education			

ABSTRACT

This research was conducted to examine the level of epistemological beliefs and information literacy self-efficacy of undergraduate students at higher religious education and to determine what the relationship is between these two. In the study, the changes in the knowledge and learning conceptions and the information literacy skills of the participants in terms of independent variables were questioned. By comparing the findings with the findings in the literature, it has been tried to identify the points that students of higher religious education have difficulties in while obtaining and using the information. Thus, it has aimed to contribute to the efforts to remove epistemological obstacles related to the provision of expectations from religious education as a product and process and to improve the quality of higher religious education in Turkey. In order to realize this aim, the “descriptive research model” was preferred, which questions the current situation based on the quantitative research paradigm. Among descriptive models both correlational and comparative relational survey methods were used in the research. "Epistemological Beliefs Questionnaire" and "Information Literacy Self-Efficacy Scale" based on self-report, which had been adapted to Turkish were used as data collection tools. This study was carried out with 1318 undergraduate students who continued their education between 2018-2019 at the Faculty of Theology/Islamic Sciences at Necmettin Erbakan University, Erciyes University, Dicle University, Fırat University, Bingöl University, and Giresun University. The sampling process from the universe was carried out following the “multi-stage sampling” method, firstly by determining the faculties through “stratified sampling” and then by determining the students through “simple random sampling”. Since the necessary assumptions were provided, descriptive, comparative, and relational statistical tools suitable for parametric tests were used on the data. "Independent Sample t-Test" and “One-Way Variance Analysis (ANOVA)” were used to determine whether there is a significant difference between students' information literacy levels and epistemic beliefs. In order to examine the relationship between epistemological belief and information literacy, "Simple Linear Regression Analysis" was conducted. At the end of the research, it was seen that the levels of epistemological beliefs of the participants were “developed” in terms of “learning depends on effort (LDE)”, “not developed” in terms of “learning depends on ability (LDA)”, and “must be developed/needs

improvement (medium)” in terms of “the existence of a single truth (EST)”. The negative relationship between the participants' LDA scores and the LDE scores has raised a dilemma in terms of the development of epistemological beliefs of theology students in learning regarding the place of "effort" and "ability". The general information literacy self-efficacy level of the participants are at the level of “moderately developed/need to be developed”. In all the basic, intermediate and advanced skills of information literacy, the level of self-efficacy of the participants is at the level of “to be developed”. Theology students see themselves at an advanced level in terms of “defining the need for information” and “evaluating the product and process”, and at a weak level in “communicating the information”. There are weak negative significant relationship between the level of information literacy (IL) and "the belief that learning depends on effort", and weak positive significant relationship between "the belief that learning depends on ability and “the belief that there is only one truth”. As regards independent variables, findings possibly seen as negative or positive in terms of education were found related to epistemological belief development and knowledge literacy. Regarding faculties, no determined contribution of having a more established educational background, higher scores at the entrance to the program, and a higher number of faculty members to the epistemological belief development and the level of knowledge literacy self-efficacy. The epistemological beliefs of the participants did not show any significant development in any dimension as the grade level increased. The frequency of internet usage did not make any significant difference on the level of epistemological belief development and information literacy of the participants. Those who used the internet most to do research have been found to have significantly higher information literacy skills than those who used it to play games, to access social media and to do shopping. No positive effect was found of the development level of the residential area where most of the life was spent and the education level of the parents on the development of the participants' epistemological beliefs and the level of information literacy. Although the participants who received religious education outside the official institutions significantly more strongly believed that "the truth is one and unchangeable" than the participants who received religious education only in official institutions, it was seen that former participants had a more advanced level of "information literacy skills". There was no positive contribution to the development of epistemological beliefs in training for research methods, but a significant difference was found in favor of students who received such training in terms of IL. A weak significant relationship has been identified that information literacy self-efficacy level with “belief that learning depends on effort” in the opposite direction. Also in the belief that "learning depends on the ability" and "there is only one truth” a weak relationship in the same direction has been detected. The results of the regression analysis showed that the level of information literacy significantly predicted epistemological beliefs. According to these findings; (1) Studies should be conducted focusing on the reasons why theology students consider learning as talent and on the development of domain-specific epistemological beliefs. (2) To improve the information literacy levels of students studying in higher religious education, trainings should be carried out in which expert librarians take part as trainers covering the development of epistemological beliefs. (3) BO standards specific to the field of Theology aiming at creating harmony between social sciences and religious sciences should be developed.

Keywords: Religious Education, Higher Religious Education, Epistemological Beliefs, Information Literacy, The Nature Of Knowledge, Information Searching Behavior

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ÖNSÖZ	xvii
GİRİŞ	1
1. Problem Durumu	4
2. Problem Cümlesi.....	5
3. Araştırmanın Amacı	6
4. Araştırmanın Önemi	7
5. Varsayımlar.....	11
6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
7. Tanımlar.....	12
BİRİNCİ BÖLÜM	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
1.1. EPİSTEMOLOJİ VE EĞİTİM.....	13
1.1.1. Bilgi, Bilgibilim (Epistemoloji) ve Bilgi Türleri	13
1.1.2. Bilgi Anlayışı ve Eğitim Anlayışı İlişkisi	16
1.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ	20
1.2.1. Epistemolojik Bir Kavram Olarak İnanç Kavramı.....	20
1.2.2. Epistemolojik İnanç Kavramı	23
1.2.2.1. Bilginin Yapısına/Doğasına Ait İnançlar	26
1.2.2.2 Bilginin Kaynağına Ait İnançlar	27
1.2.2.3. Bilginin Doğrulanmasına Ait İnançlar	28
1.2.2.4. Bilginin Edinimi ve Paylaşımına Ait İnançlar	28
1.2.3. Epistemolojik İnançlarla İlgili Yaklaşımlar.....	29
1.2.3.1. Gelişimsel Yaklaşımlar	31
1.2.3.1.1. Perry'nin Zihinsel ve Etik Gelişimsel Modeli	31

1.2.3.1.2. Kadınların Bilme Yolları	32
1.2.3.1.3. Epistemolojik Yansıtma Modeli.....	33
1.2.3.1.4. Argümanlara Dayalı Akıl Yürütme/Tartışmacı Düşünce Modeli	33
1.2.3.1.5. Yansıtıcı Yargı Modeli	34
1.2.3.1.6. Epistemik Şüphe Modeli.....	35
1.2.3.2. Sistem Yaklaşımları	35
1.2.3.2.1. Schommer'in Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi	35
1.2.3.2.2. Sosyal-Bilişsel Motivasyon Teorisi.....	37
1.2.3.3. Örnek Olay (Phenomenographic) Yaklaşımları.....	38
1.2.3.4. Genel ve Alan Odaklı Yaklaşımlar	38
1.2.4. Epistemolojik İnançlar ve Eğitim	40
1.3. BİLGİ OKURYAZARLIĞI (BO)	47
1.3.1. Okuryazarlık Kavramı ve Okuryazarlık Türleri	47
1.3.2. Bilgi Okuryazarlığı (BO).....	51
1.3.3. Bilgi Okuryazarlığı Düzeyinin Ölçülmesi ve Bilgi Okuryazarlığı Standartları.....	58
1.3.4. Bilgi Okuryazarlığı ve Eğitim	63
1.3.5. Bilgi Okuryazarlığı ve Öz Yeterlik İlişkisi:.....	68
1.4. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ve BİLGİ OKURYAZARLIĞI İLİŞKİSİ	70
1.5. ALANYAZINDAKİ ÇALIŞMALAR	72
1.5.1. Epistemolojik İnançlarla İlgili Çalışmalar.....	72
1.5.1.1. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle İlgili Çalışmalar	74
1.5.1.2. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışları İle İlgili Çalışmalar	75
1.5.1.3. Öğrencilerin Epistemolojik İnanışları İle İlgili Çalışmalar	80
1.5.1.4. Sosyo-Kültürel Durumların Epistemolojik İnanışlara Etkisi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	83
1.5.1.5. Epistemolojik İnançların Ölçülmesi İçin Araç Geliştirilmesiyle İlgili Çalışmalar	83
1.5.2. Bilgi Okuryazarlığı (BO) İle İlgili Çalışmalar.....	85
1.5.3. Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı İlişkisini İnceleyen Çalışmalar	90
1.6. YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ SÜREÇLERİNDE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ve BİLGİ OKURYAZARLIĞI	92
İKİNCİ BÖLÜM	102
YÖNTEM.....	102

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	102
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	103
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	104
2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	105
2.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)	105
2.3.3. Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği (BOÖÖ)	107
2.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	108
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	112
BULGULAR ve YORUMLARI.....	112
3.1. Örnekleme Ait Demografik ve Eğitimsel Özellikler:.....	112
3.1.1. Örneklemin Demografik Özellikleri:	112
3.1.1.1. Cinsiyet	112
3.1.1.2. Yaşamının Çoğunu Geçirildiği Yerleşim Yeri	113
3.1.1.3. Anne-Baba Öğrenim Durumu.....	114
3.1.1.4. Günlük İnternet Kullanım Süresi ve Amacı	117
3.1.2. Örneklemin Eğitimsel Özellikleri	119
3.1.2.1. Örneklemin Üniversitelere/Fakültelere, Sınıflara ve Öğretim Türüne Göre Dağılımı	119
3.1.2.2. Örneklemin Akademik Not Ortalaması Göre Dağılımı.....	120
3.1.2.3. Örneklemin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı	120
3.1.2.4. Örneklemin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Eğitimi İle İlgili Durumu	121
3.1.2.5. Örneklemin Din Eğitim Aldığı Kurumlarla İlgili Durumu:	122
3.1.2.6. Örneklemin Dinle İlgili Bilgileri Elde Etme Kaynağıyla İlgili Durumu:	122
3.2. Katılımcıların Epistemolojik İnanç (Eİ) Düzeyleri İle İlgili Bulgular	123
3.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları (Alt Boyutlar Açısından Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeyi ve İlişkisi)	124
3.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları (Katılımcıların Demografik ve Eğitimsel Özellikleri İle Epistemolojik İnanç Düzeyi İlişkisi)	134
3.2.2.1. Cinsiyet Açısından	134
3.2.2.2. Fakülteler Açısından	138
3.2.2.3. Sınıf Düzeyleri Açısından	141
3.2.2.4. Öğretim Türü Açısından.....	146
3.2.2.5. Mezun Olunan Lise Türü Açısından	149

3.2.2.6. Güncel Akademik Not Ortalaması Açısından	152
3.2.2.7. İnternet Kullanım Süresi ve Amacı Açısından	154
3.2.2.8. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Yeri Açısından	160
3.2.2.9. Din Eğitiminin Kaynağı Açısından	165
3.2.2.10. Araştırma Yöntemleri Eğitimi Alıp Almaması Açısından	174
3.2.2.11. Ebeveyn Öğrenim Durumu Açısından	176
3.3. Katılımcıların Bilgi Okuryazarlığı (BO) Düzeyleri İle İlgili Bulgular	186
3.3.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları (Katılımcıların Genel ve Alt Boyutlar Açısından Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik (BOÖ) Düzeyi ve İlişkisi)	187
3.3.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları (Katılımcıların Demografik ve Eğitimsel Özelliklerinin Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri İle İlişkisi)	195
3.3.2.1. Cinsiyet Açısından	195
3.3.2.2. Fakülteler Açısından	198
3.3.2.3. Sınıf Düzeyleri Açısından	203
3.3.2.4. Öğretim Türü Açısından	207
3.3.2.5. Mezun Olunan Lise Türü Açısından	209
3.3.2.6. Güncel Akademik Not Ortalaması Açısından	213
3.3.2.7. İnternet Kullanım Süresi ve Amacı Açısından	215
3.3.2.8. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Yeri Açısından	225
3.3.2.9. Din Eğitiminin Kaynağı Açısından	228
3.3.2.10. Araştırma Yöntemleri Eğitimi Alıp Almaması Açısından:	236
3.3.2.11. Ebeveyn Öğrenim Durumu Açısından	238
3.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları (Katılımcıların Epistemolojik İnançları İle Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik (BOÖ) Düzeyleri Arasındaki İlişki)	245
SONUÇ VE ÖNERİLER	255
1. Sonuçlar	255
1.1. Epistemolojik İnançlarla İlgili Sonuçlar	255
1.2. Bilgi Okuryazarlığı İle İlgili Sonuçlar	261
1.3. Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı İlişkisi İlgili Sonuçlar	264
2. Öneriler	265
2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:	265
2.2. Program Hazırlayıcılarına, Öğretimin Planlayıcılarına ve Yürütücülerine Yönelik Öneriler:	268

KAYNAKÇA	273
EKLER.....	301
EK-1: EK TABLOLAR	301
EK-2: KULLANILAN ÖLÇEKLER.....	317
EK-3: İZİNLER.....	319



KISALTMALAR

AASL	: American Association of School Librarians (Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği)
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ACRL	: Association of College and Research Libraries (Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği)
AECT	: Association for Educational Communications and Technology (Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği)
AIHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
AKİF	: Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi
ALA	: American Library Association (Amerikan Kütüphane Derneği)
AML	: the Ontario Association for Media Literacy
ANZIIL	: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (Avustralya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü)
ATCS	: Assessment and Teaching of 21st Century Skills
BİT	: Bilgi İletişim Teknolojileri
Bk./bk.	: bakınız
bs.	: basım
BO	: Bilgi Okuryazarlığı
BOÖ	: Bilgi Okuryazarlığı Özyeterliliği
BOÖGD	: Bilgi Okuryazarlığı Özyeterliliği Genel Düzeyi
BOÖÖ	: Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği
BÜ	: Bingöl Üniversitesi
BÜİF	: Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
CAUL	: Council of Australian University Librarians (Avustralya Üniversitesi Kütüphanecileri Konseyi)
CILIP	: the Chartered Institute of Library and Information Professionals (Yeminli Kütüphane ve Bilgi Uzmanları Enstitüsü)
Çev.	: Çeviren
DÜ	: Dicle üniversitesi
DÜİF	: Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Eİ	: Epistemolojik İnanç
EİÖ	: Epistemolojik İnanç Ölçeği
EQFLL	: European Qualifications Framework for Lifelong Learning (Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi)

e-posta	: Elektronik Posta
F./Fak.	: Fakülte (si)
FÜ	: Fırat Üniversitesi
FÜİF	: Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
GÜ	: Giresun Üniversitesi
GÜİİF	: Giresun Üniversitesi İslâmi İlimler Fakültesi
IFLA	: International Federation of Library Associations and Institutions (Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Enstitüleri Fedarasyonu)
İHL	: İmam Hatip Lisesi
ISTE	: International Society for Techonology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCLIS	: Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Komisyonu (Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Komisyonu)
NEÜ	: Necmettin Erbakan Üniversitesi
NFIL	: National Forum for Information Literacy (Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Forumu)
ÖÇB	: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç
ÖYB	: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
QF-EHEA	: Qualifications Framework for European Higher Education Area (Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi)
P21	: Partnership for 21st Century Learning
SCONUL	: The Society of College, National and University Libraries (Kolej, Ulusal ve Üniversite Kütüphaneleri Derneği)
TBD	: Tek Bir Doğrunun Varlığına İnanç
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd.	: ve diğerleri
vb.	: ve benzeri
Ü.	: Üniversitesi
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Schommer'in Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli (Deryakulu, 2017, s. 261)	37
Tablo 2: BO Standartları, Çıktıları ve Bazı Örnek Kazanımlar (CAUL, 2001)	60
Tablo 3: Bilgi Okuryazarlığı Standartları (IFLA,2006, s. 16-17).....	61
Tablo 4: Örneklemin Seçildiği Fakültelere Ait Bazı Özellikler (YÖK Bilgi Yönetim Sistemi, https://istatistik.yok.gov.tr/ , 07.07.2019).....	104
Tablo 5: Fakültelere Göre Cinsiyet Dağılımı.....	113
Tablo 6: Örneklemin Yaşamını En Çok Geçirdiği Yerleşim Birimine Göre Dağılımı	114
Tablo 7: Örneklemin Anne Öğrenim Düzeyinin Üniversitelere Göre Dağılımı.....	115
Tablo 8: Örneklemin Baba Öğrenim Düzeyinin Üniversitelere Göre Dağılımı	116
Tablo 9: Örneklemin Günlük İnternet Kullanımı Açısından Dağılımı	117
Tablo 10: Katılımcıların İnterneti Birincil Kullanım Amacına Ait Dağılımı.....	117
Tablo 11: Katılımcıların İnterneti Kullanma Süreleri ve Birincil Kullanım Amaçları Dağılımı.....	118
Tablo 12: Örneklemin Okuduğu Üniversiteye ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	119
Tablo 13: Örneklemin Öğretim Türüne Göre Dağılımı.....	120
Tablo 14: Örneklemin Fakültelere Göre Güncel Akademik Ortalaması.....	120
Tablo 15: Örneklemin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımı	121
Tablo 16: Örneklemin Bilimsel Araştırma Yöntemleri İle İlgili Eğitim Durumu	121
Tablo 17: Örneklemin Resmi Kurumlar Dışında Din Eğitimi Alıp Almadığı İle İlgili Durumu.....	122
Tablo 18: Örneklemin Dini Bilgi Elde Etmede Birincil Kaynakları İle İlgili Dağılımı.....	123
Tablo 19: Epistemolojik İnanç Düzeyi Değerlendirme Aralığı	124
Tablo 20: Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeyi Ortalamaları ile İlgili Test Sonuçları.....	124
Tablo 21: Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeyi ve Alt boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	128
Tablo 22: Epistemolojik İnanç Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılığına Dair t-Testi	135
Tablo 23: Fakültelere Göre Epistemolojik İnanç Düzeyinin Dağılımı Betimsel Testlerin Sonucu	139
Tablo 24: Fakülte Grupları ve Epistemolojik İnanç Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları	140
Tablo 25: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	142
Tablo 26: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Sınıf Düzeyi İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları	143
Tablo 27: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Öğrenim Türü İle İlişkisine Dair t-Testi Sonuçları..	147
Tablo 28: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı.....	149
Tablo 29: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Mezun Olunan Lise Türü İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları	151

Tablo 30: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Güncel Akademik Not Ortalamasına İlişkisine Dair Korelasyon Testi Sonuçları	153
Tablo 31: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Dağılımı .	155
Tablo 32: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Günlük İnternet Kullanım Süresi İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları	156
Tablo 33: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının İnterneti Kullanmada Birincil Amaca Göre Dağılımı	157
Tablo 34: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle İnternet Kullanımında Birincil Amaç İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları	158
Tablo 35: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimine Göre Dağılımı	160
Tablo 36: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimi İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları.....	162
Tablo 37: Resmi Kurumlar Dışında Bir Din Eğitimi Alıp Almadığı İle Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının İlişkisine Dair t-Testi Sonuçları.....	166
Tablo 38: Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklara Göre Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Dağılımı	169
Tablo 39: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklar İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları.....	171
Tablo 40: Araştırma Yöntemleri İle İlgili Alınan Bir Eğitimin Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarıyla İlişkisine Dair t-Testi	175
Tablo 41: Anne Eğitim Durumuna Göre Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Dağılımı	177
Tablo 42: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Anne Öğretim Durumu İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları	178
Tablo 43: Baba Eğitim Durumuna Göre Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Dağılımı	179
Tablo 44: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Baba Öğretim Durumu İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları	180
Tablo 45: BOÖÖ Puan Aralıkları ve Öz Yeterlik Algı Düzeyi.....	186
Tablo 46: BOÖ Ölçeği Puanlarının Düzey Aralığı	187
Tablo 47: Katılımcıların BOÖÖ Ortalama Puanlarının Dağılımı Sonuçları	188
Tablo 48: BOÖÖ Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	191
Tablo 49: BO Temel, Orta ve İleri Düzey Becerileri Ortalamaları	193
Tablo 50: BOÖ Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılığına Dair t-Testi Sonuçları	196
Tablo 51: BOÖ Düzeyi Ortalama Puanlarının Fakültelelere Göre Dağılımı	198
Tablo 52: BOÖ Düzeyi Ortalama Puanlarının Fakülte Gruplarına Göre Dağılımı	200

Tablo 53: Fakülte Grupları İle BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları	201
Tablo 54: BOÖ İnancı Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	204
Tablo 55: Sınıf düzeyi İle BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları	206
Tablo 56: BOÖ Düzeyinin Öğretim Türüne Göre Farklılığına Dair t-Testi Sonuçları	208
Tablo 57: BOÖ Düzeyi Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı	210
Tablo 58: Mezun Olunan Lise Türü ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları	211
Tablo 59: BOÖ Puanları İle Güncel Akademik Not Ortalamasına İlişkinine Dair Korelasyon Testi Sonuçları	214
Tablo 60: BOÖ Düzeyi Ortalama Puanlarının Öğretim Türüne Göre Dağılımı	216
Tablo 61: Günlük İnternet Kullanım Süresi ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları	217
Tablo 62: İnterneti Günlük Kullanım Süresine Göre İnterneti Birincil Kullanım Amacı	219
Tablo 63: İnterneti Birincil Kullanım Amacına Göre BOÖ Düzeyi Ortalama Puanları	221
Tablo 64: İnternet Kullanımında Birincil Amaç ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları	223
Tablo 65: BOÖ İnanç Düzeyi Puanlarının Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimine Göre Dağılımı	225
Tablo 66: Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimi ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları	227
Tablo 67: BOÖ Düzeyi İle Katılımcıların Resmi Kurumlar Dışında Din Eğitimi Alıp Almadığı Farklılığına Dair t-Testi	229
Tablo 68: Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklara Göre BOÖ Düzeyi Puanlarının Dağılımı	232
Tablo 69: Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklar ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları	234
Tablo 70: Araştırma Yöntemleri İle İlgili Alınan Bir Eğitimin BOÖ Düzeyi Puanlarıyla İlişkinine Dair t-Testi Sonuçları	237
Tablo 71: Anne Öğrenim Durumuna Göre BOÖ Puanlarının Dağılımı	239
Tablo 72: BOÖ Puanları İle Anne Öğretim Durumu İlişkinine Dair ANOVA Testi Sonuçları	240
Tablo 73: Baba Öğrenim Durumuna Göre BOÖ Puanlarının Dağılımı	242
Tablo 74: BOÖ Puanları İle Baba Öğretim Durumu İlişkinine Dair ANOVA Testi Sonuçları	243
Tablo 75: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Düzeyinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İncancı Yordamasına Dair Regresyon Sonuçları	245
Tablo 76: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Düzeyinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İncancı Yordamasına Dair Regresyon Sonuçları	246

Tablo 77: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Düzeyinin Tek Bir Doğrunun Var Olduğu İncinını Yordamasına Dair Regresyon Sonuçları	247
--	-----



ÖNSÖZ

“Bilgi toplumu” tanımlaması bilgiyi en kuvvetli sermaye haline getirmiş ve bilgiye ilişkin yapılan çalışmaları niceliksel ve niteliksel açıdan zenginleştirmiştir. Epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı kavramları da bilgiye dair derinleşen araştırmaların sonucunda 1950’lerden sonra karşımıza çıkan ve hâlâ güncelliğini koruyan kavramlardır. Sosyal bilimlerin birçok alanın yanında; fen, mühendislik ve tıp bilimlerinde de üzerinde hatırı sayılır bir sayıda çalışma yapılan bu iki kavram eğitimcilerin daha fazla ilgisini çekmiştir. Sorunsuz ve verimli bir şekilde eğitimsel amaçlara ulaşabilme sürecinde bilgiye ait anlayışların ve bilgiyi kullanma becerilerinin önem arz etmesi, eğitimciler arasında bu ilginin artarak devam etmesine neden olmuştur. Eğitimcilerin bu iki alana ilgisi, araştırmalara farklı ilişki boyutlarını da katarak hâlâ devam etmektedir.

Epistemolojik inançların ve bilgi okuryazarlığının eğitim-öğretim süreçlerindeki etkisi üzerine ülkemizde öğretmenlik alanlarına kaynaklık eden birçok alanda çalışmalar yapılmasına karşı, İlahiyat alanında bu konularda yapılmış müstakil bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu durum, çalışmanın konusunu belirlemede etkili olmuştur. Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı beceri düzeyleri ile ilgili bazı tespitlere ulaşarak yüksek din öğretimi süreçlerinin kalite ve verimliliğine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi, amacı ve önemi giriş bölümünde tanıtılmıştır. Birinci bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi, ikinci bölümde araştırmanın yöntemi tanıtılmıştır. Araştırmanın bulgularına ve bulguların yorumlanmasına ise üçüncü bölümde yer verilmiştir.

Bu çalışmanın tamamlanması sürecinde tecrübesi, bilgisi ve rehberliğiyle bana yol gösteren danışman hocam Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU’na; konu seçiminden başlayarak çalışmanın bütün aşamalarında yardımlarını ve değerli fikirlerini esirgemeyen Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR’a, çalışma boyunca sürekli istişare halinde olduğum Dr. Öğr. Üyesi Fatih TURANALP’e ve hem düşünsel açıdan hem de teknik açıdan bana destek veren Dr. İrfan ERDOĞAN’a teşekkürü bir borç bilirim.

Bütün hayatımda olduğu gibi eğitim hayatım boyunca da her türlü fedakârlığı ve desteği benden esirgemeyen anne-babama ve zorlukları aşmamda her zaman desteğini duyduğum eşime sonsuz teşekkürler ederim.

Fatih İPEK
Konya-2021

GİRİŞ

Bilim insanları insanoğlunun yeryüzündeki varlığını devam ettirebilmesi için farklı sorunların çözümünün aciliyet arz ettiğini dile getirmektedir. Fen ve tıp gibi bilimlerle uğraşanlar; biyolojik ve kimyasal atıklar, ormanların yok edilmesi, bilinçsizce kaynakların tüketilmesi vb. nedenlerden kaynaklanan çevre ve sağlık sorunlarının insanlığın sonunu getireceğine dikkat çekmektedir. Bir kısım sosyal bilimciler ise daha farklı bir bakış açısıyla modern hayat biçiminin sebep olduğu bireysel ve toplumsal yapıdaki bozulmaların insanlığın felaketi olacağına inanmaktadır. Alışıl gelmiş bu senaryoların dışında bazı yazarlar insanlığın evrendeki varlığının bilgi ile ilişkisine bağlı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu yazarlardan; Bundy (1998), bireylerin bilgi ile ilişkisinin gittikçe kötü sonuçlar doğurduğuna ve “analiz felci”, “bilgi kaygısı”, “bilgi yorgunluğu” diye isimlendirdiği hastalıkların yaygınlaştığına dikkat çekmektedir. Gürdal Tamdoğan (2006) ise açlık ve yoksulluktan tutun da psikolojik ve toplumsal travmalara varıncaya kadar insanlığın can çektiği bütün sorunlar “bilgi dünyasından ve bilgilenim kültüründen” kaynaklandığını, yegâne çarenin ise bireyin yanlış bilgilendirmeden (disinformation) kurtularak bilgiyle sağlıklı bir ilişki kurabilmesi olduğunu düşünmektedir. Benzer bir biçimde İnam (2010, s. 51-52) da “bilgiyle sömüren, bilgiyi çarpıtan, bilgi sorumsuzu ve sömürücüsü (bilgiyi eleştirmeyen, geliştirmeyen, bilgiyi tutsak eden)” bireylerin, bilgi solunarak yaşanan “bilgi küre (dünya)” için oluşturduğu tehdidin büyüklüğüne dikkat çekmektedir. İnam, bu tehdidi ortadan kaldırmak için de disiplinler arası çalışma alanı olarak “epistemiatri (bilgi sağlığı)” adıyla bir çalışma alanı teklif etmektedir.

Bilgiye ilişkin problemlerin bahsi geçen yazarların işaret ettiği derecede önem arz etmesi, elbette ki bireylerin bilgi ile olan ilişkisindeki değişimle ilgilidir. Günümüz insanın bilgi ile olan ilişkisinin yoğunluğu ve biçimi geçmişe göre çarpıcı bir değişim göstermiştir. Ev yapımı ürünler yapıp satan ev hanımlarının bile artık ürünlerinin nasıl yapılacağını bilgisini internet üzerinden pazarlamayı öncelemesi bu değişimin boyutlarının büyüklüğü hakkında ipucu vermektedir. Bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle ivme kazanan bu değişim, bilginin insan varlığına tehdit oluşturan boyutunun insanın

varlığını koruyan ve geliştiren boyutu kadar öne çıkmasına neden olmuştur (Yalçınkaya ve Özsoy, 2003). Üretilen bilgi miktarındaki hızlı artış, edinim ve dağıtım süreçlerinde bilginin başıboş bırakılmaması gerektiği gerçeğini gözler önüne sererek bilginin üretimine, kullanımına ve paylaşılmasına dair düzenlemeleri zorunlu kılmıştır. Bunun yanında bilgiye ulaşma yollarının kolaylaşarak çoğalması “bilgiye sahip olmak” ile “bilgi sahibi olma” farkını belirginleştirmiş ve bilgi sahibi olmayı bir ayrıcalık olmaktan çıkarmıştır. Bireyin bilgi ile hükmedebilmesinin bilgiye hükmedebilmesine bağlı olduğu, aksi halde rafine edilememiş bilgi yığınlarının içinde “bilginin mahkûmu” olacağı gerçeği daha iyi anlaşılmıştır. Böylece bilgiye ilişkin fayda-zarar denkleminin yeniden kurulmasını amaçlayan yeni paradigmlar ve kavramsallaştırmalar söz konusu olmuştur.

Bilgiye ulaşma davranışını içerdiği riskler açısından da ele alan yeni paradigmlar, bilginin hazır tüketicisi olan bireyi risk altında görmektedir. Yeni paradigmlar hazır bilgiye ulaşma alışkanlığının edinilen bilginin doğrulunun sınanma aşamasını göz ardı ederek bireyin başarısını şans faktörüne bıraktığına, aktarım yoluyla edinilen bilgiler gerçeğe uygun olduğunda bile bu alışkanlığın bireyi otorite bağımlılığına ittiğine dikkat çekmektedir (Genç, 2017). Bu tehlikeden dolayı yeni yaklaşımlar, bilgiyi kullanıma hazır bir biçimde almanın değil, onu kullanırken biçimlendirmenin, biçimlendirirken de yenisini üretmenin doğru ve faydalı olduğunu kabul etmektedir. Çünkü yeni yaklaşımlara göre “bilginin bir inşa olduğunu, en temel ve en açık olarak gördüklerimizin bile gerçeğin içine gömülü bir bağlam meselesi olduğunu görmek, bir şey hakkında düşünmenin olanaklarını büyük ölçüde genişletmektir” (Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1997, s. 138). Dolayısıyla yeni yaklaşımlar geleneksel yaklaşımlara nispeten bilgi üretme ve bilgi edinme sürecinde düşünme davranışını ve imkânlarını daha fazla önemsemiş olmaktadır. Kuşkusuz bireyin düşünme imkânlarının genişletilebilmesi için ise bireyin bilginin doğası ve edinimi ile ilgili gelişmiş bir anlayışa ve bilgiye etkin bir biçimde erişme-kullanma becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Eğitimde bilgiye ilişkin paradigmal geçişlerin yaşanması; bilgiyi edinme, değerlendirme, kullanma ve paylaşma davranışlarının değişmesine neden olduğu gibi aynı zamanda dikkatleri öğrenmenin ve öğretmenin “ne” olduğunu ve “nasıl” gerçekleşeceğini anlamaya yöneltmiştir. Bu durumda doğal olarak dikkatleri en başa, yani; öğretilen/öğrenilen bilginin “ne olduğu”, “nasıl edinildiği” sorularına yöneltmiştir. Elbette bu durum öğretmenlik mesleğine ve öğrenci rollerine ilişkin algı ve beklentilerin de değişmesine neden olmuştur. Bilginin doğasına ve elde edilmesine ilişkin değişen yeni anlayışlar öğretmenlerin konumunu bilgi kaynağı ve aktarıcısı olmaktan bilgiye ulaşma yolunda bir rehber olmaya dönüşmüştür. Böylece yeni yaklaşımlar geleneksel eğitimin öğretme ve öğrenme anlayışındaki kusurlarını giderme iddiası ile ortaya çıkmış olmaktadır. Bu açıdan temelde bilgiye ait olan bir teori olan ve aynı isimle bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkan “yapılandırmacılık” (Okumuşlar, 2014, s. 17), epistemolojik anlayış ve eğitim anlayışının birlikte değişimini gösteren yeni yaklaşımların en tanınmışları olarak kabul edilebilir.

Bilginin “ne olduğu” ile kabulleri bireyin düşünce dünyasının ve davranışlarının sınırlarını çizerek onun bilgi karşısındaki konumunu belirlediği gibi bireyin bilgiyi kullanma biçimini ve bilgidен faydalanabilme derecesini de belirlemektedir. Bireyin bilginin hazır alıcısı ve tüketicisi olarak kendisine sunulan bilginin kıskacında mı olacağı, yoksa bilginin üreticisi, denetleyicisi ve düzenleyicisi olarak ona sahip mi olacağı bireyin bilgidен ne anladığına ve onu nasıl kullandığına bağlı olarak değişmektedir. Bireyin bilgi karşısındaki durumunun hâkimiyet ya da mahkûmiyet yörüngesinde belirginleşmesi, toplumun ve iş çevrelerinin “eğitilmiş insan” tanımını da değiştirmiştir. Böylece bilginin pratiğine ilişkin sorgulamalar, bilgi üzerine ilkçağlardan beri yapılagelen düşünsel sorgulamaların önüne geçmiştir. Bunun sonucunda ise bilgiye ilişkin anlayışlar ve becerilerle ilgili sosyoloji, psikoloji ve eğitim bilimleri başta olmak üzere birçok alanda pratiği önceleyen çalışmalar yapılmıştır. Bilginin edinimi ve kullanımına ilişkin anlayışları ve becerileri ifade eden “epistemolojik inançlar” ile “bilgi okuryazarlığı (BO)” kavramları da bu çalışmaların ürünü olarak oluşmuştur.

1. Problem Durumu

Bilgiyi algılama, anlamlandırılma, bireyselleştirilme ve değerlendirilme gibi süreçlerle ilişkisi düşünüldüğünde epistemolojik anlayışların bireyin eğitimsel tutum, davranış ve başarısını etkilememesi düşünülemez. Bireyin sahip olduğu epistemolojik anlayışı onun eğitime, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesinde etkili olduğu gibi (Deryakulu, 2017) bireyin bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kullanmadaki beceri düzeyi de onun eğitimdeki başarısını dolayısıyla da hayattaki başarısını etkilemektedir.

Bilginin doğasına ilişkin anlayışların ve bilgiyi edinme-kullanma becerilerinin eğitimsel hedeflere ulaşabilme üzerindeki etkisi hiç şüphesiz din öğretiminin de bütün kademelerinde kendini göstermektedir. Bilhassa yüksek din öğretiminde bu etkinin izleri daha belirgin olmaktadır. Nitekim alanyazındaki birçok araştırma yüksek din öğretimi açısından bu etkinin varlığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Ev (1999, s. 188-192)'in, bütün paydaşların (öğrenciler, öğretim elemanları, mezunlar) İlahiyat fakültelerinde bilgi aktarmaya dayanan, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmeyen ders işlenişlerinden ve aktarılan bilginin iadesini isteyen değerlendirme sisteminden şikâyetçi olduğunu bildiren araştırmasının sonuçları hâlâ güncelliğini koruyor gözükmektedir. Daha güncel bir çalışma olan Nazıroğlu (2016, s. 120-139)'nun Türkiye'deki İlahiyat fakültelerinin toplumsal ve eğitimsel konumunu ve sorunlarını akademisyenlerin görüşleri açısından incelediği çalışmasında ise ilahiyat fakültelerinin bilgi üretme, bilgiyi yorumlama, düzenleme ve kontrol etme, dini bilgiyi bilimselleştirme ve bilgiyi topluma yayma süreçlerinde beklentileri karşılayamamasına dikkat çekilmiştir. Yiğit (2016, s. 113-128) de İlahiyat eğitiminde hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının pratiğe dönüşmede ve güncel olanla ilişkilendirilmede başarısız olan bilgi anlayışından şikâyetçi olduklarını; programların ve hocaların tek doğrucu bilgi anlayışıyla tarihsel yoğunluklu gereksiz bilgileri sunmasının öğrenciler tarafından önemli bir problem olarak görüldüğünü tespit etmiştir. Şafak (2010) ise İlahiyat fakültelerindeki öğretim elemanlarının derse hazırlanışlarının ve ders

kurgularının, genellikle belirli kaynaklardaki bilgilerin sunulması yolu ile yapıldığını tespit etmiştir.

Bahsi geçen yazarların dile getirdiği yüksek din öğretiminin bilgiye ilişkin problemleri, bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde etkili olmuştur. Yüksek din öğretiminin kalitesini doğrudan etkileyebilecek bir öneme sahip olduğu için bu çalışmanın konusu yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin bilgi anlayışları ile bilgiye ulaşabilme ve bilgiyi kullanabilme becerilerinin incelenmesi olarak seçilmiştir. “Epistemolojik inanç” ve “bilgi okuryazarlığı” kavramları ile ifade edilen bahsi geçen anlayış ve beceriler açısından yüksek din öğretimi gören öğrencilerin sahip olduğu seviyenin tespit edilmesi, örgün din eğitiminin bütün kademelerinde bilgiye ilişkin bazı problemlerin çözümüne fayda sağlayabilecektir. Çünkü İlahiyat/İslâmî İlimler fakültelerinde okuyan geleceğin öğretmen adaylarının hem kendi öğrenimleri sürecinde hem de öğretmenlik görevleri sırasında bilgi okuryazarlığı becerileri ve epistemolojik inançları önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan öncelikle onların epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı düzeyleri tespit edilmelidir. İkinci bir adım olarak ise tespit edilen düzeye göre yapılması gerekenler belirlenip ivedilikle uygulamaya geçirilmelidir. Bu çalışmada öncelikli olarak yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inanç düzeylerinin ve ikisinin arasındaki ilişkinin “ne olduğu” tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra ise çalışmanın bulguları ilgili literatür açısından değerlendirilmiştir.

2. Problem Cümlesi

Araştırmanın cevap aradığı temel problem; “yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin sahip olduğu epistemolojik inanç ile bilgi okuryazarlığı düzeyinin ve ikisi arasındaki ilişkinin ne olduğu?” sorusudur.

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin;

1. Epistemolojik inançları alt boyutlara göre hangi seviyededir ve alt boyutlar arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Epistemolojik inançları demografik değişkenlere ve eğitimsel özelliklere göre nasıl bir farklılaşma göstermektedir?
3. Bilgi okuryazarlık düzeyi hangi düzeydedir ve alt boyutlar açısından bilgi okuryazarlık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Bilgi okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenlere ve eğitimsel özelliklere göre nasıl bir farklılaşma göstermektedir?
5. Epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır ve bilgi okuryazarlığı düzeyleri epistemolojik inançlarının yordayıcısı mıdır?

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin bilgi ve öğrenme anlayışlarının nasıl olduğunu ve bilgi okuryazarlığı olarak ifade edilen bilgiyi ihtiyacı tanıma; bilgiye hızlı ve verimli biçimde ulaşabilme; ulaştığı bilgiyi değerlendirebilme ve paylaşabilme gibi becerilerinin hangi seviyede olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte ilahiyat öğrencilerinin bilgi anlayışı ile bilgiyi arama ve kullanma becerileri arasındaki ilişki de incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik anlayışlarının ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin, demografik değişkenlere ve eğitimsel özelliklere göre nasıl farklılaştığını belirleyebilmek de bu çalışmanın amaçları arasındadır.

Daha detaylı bir biçimde ifade edilecek olursa: Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin;

1. Bilginin doğası ile ilgili epistemolojik inanışları (doğrunun değişebilir ya da değişmez olduğunu kabul etmek, bilginin kaynağı olarak mutlak epistemik otoriteler kabul edip etmemek, bilginin içerisinde belirsizlikler veya çelişkiler olabileceğini kabul edip etmemek vb.),
2. Öğrenmenin ne olduğuna ve nasıl gerçekleştiği (öğrenmenin çabaya ya da yeteneğe bağlı olup olmadığı) ile ilgili epistemolojik inanışları,

3. Bilgi ihtiyacını tanımlayabilme; araştırma stratejisi geliştirebilme; bilgi kaynaklarını tespit edebilme ve kaynaklara ulaşabilme; bilgiyi değerlendirebilme, yorumlayabilme, sentezleyebilme, kullanabilme, iletebilme ve bilgi edinme aşamalarını hem ürün hem süreç olarak değerlendirebilme becerileri
4. Epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki hangi düzeydedir ve bağımsız değişkenler açısından nasıl farklılaşmaktadır?

sorularına cevap bulmaya çalışmak suretiyle İlahiyat öğrencilerinin bilgi anlayışları ve bilgiyi kullanabilme becerileriyle ilgili somut verilere dayalı daha net bir görüntü ortaya koyabilmek bu çalışmanın amaçlarını oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırmada elde edilen bulgular ilgili literatür açısından yorumlanarak; yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgi anlayışlarından kaynaklanan problemler ve onların bilgiyi elde etme-kullanma sürecinde zorlandıkları noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın nihai ve en önemli amacı ise Türkiye'deki yüksek din öğretiminin ürün ve süreç olarak beklentileri karşılayabilmesinin önündeki epistemolojik engellerin aydınlatılması ve yüksek din öğretiminin kalitesinin artırılması çabalarına katkıda bulunabilecek bazı bulgulara ulaşabilmektir.

4. Araştırmanın Önemi

Genel eğitiminin olduğu gibi din eğitiminin de temel problemlerinin önemli bir bölümünü bilgiye ve bilmeye ilişkin problemler oluşturmaktadır. Bu durum yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Ev,1999; 2018; Nazıroğlu, 2016; Köylü, 2018; Tan, 2011; Meydan, 2016; Wan Daud, 2002; 2013). Bu çalışmalarda özellikle din eğitimi açısından yetiştirilen insan tipi ile ilgili yakınlıkların önemli bir kısmının “bilgi” ile ilgili meselelere yeterince yoğunlaşamamaktan kaynaklandığı dile getirilmiştir. Bu açıdan bireyin dinde, kendine ve yaşadığı topluma hatta bütün insanlığa mutluluk getirecek ilkelere ulaşamaması, güncel meselelere din referanslı çözümler üretememesi, dini hükümlerdeki incelikleri fark edemeyerek şekilci bir din anlayışında boğulması, hayatın maddi boyutu ile manevi boyutu arasında sürekli gerilim yaşaması vb.

problemlerin, temelde bilgiye ulaşma ve kullanma becerileriyle ilişkili olduğu söylenebilir (Aydın, 2017, s. 144-171).

Yönetimsel otoritelerinden tutun da program hazırlayıcılara, ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere varıncaya kadar bütün paydaşların epistemik kabulleri, öğretme-öğrenme sürecinin planlanması, düzenlenmesi ve çıktıları üzerinde önemli etkiye sahiptir (bk. Ryan, 1984; Schommer, 1990; 1993; Pajares ve Graham, 1998, Deryakulu, 2004; Cano, 2005). Bu yüzden eğitimin paydaşlarının sahip olduğu epistemolojik kabulleri tespit etmeye çalışan araştırmalar önem arz etmektedir. Bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiği bireyin bilginin ne olduğu, nasıl oluştuğu ve nasıl aktarıldığıyla ilgili inançlarına bağlı bir durum olduğu için örgün din eğitiminin de her kademesi paydaşlarının epistemolojik anlayışlarından etkilenmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojisindeki ilerlemeler de bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarma konularında öğrencilerin daha etkili becerilere sahip olmasının ve daha fazla aktif olmasının önemini arttırmıştır. Elbette bir öğrencinin bilgiyi yeniden kurabilmesi onun bilgiye hızlı verimli bir şekilde ulaşip değerlendirebilecek bir seviyede bilgi okuryazarlığına sahip olmasını gerektirmektedir. Aynı şekilde ona rehberlik edecek olan öğretmenlerin bilgi okuryazarlık seviyesi de eğitimdeki kaliteyi ve başarıyı etkileyecektir. Bu bakımdan geleceğin öğretmen adayı olan lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerini tespit edebilmek ve bu tespitin sonuçlarını değerlendirebilmek onları hem öğrenen hem de öğreten rollerine katkı sağlayacaktır

Bilgi ve bilme (öğrenme) ile ilgili anlayışlar din eğitiminin bütün biçimlerinde (örgün-yaygın, formal-informal) ve seviyelerinde önemli bir konu olmasına rağmen örgün yüksek din öğretimi bu konuda daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü yüksek din öğretimi gören lisans öğrencilerinin epistemik inançlarının belirlenmesi onların hem öğrencilik hem de gelecekteki öğreticilik hayatına (öğretmenlik veya din hizmetleri) eğitimsel katkı sağlayacak bir durumdur. Bu açıdan bu çalışma gibi betimsel araştırmalar, hem ilahiyat fakültelerinde yapılan eğitimin nitelik ve ihtiyaçlarını belirlemeye hem de geleceğin öğretmenleri olarak ilahiyat öğrencilerinin bilgiye ve

öğrenmeye ait inançlarından kaynaklanabilecek problemleri tespit etmeye katkı sunabilecek çalışmalardır.

Kavramsal geçmişi 1960'lara kadar dayanan "epistemolojik inanç" ve 1970'lerden beri ilgi çeken "bilgi okuryazarlığı" üzerinde yurtiçinde yurtdışında oldukça yoğun akademik çalışmalar yapılan kavramlar olmasına rağmen ülkemizdeki ilahiyat alanındaki akademisyenlerin ilgisini direkt olarak pek çekmemiştir. Ülkemiz ilahiyat akademisi bilgi anlayışı ve bilgiyi kullanma becerileri konularına düşünsel çalışmalarla eğilmiş olsa da bu iki konuda çok fazla alan araştırması ortaya koymamıştır. Oysa topluma "sağlıklı dini bilgi" sunma görevi olan ilahiyatçı akademisyenlerin bu görevlerini eksiksiz bir şekilde yapabilmeleri için bu iki konuya önem vermeleri, hem kendilerini hem de öğrencilerini gelişmiş epistemolojik inançları olan bilgi okuryazarı bireyler haline getirmeye gayret etmeleri gerekmektedir. Çünkü üretilirken, dağıtılırken, saklanırken ve erişilirken bireye ve doğaya zarar vermeyen "sağlıklı bilginin" (İnam 2010) varlığı bireyin gelişmiş bir epistemolojik inanca ve ileri derecede bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

Epistemolojik inanışların ve bilgi okuryazarlığı düzeyinin eğitimdeki değerinin farkına varılabilmesi, bu alanda hem niteliksel hem de niceliksel olarak yapılacak çalışmalarla ilgilidir. Yurtiçinde eğitim alanında öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin epistemolojik inanışları ve bilgi okuryazarlık düzeyleri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır ancak din eğitimi alanında her iki konuda müstakil bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Özellikle öğretmen yetiştiren lisans programları arasında İlahiyat/İslâmi ilimler fakültesi öğrencileri ile ilgili müstakil bir çalışmanın eksikliği, zincirin eksik halkası gibi dikkat çekmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalar arasında ise Gottlieb (2007)'in İsrail'deki genel ve dini eğitim veren okullardaki öğrencilerin epistemolojik inançlarını karşılaştırdığı araştırmasına rastlanılsa da bu çalışmanın din eğitimi merkezli olmaktan ziyade epistemolojik inançların kültürel bağlamlarını incelediği görülmektedir. Ülkemizde de örgün din eğitimi yapılan İmam hatip okulları, İlahiyat ve İslâmi İlimler fakülteleri öğrencilerinin, öğretmenlerinin veya öğretim elemanlarının bilgi anlayışlarını ya da bilgi okuryazarlık becerilerini müstakil olarak

inceleyen çalışmalara rastlanılmamaktadır. Oysa din gibi özel bir alana ait öğretim yapılan kurumlardaki öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye yaklaşımlarının, bilgiyi kullanma biçim ve becerilerinin tespit edilmesinin eğitimsel faydası açıktır. Çünkü bu kurumlarda mezun olan öğrenciler başta öğretmenlik ve din hizmetleri olmak üzere toplumu din alanında bilgilendirecek ve topluma rehberlik edecek görevlerde istihdam edilmektedir (Turan, 2017). Bu açıdan yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgi yaklaşımlarında ve bilgiyi kullanma becerilerindeki eksikliklerinin veya kusurlarının topluma yansımadan önce tespit edilip düzeltilmesinin yolları aranmalıdır. Bu bağlamda bu çalışmanın din eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim ve psikoloji alanında epistemolojik inanç düzeyi ile bilgi okuryazarlığı düzeyini doğrudan inceleyen sadece birkaç çalışmaya rastlanması da bu çalışmayı önemli kılan nedenlerden biridir. Bu çalışmalar şunlardır: (1) Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008)'nin Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarını ve epistemolojik inançlarını betimsel yöntem kullanarak cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından incelediği çalışması, (2) İra ve Kolburan Geçer (2017)'in, Kocaeli Üniversitesi'nde öğrencileri ile ilişkisel tarama modeline göre yürüttüğü ve katılımcıların, bilgi okuryazarlığının alt becerilerinden olan, web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması, (3) Peter (2015)'in psikoloji öğrenimi gören öğrenciler ile yürüttüğü, yükseköğretimde bilginin doğasına ilişkin epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiyi regresyon analizi yöntemi ile incelediği doktora tezi çalışmasıdır. Bahsi geçen bu üç çalışmada bilgi okuryazarlık düzeyi ile epistemolojik inançlar arasında ilişkinin varlığı epistemolojik inançların veya bilgi okuryazarlığının belirli kısımları ele alınarak ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada ise bilgi okuryazarlığı ile epistemolojik inanç gelişimi bir bütün olarak ele alınmıştır. Bütün boyutlarıyla bilgi okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançların bütün alt boyutlarıyla karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

5. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Bu araştırmada örneklemin seçildiği fakülteler, eğitim tarihinin köklü olmasına, akademik kadrosunun zengin olmasına ve öğrencilerinin programa giriş puanının yüksek olmasına göre yüksekteñ aşağı doğru üç grup şeklinde gruplandırılabilir.
2. Bu araştırmada kullanılan ölçekler araştırmanın amacına hizmet eden geçerli araçlardır.
3. Katılımcılar anket maddelerini etki altında kalmadan, anlayarak samimi ve doğru bir şekilde cevaplamıştır.
4. Seçilen örneklem nicelik ve nitelik olarak evreni temsil etmede bilimsel açıdan herhangi bir problem oluşturmamaktadır.
5. Araştırmacının kontrolü dışındaki iç ve dış değişkenlerin araştırmanın sonucunu etkilememiştir.

6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada kullanılan veriler sadece çalışma evrenini oluşturan Necmettin Erbakan, Erciyes, Dicle, Fırat ve Bingöl Üniversitelerinin İlahiyat fakülteleri ile Giresun Üniversitesinin İslâmi İlimler Fakültesi'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılları arasında öğrenimine aktif olarak devam eden lisans öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Orta öğretimini yabancı ülkelerde tamamlamış öğrenciler arasında Türkçe okuma ve anlama becerisi yeterince olgunlaşmamış öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir.
3. Araştırmada kullanılan veriler sadece yöntem bölümünde veri toplama aracı olarak belirtilen ölçeklerden elde edilmiştir.

7. Tanımlar

Epistemolojik İnanç (Eİ): Bireyin bilginin ne olduğu, nasıl edinildiği, nasıl aktarıldığı, sınırlarının ve kriterlilerinin ne olduğu ile ilgili kişisel kabulü, dolayısıyla dabilmenin ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair bireysel inanç ve bakış açısı (Schommer, 1990; Hofer, 2002).

Bilgi Okuryazarlığı (BO): Bilgiye ne zaman ve neden ihtiyaç duyulduğunu, doğru bilgiyi nerede bulup nasıl saklayabileceğini, nasıl kullanılacağını ve etik bir biçimde nasıl paylaşılacağını bilme becerisi (CILIP, 2004, s. 2).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı kavramsal olarak analiz edilmiş, epistemolojik inançların ve bilgi okuryazarlığın tarihi süreç içerisindeki kuramsal temelleri incelenmiştir. İki kavramın genel eğitim ve din eğitimi ile ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu iki kavramla ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar tanıtılmıştır.

1.1. EPİSTEMOLOJİ VE EĞİTİM

1.1.1. Bilgi, Bilgibilim (Epistemoloji) ve Bilgi Türleri

Bilgi dini, felsefi ve bilimsel alanlarda çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Rosenthal (2004: 74-91) bilginin tanımlanmayacağına inananları ve bilgiyi tanımlanamaya gerek duyulmayacak kadar açık bir kavram olarak görenleri hariç tutmak kaydı ile sadece Müslüman bilginler arasında yüzlerce bilgi tanımının kullanıldığını tespit etmiştir. Bilginin farklı alanlardaki tanımları tahlil edildiğinde, tanımlamaların bilginin imkânı, doğası, kaynağı ve edinilmesi ile ilgili kabullere göre yapıldığı görülmektedir. Aydın (2017, s. 140-141) “eğitimin ve öğretimin nesnesi” olarak tanımladığı bilginin sözlük tanımlarını ortaya çıkış biçimine göre; “bilme edimi”, “bir şeyin bir şey olarak kavranması”, “kavrama edimi”, “bilen ile bilinen arasındaki ilişki”, “nesnenin öznedeki imgesi, izdüşümü, tasarımı”, “tasarım imgesinin nesneyle uyuşması” şeklinde listelemiştir. Bilgiyi “öznenin amaçlı yönelimi sonucu, özneye nesne arasında kurulan ilişkinin ürünü (Cevizci, 2000, s. 45)” olarak tanımlamak kapsayıcı ve kullanımı yaygın bir tanımlamadır.

İnsanlığın “varlığın bilgisine” duyduğu merakla başlayan düşünsel çabası “bilginin varlığına” merak duymaya dönüşmüş ve “bilgiye” ilişkin düşünsel sorgulamalar gittikçe varlığa ilişkin düşünsel sorgulamaların önüne geçmiştir (Tepe, 2010, s. 18). Böylece varlığın bilgisinin gerçekliği ve buna bağlı olarak gerçeğin bilinip bilinemeyeceği konuları tartışılmalı ve “epistemoloji” adı ile felsefenin ana

alanlarından biri oluşmuştur. “Bilginin doğasını, imkânını, sınırlarını ve edinimini temel sorunsalları arasında sayan epistemoloji (Cevizci, 2000, s. 117)”, değer tespitinde bulunarak (Özcan, 2006, s. 31) bilgiye ait olan düşünsel birikimin korunmasını ve aktarılmasını sağlamıştır. Bunun yanında epistemolojiyi Barreau (2010, s. 7) gibi bilim felsefesi yerine kullanan ve Bilhan (1991, s. 143) gibi felsefenin bilimi araştırması olarak gören yazarlar da olmuştur. Bu durum muhtemelen, ilkçağ yunan felsefesinde “doksa (sanı)” kavramından farklı olarak “episteme”nin sistematik bilgi, kanıtlanabilir bilgi (Cevizci, 2000, s. 116) olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır.

Bilgi türlerinin belirlenmesinde “algılama, düşünme, kavrama, çıkarılma, tasavvur etme” gibi bilgi ilgisini sağlayan “aktlar”ın belirleyici olduğunu ve bu aktların sayısı kadar bilgi çeşidi olduğunu söyleyen Erdem (2009, s. 44) ilişkili oldukları alanlara göre bilgiyi; “gündelik bilgi, bilimsel bilgi, teknik bilgi, sanat bilgisi, dini bilgi ve felsefi bilgi” şeklinde sıralar. İşlev ve kullanım amacına göre ise bazı yazarlar bilgiyi; “örtük bilgi, açık bilgi, stratejik bilgi, yöntemsel bilgi, örgütsel bilgi, öksüz (unutulan-kullanılmayan) bilgi, bireysel bilgi ve kolektif bilgi” olarak sınıflandırmıştır (Durna ve Demirel, 2008, s. 141). Bunun yanında; “sığ ve derin bilgi”, “teknik ve uygulanabilir bilgi”, “ortak anlayış olarak bilgi” ve “açık ve örtülü bilgi” şeklinde sınıflamalara da rastlanılmaktadır (Güçlü ve Sotirofski, 2006, s. 354-355). Düşünce tarihinde sıkça rastladığımız diğer bir bilgi sınıflaması da deneye dayanmayan “zorunlu bilgi (a priori)” ile tecrübeden elde edilen “olumsal bilgi (a posteriori)” ayrımıdır (Cihan, 1998, s. 16).

Bilginin sınıflandırılıp sınıflandırılmayacağı, özellikle de dini bilgi ve dini olmayan olarak sınıflandırılması, konusu tartışılmalı ve bazı yazarlar böyle bir sınıflamayı kabul etmemişlerdir (bk. Nasr, 1999). Bu yazarların bilginin dini bilgi ve bilimsel bilgi ya da manevi bilgi-dünyevi bilgi diye ayrılmasının insanın bütünlüğüne zarar verdiği görüşü teorik açıdan haklı bir görüş olsa da pratikte bazı problemler çıkarmaktadır. Çünkü bilgi türleri doğal olarak kendi aralarında önem sıralamasına girmekte ve pratik amaçlarla farklılaşmaktadır. Nitekim İslâm medeniyetindeki “akli ve nakli ilim” ayrımı da bilginin kaynağına atıf yapma zorunluluğundan kaynaklanan bir

kullanım olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan bilgi türleri arasında kesin ayrımların yapılması ise gerçeğin alanlara göre değiştiği şeklinde bir algıya sebep olma riski taşımakta; bireyin varlığı ve hayatı bir bütün olarak algılamasına engel olabilmektedir. Bu durumda her ne kadar bilgi türleriyle ilgili sınıflamalar ontolojik bir ayrıma dayanmaktan ziyade işlevsel bir ayrıma dayandığı için pratikte bazı durumlarda gerekli olsa da bu ayrımı derinleştirmemek daha makul gözükmemektedir. Nitekim bu çalışmada da bilgi, dini bilgi veya dünyevi bilgi gibi herhangi bir ayrıma girmeden ele alınmıştır.

Bilgi kavramı ile ilgili açıklanması gereken bir nokta da; “episteme”, “bilgi” ve “enformasyon” kavramlarının ilişkisidir. Çünkü bu çalışmanın başlığında her üç kavram da kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan “bilgi okuryazarlığı (information literacy)” ifadesindeki enformasyon (information) kavramı İngilizceden “bilgi” diye çevrilmektedir. Literatürde ise hem “bilgi” ve “enformasyon” kavramlarının hem de “bilgi” ve “episteme” kavramlarının farkına dikkat çekilmiştir. “Bilgi (knowledge)” ve “enformasyon (information)” kavramı bazen bir biri yerine aynı kavram olarak kullanılmış, bazen de aralarındaki farklara dikkat çekilerek aynı şey olmadıkları vurgulanmıştır. Genelde de ham verilerin sıraya konması, elde edilen verilerin farkında olunması ve malumat gibi anlamlarda kullanıldığı için enformasyona sahip olmak “bilmeye” sahip olmak olarak görülmemiştir (Yılmaz, 2009, s. 96-99). Çünkü bilmek; “olguların anlaşılması, ilişkilendirilmesi, kategorize edilmesi ve açıklanması” (Çotuksöken, 2010) olarak görülmüştür. Bu anlamda bilgi (knowledge), yeni edinilen enformasyonun önceden edinilen enformasyonlar içerisinde işlemesi ile kişisel bir enformasyon olmaktadır. Ancak bu konuda farklı düşünen yazarlarda bulunmaktadır. Örneğin Gürdal Tamdoğan, -enformasyon lehine bir yaklaşımla- enformasyonun edinimindeki bilinçli yönelime dikkat çekerek enformasyonun, bireyin merak ve şüphe dürtüsü ile bilgiye ulaşılmasını, bilginin birey tarafından değerlendirilerek paylaşılmasını ve *anlaşılabilir organize bilgiyi* ifade etmesinden dolayı “bilgi” diye tercüme edilemeyeceğini düşünür (Gürdal,1991, s. 117; Gürdal Tamdoğan, 2006, s. 6). Gürdal Tamdoğan’ın yaklaşımı daha çok enformasyonun “zorunlu olarak edinilen ham veriler” olarak anlaşılmasına karşı bir yaklaşım olarak görünmektedir.

Bireyin bilgiyi gerekli aşamalardan ve kıstaslardan geçirerek öznelştirilmiş hale dönüştürmesi “Episteme” sözcüğüyle de ifade edilmiştir. *Episteme* bilgi anlamında kullanılmakta ise de çoğu kez her bilginin *episteme* sayılamayacağı vurgulanmıştır. Örneğin İnam (2010, s. 55) göre; bireye ulaşan her etki -genelde bireyin farkında olmadığı-“bilinti”dir ve fark edilip işlenince “veri” olur. Verilerin düzenlenmesi ile “kanı”, kanıların uzmanlarca düzenlenmesi ile “bilce”ler oluşur. Sadece “bilce”lerini temellendirebilen uzman, bilgiye (episteme) ulaşabilmiş olur.

Her verinin enformasyon, her enformasyonun bilgi ve her bilginin episteme sayılmaması gibi tartışmalar ortada “veri, enformasyon, bilgi, episteme” gibi çoklu bir derecelendirmenin mevcut olduğunu düşündürmektedir. Oysa asıl itibarıyla bütün tartışmaların odağında ikili bir derecelendirmenin var olduğu söylenebilir: (1) Henüz bireyin anlam dünyası ile bütünleşemeyen, bireysel bir anlam ifade etmeyen bilgi ve (2) bu bilginin bireysel bir anlama ve kullanıma dönüşmüş hali olan bilgi. Bu kavram karmaşası “bilgi” sözcüğünün her tarafa çeğiştirilebilecek geniş bir kullanımının olmasından kaynaklanıyor görünmektedir. Bu çalışmada, “informasyon”, “knowledge” ya da “episteme” gibi yabancı sözcüklerle ifade edilen “bilgi”nin her üç anlamda birbirinden tamamen bağımsız olamayacağı, “information” kavramının malumat ve haber iletme anlamlarında kullanıldığında bile “episteme” ile ilgili olduğu fikrinden hareket edilmiştir. Nitekim bilgi okuryazarlığı (information literacy) becerilerinden olan; “bilgiyi arama, bilgi kaynağını belirleme, bilgiyi tanıma ve bilgiyi değerlendirme” becerileri her iki kavramın iç içeliği açık bir şekilde görülebilmektedir.

1.1.2. Bilgi Anlayışı ve Eğitim Anlayışı İlişkisi

Bilginin edinilmesi ve kullanılmasıyla ilgili teorilerin uygulamaya geçtiği alan eğitimidir. Bilginin doğasına, edinilmesine ve paylaşılmasına ait anlayışlar, eğitim yaklaşımlarını ve öğretim uygulamalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Bilgiye ilişkin anlayışlar programlardaki öğrenme malzemesinin muhtevası açısından hangi bilgilerin öğretime öncelik verileceğinin ve öncelik sırası belirlenen bilgilerin nasıl öğretileneğinin belirleyicisi olmuştur. Örneğin; realist ve

idealist kuramcılar programlarda matematik ve fen bilimleri gibi temel yetenekleri geliştirecek bilgilerin, pragmatistler ise bireyin günlük hayatında kullanabileceği bilgilerin ağırlıkta olmasını tercih etmiştir. Yöntem açısından da idealistler öğrencisinin zihnindeki gizli bilgileri sorularla dışarı çıkarma yöntemini (Sokratik metod); realistler uygulama ve ispatlamaya yöntemlerini, pragmatistler ise problem çözme yöntemini önelemiştir (Guttek, 2014, s. 2-9). Bu durumun yanı sıra felsefi akımların ve eğitim yaklaşımlarının temelindeki bilgi anlayışındaki farklılaşma, bilginin sınırlarını belirleyen “epistemik bariyerler” ile ilgili kabulleri de belirleyerek (Arıcı, 2015) bilgi otoriteleri karşısında hareket tarzını ve hareket alanının sınırını da çizmektedir.

Bilgi anlayışı ile akımlara kısaca bir göz gezdirdiğimizde şu ekollerin ön plana çıktığı görülmektedir:

1. **İdealizm:** Kökeni Platon ve Sokrates’e kadar götürülen bu akımın temel anlayışı bilginin insan zihninin dışında olmadığıdır. Birçok İslâm mutasavvıfının da paylaştığı bu görüşe göre insan bilgiyi ne fiziki âlemden alır ne de kendisi üretir (Bayraklı, 1999, s. 22-26). İdealizmde öğrenme, duyumlarımız aldatıcı olabileceği için, dışarıdan bilgi almak/beceri kazandırmak şeklinde değil, uzmanın yönlendirmesi (usta-çırak ilişkisi) ile Sokratik diyalog metoduna uygun (diyalektik) sorularla öğrencinin zihnindeki bilgilerin hatırlatılması (hatırlama teorisi), aşama aşama sorularla zihinde bilgi doğurtulması (maiotik) şeklindedir (Keskin, 1998, s. 88-89; Erdem, 2009, s. 56).

2. **Realizm:** Aristo’nun bilgiyi teorik ve pratik olarak ayırmasına dayanan bu akıma göre bilgi doğru olandır ve doğru olan her yerde aynı olduğu için eğitimde her yerde aynı olmalıdır (Guttek, 2014, s. 36-56). Bilme “duyumsama ve soyutlama” olduğu için duyu organları ve zihin birlikte bilmeyi gerçekleştirir. Bilgi uzman tarafından organize edilir ve aktarılır. Öğretimde hedef, öğretmenin sahip olduğu bilgilerin öğrencilere aktarılmasıdır (Ergün, 2014, s. 50; Bayraklı 1999, s. 49).

3. **Natüralizm:** Gerçeğin doğa dışında veya doğaüstünde aranmasına karşı olan natüralizmin bilgi anlayışı “Bilimsel Realizm” ve “İlerlemecilik” akımının temelini oluşturur. Natüralist eğitim anlayışı doğanın kendisini bilginin kaynağı olarak görür ve onu elde etmek için duyuyla keşfetme yöntemini benimser. Çünkü insan doğuştan

hiçbir şey bilmez, insan bilgisinin kaynağı tecrübedir. Bu yüzden öğretim ortamı öğrencilerin doğal bir süreçte aşama aşama kendi başına öğrenmeleri sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Cevizci, 2014, s. 87; Gutek, 2014, s. 75-89).

4. **Pragmatizm:** Dewey'in "deneyciliğine", Mill'in "faydacılığına" ve Kant'ın "bilinmezçiliğine" dayanan bu akım, gerçeklerin ve değerlerin sürekli değişmesinin bireyi kendi gerçekliğini oluşturmak zorunda bıraktığını iddia eder ve değişmez gerçekliği yaşadığımız dünyanın üstünde kabul eden düalistik dünya görüşünü kabul etmez. Dolayısıyla gerçeği maddi ve zihni gerçeklik diye ayıran iki kutuplu düalistik bilgi anlayışının teorik bilgi ile pratik bilgi şeklindeki ayrımını da reddeder. Bu yaklaşıma göre; gerçeğe ulaşmak (bilmek) deneysel bir olgu olduğundan, deneysel evrelerle öğrenilen her problem çözme tecrübesi bir sonraki problemin çözümünde zihinsel bir yöntem olacaktır. (Ergün, 2014, s. 50-51; Gutek, 2014, s. 91-121).

5. **Varoluşçuluk:** İnsanın hem rasyonel yanına (düşünme yeteneğine) hem de irrasyonel yanına (duygularına) önem verildiği için Varoluşçulukta bilginin kaynağı; "bilinç ve duygu" dur. "Birey kendi kimliğini kendisi belirlemelidir" diyen varoluşçular bireyi kendi bilgisinde sorumlu bir varlık olarak görür. Bilginin doğru ve geçerli olması ise birey için taşıdığı anlam ve değere bağlıdır. Dolayısıyla birey kendi gerçekliğini kendi yaratır. Ancak bu gerçeklik diğer insanlardan tamamen bağımsız değildir. Bu yaklaşımın temel iddialarından birisi şudur: Öğrenci nesneleştirilmeden öğretmen de işlevsizleştirilmeden -her ikisinin de bireyselliği korunarak- hangi bilgiyi seçeceği ve onu nasıl kullanacağı öğrencinin tercihine bırakılmalıdır (Bilhan, 1991, s. 139-140; Gutek, 2014, s. 140).

6. **Felsefi Analitizm:** Felsefenin, sadece dilin çözümlenmeleri ve ürünleri ile ilgilenerek sözcükleri ve kavramları sübjektifliğe meydan vermeyecek şekilde düzenlemesi gerektiğini düşünen bu akım için doğru bilgi ancak test edilip doğrulanabilen bilgi olduğu için metafizik, sanat, ahlak gibi alanlardaki bilgiler ve iddialar doğruluk değeri taşımamaktadır. Felsefeyi bilimselleştirmeye çalışan bu akım felsefi çözümlenmeleri eğitime katkı yapmak için kullanmanın gerektiğine inanmaktadır (Erdem, 2009, s. 93; Gutek, 2014, s. 153-161).

Bilginin kaynağı ve doğası tartışmaları etrafında oluşmuş felsefi ekoller birtakım *eğitim felsefesi akımlarını* oluşturmuştur. Ortaya çıkan akımlar arasındaki farklılaşmanın temelinde genelde aklın ya da duyuların ön planda olması gerektiği kabulü bulunmaktadır. Bu ikisinden hangisi ön planda tutulursa öğrenmenin ne olduğu, nasıl gerçekleştiği ve neyin, nasıl ve ne kadar öğretilmesi gerektiği kabulü de ona göre şekillenmektedir. Eğitimin ve öğrenmenin, “bilgilenme mi, beceri edinme ya da geliştirme mi, kişisel dönüşümü gerçekleştirme mi?” olduğu epistemik kabullerin etkisi ile tercih edilmektedir (Cevizci, 2014).

Başlıca eğitim felsefesi yaklaşımları: Pragmatizm’e ve Natüralizm’e dayanan “İlerlemecilik (progressivizm) ve “Yapılandırmacılık (constructionism)”; Rasyonalizm’e (idealizm ve realizm) dayanan “Daimicilik (değişmezlik, perennialism) ve Özcülük (essentialism)”tür (Cevizci, 2014; Ergün, 2014). Bu eğitim akımları büyük ölçüde dayandığı felsefi ekolün bilgi anlayışına göre öğrenme ve öğretme anlayışı geliştirmiştir. Örneğin bilginin mutlak-değişmez olması fikri “Daimiciliğe” ve “Özcülüğe” eğitimin öğretmen merkezli etrafında her yerde ve herkese aynı şekilde yapılması gerektiği görüşünü benimsetirken “İlerlemecilik” ve “Yapılandırmacılık” yaklaşımı ise bilginin değişken yapıda olduğunu kabul ettiği için bilginin bizzat birey tarafından test edilmesi, oluşturulması, dolayısıyla eğitimin öğrenci merkezli olması gerektiğini savunmuştur.

Elbette bilgi anlayışlarının dolayısıyla da eğitim anlayışlarındaki farklılaşmasında sadece düşünsel ürünler etkili olmamıştır. Çağın ve teknolojinin getirdiği imkânlar veya zorluklar da bilgi ve eğitim anlayışlarının benimsemesini etkilemiş gözükmektedir. Çünkü teknolojik ilerlemenin sağladığı bazı faydaların bilgi edinimine ve paylaşımına yansımaları önceki anlayışlardan uzaklaşmayı tetiklemekle birlikte bilgi anlayışının diğer bileşenlerini de etkilemektedir. Bilgiye daha kolay ulaşılabilmesi bilginin birey tarafından yapılandırılması gerektiği anlayışını daha fazla gerekli kıldığı için yapılandırmacı bilgi anlayışının benimsemesini kolaylaştırabilecektir. Ayrıca bilgiye ulaşma imkânı arttıkça ulaşılan bilginin miktarı ve elde edilen bilgilerle çelişen bilgilere ulaşma ihtimali de artmakta, bilginin kesinliğine ve bilgi otoritelerine ilişkin kabuller de değişebilmektedir. Özellikle idealizm ve realizm anlayışının güç yitimi yaşamasında,

pragmatizmin ve varoluşçuluğun ortaya çıkmasında ve yaygınlaşmasında bahsi geçen bu durumun da etkisinin olduğu söylenebilir.

1.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ

1.2.1. Epistemolojik Bir Kavram Olarak İnanç Kavramı

Piaget (1950)'nin bilginin zihinde örgütlenişini bilişsel ve psikolojik süreçlerle açıklamaya çalıştığı “bilişsel gelişim teorisini” tanımlamak için bilginin doğasına ve edinimine ait bireyselliği vurgulayan “genetik epistemoloji” kavramını kullanmasıyla, felsefe ile psikolojinin kesişim noktasındaki “epistemolojik inanç” kavramı, gelişim psikologlarının ve eğitimcilerin dikkatini çekmeye başlamıştır (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 88). Her ne kadar bu konudaki ilk ciddi çalışmalar yaklaşık 20 yıl sonra Perry (1970) tarafından yürütülecek olsa da Piaget'nin bireylerin bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin farklı inançlara sahip olabileceği fikri gittikçe benimsenmeye başlamıştır (Eren, 2006, s. 2). Böylece daha önce teolojinin ve felsefenin ilgi alanında olan “bilgi” ve “inanç” kavramları arasındaki ilişki, artık eğitim psikolojisinin de araştırma alanına dâhil olmuştur. Eğitim psikolojisinde bilginin inanç olup olmadığı, inancın bilgiye dayanıp dayanmadığı gibi tartışmaların ötesine geçilerek, epistemolojiyle ilgili olan bireysel kabullerin davranış ve tutumlar üzerindeki etkisi incelenmeye başlanmıştır.

İnanç kavramının psikolojinin ilgi alanına girmesi, psikoloji alanındaki araştırmalar için bir dönüm noktası olarak görülmüştür. Nitekim Bandura (2001), bireyin zorluklarla dolu karmaşık dünyada ilerleyebilmesini, kendisi ve çevresi hakkında değerlendirmeler yapabilmesini, tercihlerde ve eylemlerde bulunabilmesini sağlayan “inanç sistemi” kavramının psikolojide insanı tanımlayan en önemli kavramlar arasına girmesini büyük bir paradigma değişimi olarak nitelirmektedir. Çünkü ona göre bu sayede psikolojik teoriler, insanı çevresine beklendik tepkiler veren programlanmış bir organizma olarak görmekten vazgeçmiştir.

İnanç kavramı, antropoloji, sosyoloji, psikoloji ve ilahiyat alanında farklı biçimlerde tanımlanmış bir kavramdır. Richardson (1996), sosyal psikoloji ve eğitim psikolojisi araştırmalarındaki paradigma değişimi ile eğitimde inançların incelenmesinin

zamanla tutumların incelenmesinden ayrışarak daha çok önemsendiğini ve inançların daha çok zihinsel durumları, tutumların ise daha çok eylemsel durumları ifade etmeye başladığını söylemektedir. Bununla birlikte Richardson (1996) antropoloji, sosyal psikoloji ve felsefe alanındaki tanımlar arasında bir uyum oluşturduğunu iddia ettiği bir inanç tanımı sunmaktadır: “İnançlar, gerçek olduğu düşünülen dünyaya ilişkin doğru olduğu düşünülen psikolojik olarak benimsenmiş anlayış, öncül ya da önermelerdir” (1996, s. 104). Bu tanımlamadan hareketle inançların, bireysel kabullere göre hem maddi dünyayla hem maddi olmayan varlık düzlemiyle; hem geçmişle hem de bugün veya gelecekle ilgili olabildiği söylenebilir.

İnanç ve bilgi ilişkisi düşünce tarihinde de tartışılmalı bir konudur. Bilgiyi gerekçelendirme/haklılandırma (justification) problemi tarihi süreçte bilginin inanç olup olmadığı tartışmasına neden olduğu gibi epistemolojik anlayışların oluşumuna da yön vermiştir (Başdemir, 2011, s. 7-12). Bilginin Platon’a atfen “gerekçelendirilmiş doğru inanç” olarak tanımlaması ve inancın “kesin bilgidен zayıf, temelsiz sanıdan çok güçlü bir bilgi parçası (Cevizci, 2000, s. 179)” olarak tanımlanması bilgi ve inanç arasında bir ayrım yapmayı güçleştirmektedir. Ancak genel olarak inançla bilginin aynı şey olmadığı kabul edilmiş ve “bilgi” lehine, ikisini birbirinden ayırt eden özellikler üzerinde durulmuştur. İnancın kısmen bilişsel bileşenlere sahip olduğu kabul edilse de; bilginin düşüncenin bilişsel ürünü, inancın ise düşüncenin duyuşsal ürünü olması ikisi arasında önemli bir fark olarak görülmüştür (Ernest 1989 akt. Sönmez, 2015, s. 12). Bunun yanında inançların epistemik özelliklerine bakılmaksızın her türlü “doğru farz edilen önermeler” olmasının, inancı epistemolojik bir kategori olmaktan çıkarıp psikolojik bir kategoriye dönüştürdüğü ancak inançların bilgisel olarak temellendirilebilir olduğu ileri sürülmüştür (Kuçuradi, 2010, s. 83). Ayrıca imanın oluşmasındaki zihinsel tutumların “ilgi, şüphe, zan (sanı), inanç ve bilgi” sıralamasını takip ettiğinin kabul edilmesi (Özcan, 2015, s. 113) de bilginin inançla yakın ancak aynı olmadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla bilginin var olması onun doğruluğuna ait inancı içermesine rağmen inancın var olması tamamıyla doğrulanabilir bilgiye gerek duymamaktadır. İnançlar belli oranda doğrulanabilir bilgi içerse de -ki bu oran %99 gibi çok yüksek ya da %1-2 gibi çok

düşük olabilir- hiçbir zaman bu oran %100 olamaz. Çünkü tamamıyla gerekçelendirilip doğrulanan bir inanç artık tercihsel psikolojik bir kabul olmaktan çıkarak “bilgi” yapısına bürünmüş olur ki; bu durumda inanç, bir bakıma zorunlu bir zihinsel kabul anlamına gelmiş olur. Öte yandan doğrulanabilir bilgiye dayanma oranı çok düşük olan inançların da varlığını sürdürmesi zor bir durum olacağı için “inançların makul bir oranda doğrulanabilir bilgi içermesi gerekir” şeklinde bir önermenin bu konuda tercihe şayan bir önerme olduğu söylenebilir.

Din, felsefe ve psikoloji alanındaki inanç tanımlaması farklı olsa da, inancağların bilgi ile aynı şey olup olmadığı net olarak belirlenemese de inançların bilişsel yapılar, değerler, tutumlar ve yargılar üzerinden bireyin davranışlarını güçlü bir şekilde etkilediği bilinmektedir (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Bandura, 2001; Uyanık 2012). İnsanın dış dünyaya yönelim aşamalarını; değer ve inançları içeren psikolojik yönelim ile başlatan Uyanık (2012, s. 10), daima belirli inanç, eğilim ve değer unsurlarıyla iç içe yaşadığı için bireyin bilgi ve bilim anlayışının bu unsurlardan bağımsız olamayacağını vurgulamaktadır. Bu durumda dış dünyayı anlamaya ve açıklamaya yönelişimizin en temelinde, inançlar ve değerler yatmaktadır.

Önemli bir oranda kişisel ölçütlere göre kabul gören inançlar, çoğu kez arka planda gizli bir el gibi düşüncelerimizi ve dolayısıyla davranışlarımızı yönlendirmektedir. Yeni bilgi edinimi esnasında “orijinal girdi yerine mevcut bilgi ve inançların referansı ile elde edilen anlam çoğunlukla daha güvenilir kabul edilmektedir” (Ozorak, 2013). Kendimizin özgürce fikir yürüttüğünü veya özgür kararlar aldığımızı düşündüğümüz zamanlarda bile inançlarımızın etkisi söz konusu olmaktadır. Hatta inançlarımızın çoğu bile varlık, estetik, değer ve epistemolojiye ait çok az sayıdaki temel inançlarımıza dayanmaktadır. Temel/çekirdek inançlar olan bu “kontrol inançlar” kültürleşmenin, sosyalleşmenin, eğitimin, doğa ve insanlarla olan etkileşmenin ürünü olarak oluşmaktadır (Tan, 2011, s. 13).

Beck (2001), otomatik olarak düşüncelerimizi oluşturan ikincil inançlarımızın aslında belirli sayıdaki çekirdek inançlarımızdan kaynaklandığını ve bireyin çekirdek inançları üzerine eğilmenin bireyin hayatındaki birçok problemi çözmede hayati rol

oynadığını düşünmektedir. Zira ona göre insanlar yaşamı boyunca fiziksel ve sosyal dünyalarında, kendisi ve çevresi ile ilgili, olumlu-olumsuz, iyi-kötü, doğru-yanlış şeklinde inançlara sahiptir ve bu inançlarını çok az değiştirirler. Özellikle insan davranışlarının güçlü belirleyicisi olan merkezi/çekirdek inançların tamamen değişimi ikincil inançlara göre oldukça zor olmakta ve bu inançları değiştirmeden olumsuz davranış ve tutumların değiştirilmesi neredeyse imkânsız görünmektedir (Beck, 2001, s. 151-158).

İnançların insan davranışları üzerinde bahsi geçen belirleyici etkisi eğitim-öğretim süreçlerinin tümünde görülebilmektedir. Paydaşların (öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin hatta siyasal otoritelerin) beklenti, karar verme ya da uygulama şeklindeki bütün davranışları sahip oldukları inançlardan etkilenmektedir. Bilhassa öğretmenlerin inançları, onların öğretim faaliyetini, iletişim becerilerini, ani olarak almak zorunda oldukları kararları dolaylı ya da doğrudan, örtük/bilinçaltından ya da açıktan etkilemektedir. Yapılan araştırmalar; öğretmenlerin uygulamalarında tercih ettiği davranışların çoğunlukla inançların etkisinde olduğunu, öğretmenlerin eğitimle ilgili bilgi ve bulguları bağlamından koparıp biçimselleştirilmiş kurallar, talimatlar ve ilkeler halindeki inançlara dönüştürme eğiliminde olduğunu tespit etmiştir (Pajares ve Graham, 1998, s. 855).

1.2.2. Epistemolojik İnanç Kavramı

Bilginin tanımının, yapısının, kesinliğinin ne olduğu ve bilginin nasıl elde edilebileceği ile ilgili bireysel bakış açısını/kabullerini yansıtan “kişisel epistemoloji” kavramından evrilen “epistemolojik inanç” kavramıyla ilgili birçok tanıma rastlanılmaktadır. Ancak sayıca fazla olsa da “epistemolojik inanç” kavramının tanımları incelendiğinde bu tanımlamaların birbirinden çok farklı anlamlar içermediği, oldukça yakın tanımlamalar olduğu görülmektedir. Bunlardan birkaçını şöyle sıralayabiliriz: (1) “Bilginin; kesinlik, kaynak, kontrol (bireyin kendisi tarafından oluşturulması, öğrenmenin birey tarafından yapılması) ve edinim hızı ile ilgili kişisel inançlar” (Schommer, 1990, s. 498); (2) “bireylerin bilginin doğasına ve bilmenin nasıl

gerçekleştiğine dair olan inançları” (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 88); (3) “bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğreniminin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları” (Deryakulu, 2017, s. 253).

Hofer ve Pintrich (1997, s. 111), araştırmacıların yaklaşım tarzına göre “epistemolojik inanç” kavramının; “(a) bilişsel-gelişimsel bir yapı, (b) bilişsel süreçleri etkileyen bir dizi inanç, tutum veya varsayım, (c) bilişsel sürecin kendisi” şeklinde anlaşıldığını belirtmektedir. Epistemolojik inançların yapısını bilişsel süreçleri etkileyen inanç, tutum, varsayım olarak kabul etmek daha makul gözükse de diğer iki yapı da epistemolojik inanç tanımını içermektedir. Bu bağlamda Swanson (2006)’un kişisel epistemolojik teoriyi (epistemolojik inanç teorisini) “bireylerin bilgiyi nasıl anladığını, bu anlayışın bilgi inşasını nasıl etkilediğini ve bu etkinin eğitim pratiğine nasıl uygulanabileceğini anlamaya çalışan bir teori” olarak tanımlaması oldukça kapsayıcı bir tanımlama olmaktadır.

“Kişisel epistemoloji” olarak da tanımlanan epistemolojik inançlar; kişisel olarak inşa ettiğimiz deneyimlere ve varsayımlara dayanmakla birlikte toplumsal olarak da inşa edilmektedir. Çünkü farklı varsayımlara sahip olanlarla karşılaşmanın oluşturduğu uyumsuzluklar deneyimlerimizi şekillendirmektedir (Baxter Magolda, 2002, s. 91). “sosyal epistemoloji” belli bir dereceye kadar “kişisel epistemoloji”nin tersi olarak görülebilse de her ikisinin de bilginin doğasının toplumsal olarak inşa edildiğini vurguladığı görülmektedir. Ayrıca sosyal epistemoloji, toplumda bilginin nasıl aktarıldığını ekonomik, sosyolojik, psikolojik vb. açılardan bağlantılar kurarak anlamaya çalışmaktadır (Swanson, 2006, s. 104). Aralarındaki bu ilişkiden dolayı kişisel epistemoloji ile sosyal epistemolojinin devamlı olarak birbirini anlamaya ve açıklamaya muhtaç olduğunu söylenebilir.

Araştırmacılar, çeşitli farklılar göstermekle beraber genel olarak epistemolojik inançların bileşenlerinin; “bilginin yapısı, kesinliği/doğrulanması, kaynağı, edinimi ve aktarımı ile ilgili inançlar” olduğunu bildirmiştir (Schommer, 1990,1994). Bu bileşenler birbiri ile çok yakın olan bileşenlerdir. Bilginin kaynağına ilişkin inançlar bilginin

edinimine ait inançları, bilginin yapısına ait inançlar da bilginin kesinliğine ait inançları doğal olarak etkilemektedir. Ancak böyle bir ilişkinin zorunlu olmadığını dile getiren yazarlar da bulunduğu için epistemolojik inançların bilginin edinimine (öğrenmeye) ait inançları kapsayıp kapsamadığı tartışılan bir konu olmuştur. Schommer (1990) böyle bir ayrımın gereksiz bir sınırlama olduğunu; Hofer ve Pintrich (1997) ile Brownlee, Boulton-Lewis ve Purdie (2002) ise bilgi ile ilgili inançların epistemolojik inançların öz-çekirdek kısmını, öğrenme ile ilgili inançların ise ikincil-kabuk kısmının oluşturduğunu iddia etmiştir (Deryakulu, 2017, s. 259). Law, Chan ve Sachs (2008) ise öğrenme ile ilgili inançları kişisel epistemoloji ile ilişkili ama kişisel epistemoloji ile aynı olmayan inançlar olarak tanımlamıştır. Bilginin ne olduğuna ait inançlar bilginin kaynağına ait inançları, bilginin kaynağına ait inançlar da bilginin elde edilme sürecine ve yollarına ait inançları yani öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ait inançları belirlemektedir. Dolayısıyla ister birincil veya ikincil inançlar olarak ayırt edilsin isterse de böyle bir ayrım reddedilsin, bilginin doğasına ait inançların öğrenmeye ait inançların hem doğrudan hem de dolaylı yoldan belirleyicisi olduğu görülmektedir.

Alanyazında epistemolojik inanç kavramıyla bazen eş anlamlı olarak bazen de yakın anlamlı olarak başka kavramlar da kullanılmıştır. Bunlar; “epistemolojik anlayış”, “yansıtıcı yargı”, “epistemolojik yaklaşımlar”, “epistemolojik teoriler”, “bilme yolları”, “epistemolojik tarz (epistemological style)”, “epistemolojik yansıtma”, “epistemolojik varsayımlar”, “epistemolojik perspektifler”, “epistemolojik standartlar”, “epistemolojik tutumlar”, “kişisel epistemoloji”, “epistemik kavrayış”, “epistemik biliş”, “epistemolojik kuramlar”, “epistemik inançlar” kavramlarıdır¹. Bu kavramlar birbirine oldukça yakın anlamlar çağırırsa da “epistemolojik inanç” kavramının tercih edilmesi daha doğru görünmektedir. Çünkü “epistemolojik inanç” kavramı daha kapsayıcı bir kavram olarak, bilginin doğası, kaynağı ve doğrulanması ile ilgili inançların yanı sıra epistemolojinin alanına giren bilme (öğrenme) süreçlerindeki inançları da içermektedir.

¹ Bu kavramlardan bazıları için Hofer (2016)'in çalışmasına bakılabilir (bk: Hofer, 2016, s. 20-21).

Bilimin, bilimsel bilginin, bilimsel yöntemlerin ne olduğu ve bilimsel bilginin nasıl üretildiği ile ilgili bireylerin anlayışlarını ifade eden “bilimsel epistemolojik inanç” (Acat, Tüken ve Karadağ, 2010; Deryakulu ve Hazır-Bıkmaz, 2003, s. 245) kavramı da epistemolojik inanç kavramına yakın bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu kavram her ne kadar bilginin ve bilmenin doğası ile ilgili felsefi anlayışları yansıtsa da temelde doğa bilimleriyle ilgili *alan odaklı epistemolojik inançları* ifade etmektedir. Bunun yanında “epistemolojik inançlar” yerine “epistemik inançlar” kavramının kullanıldığı da görülmektedir. Ancak epistemoloji, insan bilgisinin kökeni, doğası, sınırları, yöntemleri ve gerekçelendirilmesi ile ilgili iken "epistemik" terimi bilgiyle daha genel anlamda ve bilgiyi edinme koşullarıyla ilgilidir. Bu yüzden “bilgi” ile inançlardan bahsederken “epistemik inanç” kavramını, epistemolojiyle ilgili inançlardan bahsederken de epistemolojik inanç kavramını kullanmak daha doğru gözükmektedir (Hofer, 2002, s. 4; Kitchener, 2002, s. 92-93). Bütün bu isimlendirmeler tanım ve içerik olarak büyük oranda birbirini karşılarsa da Hofer (2016, s. 30)'in işaret ettiği gibi bu kavram çeşitliliği hem akademisyenlere hem de akademi dışındakilere zorluklar çıkarmaktadır. Bu alandaki araştırmaların sağlıklı ve verimli bir şekilde devam etmesi için uzmanların belli bir kavram üzerinde anlaşması daha doğru bir yaklaşım olarak gözükmektedir.

1.2.2.1. Bilginin Yapısına/Doğasına Ait İnançlar

Bilginin yapısı ile inançlar, bilginin karmaşık ya da basit; mutlak ya da değişebilir olduğuna ilişkin inançlardır. Bilginin doğasına ilişkin tartışmaların çatallaşma noktası, bilginin kaynağıyla ilişkili olarak, değişim yasasının hükmü altında olan varlığın duyu yanılsamalarından ibaret olduğunu iddia eden Heraklitos ile varlığın asla değişmediğini, duyu bilgisinin yegâne bilgi olduğunu ileri süren Parmenides'in ontolojiye ait görüşlerine kadar götürebilir (Cihan, 1998, s. 21). Bu çatallaşmanın bir koluna -görüşleri birbiri ile tam olarak örtüşmese de- bilginin mutlak geçerliliğini reddeden sofistleri ve genel geçer bilginin varlığından şüphe eden septikleri; diğer koluna ise deneysel bilginin kesinliğini kabul eden duyumcuları ve doğuştan getirilen bilginin kesinliği kabul eden idealist ve rasyonalistleri yerleştirebiliriz.

Düşünce tarihinde, “bilgimizin kesinliğinden emin olabilir miyiz?”, “sahip olduğumuz bilgi yalın ve basit midir yoksa karmaşık ve örtük müdür ?” sorularına verilen cevaplara göre farklı şekilde isimlendirilen gruplara rastlanılmaktadır. Doğuştan var olan bilgileri kesin görenlere “dogmatikler”, kesin bilginin mümkün olmadığını iddia edenlere “septikler”, bilginin kesinliğinin kısmi olacağını savunanlara “rölativistler”, sadece şuura yansıyanların kesin bilgi olabileceğini kabul edenlere “pozitivistler”, faydalı olan her şeyi bilgi sayanlara “pragmatistler”, bilgideki kesinliği dil çözümlemelerinde arayanlara ise “analitikçiler” ismi verilmiştir (Erdem, 2009, s. 29).

Bilginin doğasına ilişkin anlayışlar/inançlar doğal olarak bilimin doğasına ait kabullere de yansımaktadır. Kuhn’un (1991) bilimsel devrimlerin paradigmatik değişimlere dayandığını iddiası; Feyerabend’in “yönteme hayır”, “herşey uyar/olur (anything goes)” sloganına dayanan “bilimsel çoğulculuğu” ve “epistemolojik anarşizmi” (1996; 1999; 2005); Lakatos’un (2017, s. 174-181) bilimsel araştırma programlarının değişmeyen “sert çekirdek” ve yardımcı savlarla onu koruyan “esnek çekirdek”ten oluştuğu fikri bilgi anlayışının bilim anlayışı ile ilişkisini açıkça sergilemektedir. Bununla birlikte izafiyet ve kuantum teorilerinin etkileri ile bilimsel yöntemin değişmesi, nesnel doğa ve nesnel bilgi anlayışının sarsılması (Uyanık, 2012, s. 15) da bilgi anlayışındaki değişimin bilim anlayışını, bilim anlayışındaki değişimlerin de bilgi anlayışını etkilediğini göstermektedir.

1.2.2.2 Bilginin Kaynağına Ait İnançlar

Bilginin kaynağı ile ilgili inançlar, bilginin dışarıdan hazır olarak mı yoksa bireyin kendi çabası ile mi üretildiğine, başka bir deyişle bilginin uzman bir otoriteden mi elde edildiğine yoksa birey tarafından mı yapılandırıldığına ait inançları ifade eder. Düşünce tarihi boyunca bilginin kaynağının zihin olduğunu kabul eden “*rasyonalizm*” ve bilginin kaynağının dış dünyada olduğu kabul eden “*ampirizm*” diye iki temel akıma ve bu iki akımı uzlaştırmaya çalışan, hem zihni hem duyuları bilgi kaynağı gören üçüncü gruba rastlamaktayız (Ülken, 1972, s. 56-64). Örneğin Demokrit ve Epikür’ün duyumculuğu ile Eflatunun idealistliği Aristo tarafından uzlaştırılmaya çalışılırken,

Descartes'in rasyonelliği ile Locke'nin deneyciliği Leibniz tarafından uzlaştırılmaya çalışılmıştır. İki farklı epistemolojik çizgiye ayrılan çatallaşma, öğrenme ve öğretme teorilerinde de tarihsel süreçte “davranışçılık”, “bilişselcilik” ve “oluşturmacılık” isimli yaklaşımları ortaya çıkarmıştır (Tezci ve Uysal, 2004, s. 158). Bilginin kaynağı ile bu temel ayrışmaya bilginin, içsel bir keşif yöntemi ile aracı olarak elde edildiğini savunan bir anlayış olan “sezgiciliğin” de eklendiği görülmektedir (Erdem, 2009, s. 71; Bilhan, 1991, s. 150).

1.2.2.3. Bilginin Doğrulanmasına Ait İnançlar

Düşünce tarihinde bilginin doğrulanmasıyla ilgili; “gerçeğe uygunluk”, “gerçekliği kabul edilenlerle tutarlılık” ve “bilginin uygulanabilir eylemler sonucunda başarılı sonuçlar vermesi (pragmacılık)” kriterlerine bağlı olarak oluşan üç kurama rastlamaktayız (Cihan, 1998, s. 19). Bilginin doğrulanmasına ait inançlar bireylerin bilgiyi değerlendirmede; kanıt kullanımı, otorite ve uzmanlıktan yararlanma ve uzman değerlendirmelerini nasıl karşıladığını içermektedir. Birey kanıtları değerlendirmeyi, inançlarını kanıtlamayı ve doğrulamayı öğrendikçe, görüşlerin çok yönlülüğünü kabul etmeye ve çoğulcu yorumları dikkate almaya başlamaktadır (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 120).

1.2.2.4. Bilginin Edinimi ve Paylaşımına Ait İnançlar

Bilginin edinimi ve aktarımına ilişkin inançlar, bilmenin yani öğrenmenin tedrici olarak mı yoksa aniden mi oluştuğu ile ilgili inançlardır. Bilginin edinimine ait inançlar bilginin kaynağına ait inançlardan güçlü bir biçimde etkilenmekte (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 120) ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ait inançları belirlemektedir. Antik çağlara kadar izleri sürülebilen bir tartışma olan bilginin edinimi ile ilgili; “bilgi, bireyin içinde mi, dışında mı oluşur?” tartışmasındaki tercihi kişinin bilginin edinimiyle yani öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle ilgili inancına yön vermektedir.

Bilginin bireyden bağımsız var olduğunu kabul etmek beraberinde bu bilgiyi bireye aktaracak dışsal bir bilgi otoritesine bağlılığı getirmektedir. Bunu yanı sıra bilgi dışarıdan hazır olarak alınıp başkalarına da hazır olarak aktarıldığı için *öğrenme ani*

olarak gerçekleşen bir yetenek işi olarak görülmektedir. Bilginin bireyin inşası ile gerçekleştiğine ait inancına sahip bireyler ise bilgiyi kişiselleştirerek edinme eğiliminde olduğu için öğrenmenin aşamalar halinde gerçekleştiğine ve yetenekten ziyade çabaya bağlı olduğuna inanmaktadır.

1.2.3. Epistemolojik İnançlarla İlgili Yaklaşımlar

Epistemolojik inançlarla ilgili birçok yaklaşım ortaya çıkmışsa da temelde bu yaklaşımların hepsi “bilginin doğası ve bilme süreçleriyle” ilgili bir içeriğe sahiptir (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 118). Diğer bir deyişle bütün yaklaşımlar “bilgi nedir ve nasıl edinilir?” sorularına verilen cevaplarla oluşmuştur. Epistemolojik inanç yaklaşımları; gelişimsel yaklaşımlar, sistem yaklaşımları ve örnek olay yaklaşımları (Demir ve Akınoğlu, 2010, s. 77) başlıkları altında incelendiği gibi “metabilişsel yaklaşımlar” ve “örnek olay yaklaşımları” (Eren, 2006, s. 30-31) şeklinde de incelenebilmektedir. Ayrıca bu sınıflamalara “genel (alan bağımsız) epistemolojik inançlar yaklaşımı” ve “alana özgü (alan odaklı) epistemolojik inançlar yaklaşımı” (Bahçıvan, 2017, s. 764-766) şeklinde eklemeler yapmak da mümkündür.

Yaklaşımlardaki “epistemolojik gelişim” ifadesiyle; bireylerin bilginin ne olduğu ve bilmenin nasıl gerçekleştiği konusunda anlayış farklılıkları gösterip göstermedikleri ve farklılıkların hangi değişkenliklere bağlı olduğunun tespit edilmesi kastedilmektedir (Deryakulu, 2017, s. 256). Gelişimsel yaklaşımlar epistemolojik inançların bir gelişim sırası ile doğrusal ve tek boyutlu (unidimensional) olarak geliştiğini iddia ederken, sistem yaklaşımları epistemolojik inançlarının farklı boyutlarda (multidimensional) farklı gelişim özelliği gösterebileceğini kabul eder. Her iki yaklaşımın farklı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Tek boyutlu yaklaşımlar inanç kalıplarını kullanarak epistemolojik inanç gibi anlaşılması güç bir modeli daha anlaşılır hale getirmesine rağmen aynı zamanda kalıpların önceden belirlenmesinden dolayı bireylerin kişisel epistemolojisi ile ilgili içgörülerini tespit etme yolunu kapatmış olmaktadır. Çok boyutlu yaklaşımlar ise gelişim sürecinde farklı örüntüleri açığa çıkarmada daha başarılı olurken beklenmedik epistemolojik boyutları tanımlamada sınırlı kalabilmektedir (Duell

ve Schommer-Aikins, 2001, s. 421). Dolayısıyla bireylerin epistemolojik gelişimini belirleyebilmek ve bu gelişimi en doğru biçimde açıklayabilmek için her iki yaklaşıma da ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Gelişimsel yaklaşımların epistemolojik inançları evreler halinde açıklamaya çalışması, bu konudaki ilk çalışmaların bilişsel gelişimi evreler halinde açıklayan Piaget'in çalışmalarına dayanmasından kaynaklanıyor gözükmektedir (Bahçıvan, 2017, s. 761-762). Bunun yanında gelişen teknolojiyle birlikte iletişim araçlarının ve diğer imkânların bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmasının gelişimsel yaklaşımlardan sistem yaklaşımlarına yönelmeyi gerekli kılmış olabileceği söylenebilir. Şöyle ki; bilgi kaynaklarına ulaşma imkânı daha fazla olan bir bireyin kişisel epistemolojisi, bilginin edinimi konusundaki gelişmemiş bireyin özelliklerine yakın olduğu halde -örneğin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inandığı halde-, birden fazla kaynaktan bilgiye ulaşma imkânına kavuşmuş olmasından dolayı bilginin kaynağıyla ilgili otorite kabulü konusunda gelişmiş özellikler gösterebilir.

Epistemolojik inançlar ile ilgili geliştirilen yaklaşımların hepsinde gelişmiş ve gelişmemiş bireyin özellikleri aynı denecek kadar benzer bir biçimde tanımlanmıştır. Bilginin doğası ile ilgili; bilgiyi değişmez, sabit, kesin basit, bölünemez, bağımsız ve somut olarak kabul etmek gelişmemiş inanç seviyesine; bilgiyi geçici, geliştirilebilir, karmaşık, bağlamsal ve koşullu olarak görmek ise gelişmiş inanç seviyesine işaret etmektedir. Bilgi kaynağı konusunda; gelişmemiş inanç seviyesindeki birey, bilginin kendi dışında olduğunu, bilginin harici bir otoriteden aktarıldığını düşünmektedir. Gelişim seviyesi arttıkça önce bilgi otoritelerini kıyaslamakta, sorgulamakta, otorite alternatiflerini çoğaltmakta ve giderek kendisini de bir bilgi otoritesi olarak görmeye başlamaktadır. Böylece anlama sahip olan bireyden anlam oluşturan bireye dönüşmektedir. Bilme/öğrenme ile ilgili inançlarda ise öğrenmenin doğuştan getirilen yeteneklere bağlı olduğunu ve bir anda gerçekleştiğine inananlar gelişmemiş, öğrenmenin tedrici olarak gerçekleştiğini ve çaba ürünü olduğuna inananlar ise gelişmiş inançlara sahip olarak görülmektedir (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 119-120).

1.2.3.1. Gelişimsel Yaklaşımlar

1.2.3.1.1. Perry'nin Zihinsel ve Etik Gelişimsel Modeli

İlk temelleri 1950'lerde "Harvard's Bureau of Study Counsel"deki çalışmalarda atılan ve W. Perry tarafından 1968'de yapılan çalışmalarla şekillenen bu model, öğrencilerin üniversite deneyimi üzerine zihinsel ve sosyal tepkilerini değerlendirerek oluşturulmuş dört evre ve dokuz pozisyonu içermektedir (Perry, 1968; 1970, 1981). Bireyin epistemolojik gelişimi sırasıyla; "ikicilik (dualizm), çokçuluk/çoğulculuk (multiplicity)², görecelik (relativism/contextual relativism), bağlılık/rölativizmde bağlılık (commitment/commitments in relativism)" olarak dört evre şeklinde isimlendirilmiştir (Perry, 1970, 1981).

Modele göre; öğrenciler ilk yıllarda bilginin mutlak, basit, doğru-yanlış veya iyi-kötü şeklinde net ve kolay anlaşılır, birbiriyle ilişkisiz parçalardan oluştuğu ve uzmanların doğru bilginin aktarıcısı olduğunu düşünmektedir. Sınıf seviyesi ilerledikçe öğrenciler, bilgide mutlakliğin olmadığı, bilginin bireyler tarafından üretildiği, göreceli ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu fikrine doğru bir değişim göstermekte, doğru-yanlış seçeneklerinin yanına "henüz bilinmemekte" seçeneğini ekleyerek bilgide belirsizlikleri kabul etmeye yatkınlık göstermektedir (Perry, 1970, 1981; Moore, 2002, s. 20-25). Bu modelde belirsizliklerin kabulüyle birlikte bireyler doğruyu bulabilecek yolların ve yöntemlerinde çokluğunu da kabul etmeye başlamaktadır. En gelişmiş seviyedeki son sınıf öğrencileri ise artık bilgiyi değerlendirmeye göreceli olarak yaklaşmakta, bilgiye ait her şeyi tartışmakta, bilgi üretmenin karmaşık bir süreç olduğunu ve bilginin bireysel deneyimle akıl yürütme becerisine bağlı olduğunu düşünmektedir (Brooks, 1998; Deryakulu, 2017; 256-257).

Modelde alt pozisyonlarda gelişim hareketi üst pozisyonlardakinden daha açık bir biçimde fark edilmektedir. Böylece *dualistlikten çoğulculuğa* geçiş yapan bir birey kolay fark edilirken görecelikten *bağlamsal göreceliğe* geçen bireyin belirlenmesi daha güç

² Alanyazında "multiplicity" sözcüğü bazı yazarlar tarafından Türkçeye "çoğulculuk" olarak tercüme edilmişse de "pluralism" kavramı ile farkını belirginleştirmek için "çokluluk", "çok görüşlülük" ya da "çoğulluk" olarak tercüme edenlerin tercihi daha uygun bir çeviri olarak görünmektedir.

olmaktadır (Hofer ve Pintrich 1997, s. 93). Modelde “etik gelişim” ifadesinin niçin bulunduğu sorusunun cevabı ise Perry’in “epistemolojik inanç” yerine “kişisel epistemoloji” ifadesini kullanmasında yatmaktadır. Kişinin benlik duygusunu doğrudan etkileyen epistemolojik inançlar, “duygu, tutum, cesaret, umut, beklenti, yeterlilik, kaygı, sorumluluk, kimlik gibi kavramlarla iç içe olduğu için bireyin epistemolojik inançları geliştikçe “değer verme ve sorumluluk duyma” duygusu da gelişmektedir (Moore, 1994). Böylece bireyde, bilme eylemini bizzat gerçekleştirme ve bilmenin sorumluluğunu alma isteği artmaktadır. Bireyin epistemolojik gelişimi arttıkça bilgide kendine ait payın oranı da arttığı için bilginin kullanımı ile olan ahlaki ilişkisi önem kazanmakta ve birey zihinsel gelişimin yanında ahlaki bir gelişim de göstermektedir.

1.2.3.1.2. Kadınların Bilme Yolları

Belenky ve arkadaşları, epistemolojik inançların gelişimde cinsiyet faktörünün rolünü sorgulamıştır. Evrelerin tüm kadınları kapsayan evrensel evreler olmadığını, erkeklerin de benzer gelişim evresi özellikleri gösterebileceğini belirtmek kaydıyla; kadınların gerçeklik, bilgi ve otorite ile ilgili varsayımlarından hareketle dünyayı nasıl gördüklerini beş epistemolojik evre ile sınıflamışlardır (Belenky vd. , 1997, s. 14-15; 23-31). Bu modelde, “sessizlik” aşamasındaki kadınlar deneyim olarak pasif ve bilgi kaynağı açısından otorite bağımlıdır. “Alınmış bilgi” aşamasındakiler bilginin hâlâ dış otoriteden alınması gerektiğini düşündüğü için bütün fikirleri iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış olarak görmektedir. Bireyin kendisini bir bilgi kaynağı olarak gördüğü “özel bilgi” aşamasındakiler ise Perry’nin modelindeki “dualistik” ile “çoğulculuk” seviyesi arasındadır. Tarafsız yorumlamaların, gerekçeli akıl yürütmelerin, sistematik analizlerin ve eleştirel düşünmenin devreye girdiği aşama olan “işlemsel bilgi” aşamasından sonra son aşama olan “yapılandırılmış bilgi” aşaması gelmektedir. Son aşamadaki bireyler artık bilgi ile ilgili düşüncelerini sürekli gözden geçirmekte, doğru bilginin bağlamsal olduğunu ve bilgiye hem nesnel hem de öznel olarak ulaşılabilirliğini düşünmektedir. Birey bilgiyi kendi ölçütleri ve becerileri ile yapılandırma eğilimi gösterdiği için bu seviye de artık bilgi bütünüyle inşa edilendir ve bilen bilinenin özel bir parçasıdır

(Belenky vd. , 1997, s. 23-131; Hofer ve Pintrich, 1997, s. 95-96; Demir ve Akınoğlu, 2010, s. 78).

1.2.3.1.3. Epistemolojik Yansıtma Modeli

Baxter Magolda (1992)'ın her iki cinsiyeti eşit olarak temsil etmesine özen gösterdiği boylamsal araştırmasının sonucunda oluşturduğu modelde, en alt aşamadaki (*mutlak bilme*) bireyler, bilginin mutlak, değişmez ve bir otorite tarafından sunulduğuna, otoritenin bütün soruları cevaplayabileceğine inanır. İkinci aşamadaki (*geçişli bilme*) bireyler ise; uzmanların (otoritenin) bilgisinin kapsamına ve bilginin kesinliğine karşı şüpheyle bakmaya başladığı için akranları ve öğretmenleriyle tartışmaya girerek öğrenmeye eğilim gösterirler. Görüşleri otoriterininkine yakın bir değişmezlik gösterse de belirsizliği çözmeye meraklı olurlar. *Bağımsız bilme* aşamasında ise bireyler ikinci aşamadaki şüphelerini ilerletmiş ve artık bilginin mutlak olmadığını ve kendi fikirlerinin de otoriteyle eşdeğer olabileceğini düşünmektedirler. Ancak az sayıda insanın ulaşabildiği bu aşamaya bireyler genelde lisansüstü dönemlerde ulaşılmaktadır. Modelin son aşamasındakiler (*bağlamsal bilme*) artık bilginin bağlama göre sürekli değişim, gelişim ve yeniden oluşturulma halinde olduğunu düşünmekte, kendisini de otorite konumunda görmektedir (Baxter Magolda, 1992; 2002, s. 93-100; Deryakulu, 2017, s. 258).

1.2.3.1.4. Argümanlara Dayalı Akıl Yürütme/Tartışmacı Düşünce Modeli

Deanna Kuhn, bireylerin günlük yaşamlarındaki olaylara karşı tepkilerinden ve problem çözme becerilerinden hareketle onların akıl yürütme biçimlerini ve epistemolojik gelişimlerini ölçmeye çalışmıştır. “Tartışmacı düşünmeyi” araştırırken bireylerin düşüncelerini nasıl ve neden gerekçelendirdiğini anlama girişimi Kuhn’u epistemolojik bakış açılarına odaklanmaya yönlendirmiş ve araştırmasını bilişsel ve epistemolojik gelişim ile ilişkilendirmiştir. Kuhn, kesin cevapları olmayan yapılandırılmamış üç soruya verdikleri cevaplara göre bireylerin epistemolojik inançlarını dört kategoride toplamıştır: (1) “Gerçekçilik”: 4 ile 7 yaş arasındaki okul öncesi çocukları kapsayan “mutlaklık öncesi (preabsolutist)” basamağıdır. Bu evredeki

çocuklar bilgiyi dış dünyadaki gerçekliğin birebir kopyası olduğunu, gerçekliğin doğrudan bilindiğini, eleştirel düşünmenin gereksiz olduğunu düşünmektedir. (2)“Mutlaklıkcılık” kategorisindekiler bilginin kesin olduğuna, dış kaynaklardan elde edildiğine inanmaktadır. (3) Bir sonraki basamak olan “çoğulculuk” kategorisindekiler kendi düşüncelerinin otoritenin düşünceleriyle aynı seviyede olabileceğine inanmaktadır. (4) Son düzey olan “değerlendirmecilik” kategorisinde bulunan bireyler ise gerçekliğin doğrudan bilinmeyeceğini, bilginin kesin olamayacağını, kendi düşüncelerinin otoritenin görüşleri ile karşılaştırılması gerektiğine inanmaktadır (Kuhn, Cheney ve Weinstock, 2000; Kuhn ve Weinstock, 2002).

1.2.3.1.5. Yansıtıcı Yargı Modeli

Perry (1970)’nin çalışmalarının ve Dewey (1933, 1938)’in yansıtıcı düşünce ilgili çalışmalarının etkisiyle hem kişisel epistemolojiyi hem de eleştirel düşüncenin becerilerini kapsayan çalışmasında King ve Kitchener (1994), üç seviyeli ve yedi aşamalı bir model oluşturmuştur. Bu model, kavramsal benzerliğinden dolayı bazen eleştirel düşünme yaklaşımı ile karıştırılmaktadır. Eleştirel düşünme epistemolojik varsayımları önemsemeyen kapalı uçlu ve yapılandırılmış problemlerin çözümüne odaklanırken bu modelin odak noktası, yapılandırılmamış soruların algılanması, çözümlenmesi, çözümlenmeler ile elde edilen birikimin başka durumlara aktarılabilmesi ve bireysel çözüm tercihlerine neden olan “epistemik varsayımlar”ın tahmin edilebilmesidir. Modelde, bireylerin akıl yürütme ve kanıt kullanmanın gerekli olduğuna inanmadığı, bilgiyi sadece gözlem yoluyla elde edilen somut bilgilerden ibaret gördüğü evre; “yansıtma öncesi evre”dir. Bu evrenin bilgi anlayışını özetleyen katılımcı ifadeleri; “görüyorsam doğrudur”, “eğer haberlere çıkmış ise doğrudur” gibi ifadelerdir. Bir sonraki aşama, “yarı-yansıtıcı düşünme evresi”, bazı belirsizliklerin varlığı kabul edilmeye başlandığı bir evredir. Son aşama olan “yansıtıcı düşünme evresi”, bilginin birey tarafından aktif olarak inşa edildiğine, kararların kanıtlara dayalı ve sonuçların yeniden değerlendirmeye açık olması gerektiğine inananların bulunduğu evredir (King ve Kitchener, 2002, s. 39-42; 2004, s. 6-8; Hofer ve Pintrich, 1997, s. 99-102).

1.2.3.1.6. Epistemik Şüphe Modeli

Okul öncesi çocukların ergenliğe kadar geçirdiği epistemik değişimi inceleyen Boyes ve Chandler (1992), bireylerin, yalnızca göreceli düşünce ile ilgili kuşkularından değil, gerçeklere ve bilgiye dair herhangi bir inançtan şüphe duyma deneyimlerinden hareketle, epistemik şüphelerini ve bunu çözmek için attığı adımlarını sorgulamıştır (Bendixen, 1998). Modele göre okul öncesi yıllara denk gelen “naif gerçekçilik” aşamasındaki çocuklar bilginin basit gözlemlere dayandığına inanırlar. İlkokul yıllarındaki “savunulan gerçekçilik” aşamasında ise öznel önyargı olasılığı dikkate alınarak insanların farklı kişisel tercihlerinden dolayı farklı fikirlere sahip olabilmesi normal görülmeye başlanmıştır. “Dogmatizm-şüphecilik eksen” evresindeki gençler bilginin belirsizliğini kabul etmekle birlikte otoriteler tarafından aktarılan bilgilere dayanan dogmatik düşünme ile şüphecî düşünme arasında kalmaktadır. Son evre olan “şüphe ötesi akılcılık” seviyesindekiler ise bazı kararların/bilgilerin diğer seçeneklerden daha iyi olup olmadığını belirleyebilmektedir (Boyes ve Calendar, 1992; Duell ve Schommer-Aikins, 1998, s. 432-434)

1.2.3.2. Sistem Yaklaşımları

1.2.3.2.1. Schommer’ın Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi

Schommer (1990) epistemolojik inançlar, öğrenme ve zekâyla ilgili kendinden önceki araştırmaları, epistemolojik inançlarının karmaşıklığını göz ardı ederek tek bir boyuta veya tek bir ilişkiye odaklandıkları için eksik görmüştür (Schommer,1990, s. 498; Duell ve Schommer-Aikins, 2001, s. 440). Alternatif bir model arayışına giren Schommer, sonunda yalnızca bilginin yapısı veya doğası ile ilgili inançları değil, bilgiyi elde etme ve kullanma ile ilgili yani öğrenmeyle ilgili inançları da içeren bir model geliştirmiştir.

“Öğrencilerin bilginin doğası ile ilgili inançları nedir?” ve “öğrencilerin epistemolojik inançları onların kavrayışlarını nasıl etkiliyor?” sorusunun cevabını ararken oluşturulan model (Schommer, 1990, s. 498) Perry'nin epistemolojik inançların tek boyutlu olduğu ve sabit aşamalarda geliştiği fikrine tümüyle karşı olmuştur.

Schommer (1990)'e göre; ister “gelişmiş inanç seviyesinde” olsun ister “naif inanç seviyesinde” olsun bireyler bir inanç seviyesinin özelliğini %100 olarak gösteremeyebilirler. Gelişmemiş inanç seviyesindeki bir birey, belli oranlarda bilginin hem mutlak/değişmez olduğuna hem henüz kesinleşmemiş olduğuna hem de göreceli olduğuna inanıyor olabilir. Dolayısıyla tek bir boyutta incelenmeyecek kadar karmaşık olan bilginin doğası hakkındaki inançlar en az beş boyutlu olmalıdır:

1. “Bilginin organizasyonu/yapısı” boyutu: Bilginin basit ya da karmaşık olup olmadığı ile ilgili inançları
2. “Bilginin sürekliliği/kesinliği” boyutu: Bilginin değişip değişmediğiyle ilgili inançları
3. “Bilginin kaynağı” boyutu: Bilginin kaynağının dışsal otorite olup olmadığı ile ilgili inançları
4. “Öğrenmenin hızı” boyutu: Öğrenmenin birden bire mi oluştuğuna yoksa aşamalar halinde tedricen mi oluştuğuna dair inançları
5. “Öğrenme kontrolü yeteneği” boyutu: Öğrenmenin yetenek mi yoksa çaba sonucu mu oluştuğuna dair inançları içerir (Schommer, 1990, s. 498; Schommer-Aikins ve Hutter, 2002, s. 8).

Schommer, bu kavramsallaştırmanın ardından geliştirdiği “Epistemolojik İnanç Ölçeği” uygulamaları sonucunda faktör analizinde beşinci boyut olan “*bilginin kaynağı*” boyutunu elemiştir. Böylece onun modelinde epistemolojik inançları belirleyen; “öğrenme yeteneği doğustandır, bilgi kesin ve açıktır, öğrenme hızlıdır ya da degildir, bilgi kesindir” adıyla dört boyut ortaya çıkmıştır (Schommer 1990, s. 499-503).

En önemli özelliği faktörlerin birbirinden bağımsız olarak gelişim özelliği gösterebilmesi olan Schommer'in modelinde öğrenmenin doğuştan bir yeteneğe bağlı olduğunu, bilginin basit ve net olduğunu, öğrenmenin bir anda oluştuğunu ve bilginin değişmez olduğunu düşünenler gelişmemiş (naive) epistemolojik inançlara sahiptir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğunu, bilginin çok katmanlı karmaşık bir yapıda

olduğunu, öğrenmenin tedricen yapılandırıldığını ve bilginin mutlak olmadığını düşünenler gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) epistemolojik inançlara sahiptir (Duell ve Schommer-Aikins, 1998, s. 443).

Gelişmemiş/Olgunlaşmamış (naive) (-)	Gelişmiş/Olgunlaşmış (sophisticated) (+)
Bilgi Basittir	Bilgi Karmaşıktır
Bilgi Kesindir	Bilgi Kesin Değildir
Öğrenme Anında Gerçekleşmelidir	Öğrenme Zaman İçinde Gerçekleşebilir
Öğrenme Yeteneği Sonradan Geliştirilemez	Öğrenme Yeteneği Geliştirilebilir

Tablo 1: Schommer'ın Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli (Deryakulu, 2017, s. 261)

Alanyazında Schommer'ın modeline yakın olan iki model daha göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki; Qian ve Alvermann (1995)'in epistemolojik inançları ile öğrenilmiş çaresizlik ve kavramsal değişim, anlayış ve uygulama arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışması sonucunda oluşturduğu üç boyutlu (bilginin kesinliği, öğrenme yeteneği ve öğrenme hızı) modelidir. İkincisi ise Kardash ve Howell (2000)'in üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanışlarını “öğrenmenin doğası, öğrenmenin hızı, bilginin kesinliği, bütünleştirmeden kaçınma” aşamaları olarak kategorize ettiği modelidir.

1.2.3.2.2. Sosyal-Bilişsel Motivasyon Teorisi

Dweck ve Leggett (1988)'in geliştirdiği bu model, öğrenme yeteneğinin yani zekânın doğasına ilişkin inançların öğrenmeye ilişkin yaklaşımları ve başarıları belirgin olarak etkilediği hipotezine dayanır. Modele göre öğrenme yeteneğinin sabit olduğuna inanan öğrenenler zor bir görev karşısında çaresiz davranışlar sergilemekte ve kolay vazgeçmektedir. Öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine dair güçlü inançları olan öğrenenler ise aynı görevi yerine getirmek için bakış açılarını değiştirerek farklı çalışma stratejilerini denemekte ve ısrarla verilen görevi başarmaya çabalamaktadır (Dweck ve Leggett, 1988; Schommer, 1993).

1.2.3.3. Örnek Olay (Phenomenographic) Yaklaşımları

Kişisel epistemoloji ile ilgili çalışmaların farklı yönelimleri sonucu geliştirilen yaklaşımların bir kısmı kişinin kendi bilmesini kontrol etmeye yoğunlaşmasını ifade eden metabilşsel yaklaşımları, bir kısmı ise öğrenmeye ilişkin kavramsallaştırmaları önceleyen örnek olay yaklaşımlarını oluşturmuştur (Eren, 2006, s. 30-31). Metabilşsel yaklaşımdan örnek olay yaklaşımına geçilmesi; bir bakıma bireylerin bilgiyi nasıl kavramsallaştırdığı ile ilgili araştırmaların bulgularından eğitim alanında faydalanma isteğinin doğal bir sonucu olarak görülebilir.

Öğrenmeye ilişkin farklılaşmaları inceleyen çalışmalarda; öğrenmede “derin/nitel” ve “yüzeysel/nicel” (Cano, 2005); öğretmen ve öğrenci rolünde “geleneksel” ve “oluşturmacı” (Chan ve Elliott, 2004); öğrenme sürecinde “öğretmen/konu merkezli/didaktik” ve “öğrenci/öğrenme merkezli/öğrenmeyi kolaylaştırıcı” (Kember, 1997; 2001) yaklaşımlar adıyla kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Fenomenografik perspektiften yapılan araştırmalar, öğrencilerin bir konuyu anlama ve öğrenme biçimlerinde olduğu gibi öğretmenlerin öğretme anlayışında ve yaklaşımlarında da bilgi anlayışına bağlı olarak önemli farklılıklar olduğunu, öğretmenlerin öğretim algısı ve yaklaşımının öğrenme çıktılarının kalitesiyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden ve Benjamin 2002).

1.2.3.4. Genel ve Alan Odaklı Yaklaşımlar

Epistemolojik inançların alan odaklı (alan bağımlı) mı yoksa ve genel inanışları mı ifade ettiği tartışmasıyla ilgili yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bilginin doğasına ilişkin inançların alanlara göre farklılık arz etmediği; epistemolojik inançların farklı alanlarda farklı şekillere büründüğü sonucuna ulaşan çalışmaların yanında hem alan bağımlı hem de alan bağımsız inançların var olduğunu ve birbirlerini etkilediğini bildiren çalışmalara da rastlanılmaktadır (Eren, 2006, s. 19-21; Sönmez, 2015, s. 2). Bunun yanında Gottlieb (2007)’in araştırması gibi kültürel bağlamların alan odaklı inançları etkilediğini ancak genel epistemolojik inançları pek etkilemediğini tespit eden araştırmalara da rastlanılmaktadır.

Jehng, Johnson ve Anderson (1993) öğrenim görülen alanın epistemolojik inançlar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, “yumuşak alan” olarak tanımladığı sosyal bilimler ve sanat alanlarında öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının, “zor alan” olarak ifade edilen fen bilimleri ve mühendislik alanlarında öğrenim görenlerin epistemolojik inançlarından daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulgularını destekleyen diğer bir çalışma olan Hofer (2000)’in çalışması da epistemolojik inançlar açısından psikoloji ve fen bilimi alanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu, psikoloji alanındaki öğrencilerin inançlarının fen bilimleri alanındaki öğrencilerin inançlarından daha gelişmiş olduğu göstermiştir. Sosyal bilimler lehine olan bu farklılaşmayı Palmer ve Marra (2004)’nin üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışması da bu durumu benzer bulgularla desteklemiştir. Fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının sosyal bilimler alanında öğrenim görenlerden daha düşük çıkmasının sebebi muhtemelen öğrencilerdeki “bilimsel bilginin kesin ve değişmez” olduğuna duydukları sarsılmaz inancı genelleştirerek her bilgiyi bilimsel bilgi kategorisinde değerlendirmesidir.

Epistemolojik inançlarda alana özgü değişikliklerin olması gayet doğal bir durum olarak kabul edilmelidir. Bu çalışmanın alanını oluşturan ilahiyat alanında din ile ilgili bilgilerin söz konusu olmasından dolayı ilahiyat alanına özgü bir farklılaşma da ihtimal dâhilindedir. Epistemolojik inançlar açısından alana özgü farklılaşmaların doğal bir durum olarak görülebilmesi bazı yazarları epistemolojik inançların değerlendirilmesinde farklı alternatiflere yöneltmiştir. Peter, Rosmann, Mayer, Leichner ve Krampen (2016) yükseköğrenim gören epistemik inançları gelişmiş olan bireylerdeki epistemik karmaşıklığı kavramsallaştırmak ve değerlendirmek için yeni bir yaklaşım sunmaya çalıştığı araştırmasında epistemik seviyeler olarak mutlakçılığı ve çoğulculuğu ayrı boyutlar olarak ele almayı önermektedir. Çünkü çoğulcu bilgi anlayışı bazı alanlarda ve bazı durumlarda öğrenmeyi zorlaştırıcı bir etkisi olabileceği için askıya alınabilmelidir. Aynı şekilde bazen bilginin mutlaklığını değişmezliğini kabul etmekte bireyin gelişmemiş epistemolojik seviye de olmadığını göstermeyebilir. Bilgide çoğulcu tavır bazen yol açtığı bilgi karmaşasından dolayı öğrenmeye karşı isteksizlik ve “bilişsel

kapanma ihtiyacı” doğurabilir. Peter vd. (2016)’nin bu görüşleri alan odaklı çalışmalar için önem arz etmektedir. Bireyin genel epistemolojik inançları ile alan odaklı epistemolojik inançları arasında fark bulunmasını onun epistemolojik anlayışı ile ilgili daha derin analizlere ihtiyaç duyduğunu gösterir. Meseleye bu çalışmanın alanından bir örnek verecek olursak; yüksek bir din eğitimi almış bireyin temel kaynak olarak Kur’an-ı Kerim’i mutlak otorite olarak görmesi epistemik anlayış seviyesi açısından bir problem olmaz iken, belirli bir kişinin fikirlerini mutlak otorite kabul etmesi onun epistemik anlayış seviyesinin düşüklüğünün işareti olabilmektedir.

Ancak bütün bunlara rağmen bireyin bilgiye ait genel inançların alana özgü inançları büyük ölçüde şekillendirdiği göz ardı edilmemelidir. Nitekim eğitim reformlarının başarısızlık göstermesini öğretmenlerin epistemolojik inanışlarının reformun gerektirdiği inançlardan farklı olması ile açıklayan araştırmalar (Doğan, 2014, s. 15) ve öğretmen davranışlarını etkileyen kararların genel epistemolojik inançlardan etkilendiğini gösteren çalışmalar (Pajares, 1992; Richardson, 1996) bu fikre kanıt gösterilebilir. Bu bağlamda genel epistemolojik inançların etkisi eğitim-öğretimin her alanında güçlü bir şekilde hissedildiği, alan bağımlı inançların ise daha çok konu içeriği oluşturma ve konu işleyişleri gibi öğretme-öğrenme süreçlerinde etkili olduğu söylenebilir.

1.2.4. Epistemolojik İnançlar ve Eğitim

Epistemolojik kabuller hayatın her alanında etkisini göstermektedir. Öyle ki; insan sağlığı konusundaki söylentilere inanıp inanmamanın bile epistemolojik inançların gelişiminden etkilendiği, sağlık haberleri ile ilgili korku yaşayanların ve dedikodulara inananların epistemolojik inançlarının gelişmediği tespit edilmiştir (Chua ve Banerjee, 2017). Ancak epistemolojik kabuller öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olmuştur. Bireyin günlük hayatta sıradan bir haberdeki bilgi karşısındaki davranışından tutun da kendi uzmanlık alanındaki en karmaşık bilgilere varıncaya kadar etkisinde olduğu epistemolojik inançlar, “öğrenme ve bilme” ile ilgili bir girişim söz konusu olduğunda hemen devreye girmektedir (Hofer, 2002, s. 3-4). Bu sebepten dolayı

eğitimciler, öğrenmenin ve öğretmenin bütün süreç ve çıktılarında epistemolojik anlayışların etkisini incelemeye oldukça yoğun bir ilgi göstermişlerdir. Psikolojik ve eğitsel bir bakış açısıyla bilgi ve bilme ile ilgili kabullerin dünyayı anlamada nasıl kullanıldığını açıklamaya yönelmişlerdir (Hofer, 2002, s. 4).

Yapılan çalışmalarda epistemolojik inançların öğrenme üzerindeki etkisi demografik değişkenler, kültürel bağlamlar, öğrenme biçimleri ve becerileri, düşünme biçimleri ve becerileri, akademik başarı, öz yeterlilik vb. ilişkilerle birlikte ele alınarak gösterilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında epistemolojik inançlar, öğrenmenin gerçekleşmemesinde biliş şemaları ve biliş üstü teorilerinin açıklayamadığı bazı durumlara cevap verme girişiminde bulunarak öğrenme ile ilgili var olan anlayışımızı geliştirmeye de yardımcı olmaktadır (Schommer, 1990, s. 503). Nitekim epistemolojik inançların eğitimsel değerini ilk olarak ortaya koyan Perry, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin, motivasyon eksikliklerine veya ders çalışma becerilerine dayanmadığını; bilginin kendisiyle ilgili görüşlere dayandığını ileri sürmüştür (Ramsden, 1988 akt. Moore, 2002, s. 27). Böylece öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamada epistemolojik inanç kavramı oldukça önemli bir konuma yerleşmiştir.

Öğretme ve öğrenme anlayışının öğretme ve öğrenme yollarına ait kabuller olarak tanımlanması (Chan ve Elliott, 2004, s. 819), epistemolojik inançların ise bilginin ne olduğuna, nasıl edinildiğine, nasıl aktarıldığına dair bireysel inançlar (Hofer, 2002) olarak tanımlanması bu iki kavramı iç içe geçmiş kavramlar olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu iç içe geçmiş yapı bilhassa “Yapılandırmacılık” yaklaşımında oldukça net bir biçimde görülmektedir. Çünkü bu yaklaşımın temelinde, öğrenmenin gerçekleşmesi konusunda pozitivist paradigmaya dolayısıyla da davranışçı ve bilişsel yaklaşımlara tepki ve bu yaklaşımlara alternatif olan epistemik varsayımlar yatmaktadır (Okumuşlar, 2014, s. 20, 145). Nitekim yapılan çalışmalarda, “bilgiyi verilen bir şey” olarak gören öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını, “bilgiyi yapılandırılan bir şey” olarak gören öğretmenlerin ise öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediği (Martin vd., 2002) görülmüştür. Bütün bunların yanı sıra öğretmenlere

yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsetmenin de ancak epistemolojik inançlardaki değişimle sağlanabileceği (Howard vd., 2000) tespit edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenememesinde epistemolojik inançların etkisi Brooks ve Brooks (1993, s. 13) şu ifadelerinde rahatlıkla görülebilmektedir: “Yapılandırılmış yaklaşımı seçen bir öğretmen olmanın önündeki zorluklardan biri de kendi öğrenciliğindeki okul anılarının oluşturduğu hafızası, mesleği ile ilgili aldığı eğitimleri, kökleşmiş inançları, öncelik verdiği değerleri, gerçeğe ve geleceğe ait tasavvurlarıdır”. Dolayısıyla eğitimi yapılandırmacı anlayışına göre sürdürme hedefine ulaşmada öğretmen ve öğrencilerin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmasının büyük önem arz ettiği söylenebilir.

Öğretimin hemen her aşamasında, sınıf içinde ve dışında, öğretmenlerin davranışlarını belirleyen kararların çoğu epistemolojik inançlara göre meydana çıkmaktadır (Chan ve Elliot, 2004, s. 818). Bir öğretmenin sahip olduğu epistemolojik inancı, onun benimsediği öğretim stratejisini, kullandığı öğretim yöntemlerini ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasına ortam sağlayıp sağlamaması gibi birçok tutum ve davranışını güçlü bir biçimde etkilemektedir (Richardson, 1996). Epistemolojik anlayışlar öğretmenlerin; sınıf içi uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşıma mı, yoksa geleneksel yaklaşıma mı uygun davranışlar göstereceklerini (Aypay, 2010), hangi eğitim teknolojisi ve materyalini tercih edeceklerini (Tezci ve Uysal, 2004) hatta çokkültürlü eğitime yönelik nasıl bir tutum sergileyeceklerini (Kervan, 2017) dahi etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin benimsedikleri farklı epistemolojik dünya görüşlerinin, müfredat, pedagoji ve değerlendirme ile ilgili farklı seçimlere yol açtığı fikrinden hareketle öğretme yaklaşımlarını epistemolojik inançları ve dünya görüşleri açısından inceleyen Schraw ve Olafson (2002), epistemolojik anlayışı gelişmiş öğretmenlerin daha başarılı olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin bilgi ve bilgi edinmeye dair kabullerini “realist, kontekstualist ve rölativist” olmak üzere üç “epistemolojik dünya görüşü” ile tanımlayan Schraw ve Olafson (2002)’na göre *realist öğretmen*, bilgiyi genelde değişmediğine ve uzmandan elde edildiğine inanmakta ve bilgiyi direkt aktarma eğilimi göstermekte iken *kontekstualist öğretmen* daha çok bilgiyi yapılandırma eğilimindedir. *Rölativist dünya*

görüşündeki öğretmen ise bağımsız öğrenmeyi ve derinlemesine öğrenmeyi destekleyen öğretmen olarak tanımlanır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını tespit edebilmek ve geliştirilmesini sağlamak teknolojik yatırımları gerçekleştirmek kadar önemsenmelidir. Çünkü yapılan araştırmalarda eğitim programları yapılandırmacılık yaklaşımına göre düzenlenmesine rağmen birçok öğretmen benimsememiş olduğu bir yaklaşımla öğretim yapmamış olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yenilikleri uygulamadaki motivasyonlarını erken kaybedip mevcut düzeni devam ettirme eğiliminde olmalarında ve bu yüzden eğitim reformlarının başarısız olmasında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının göz ardı edilmesinin rolünün olduğu görülmüştür (Doğan, 2014, s. 15). Nitekim Briscoe (1991) da öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim kurslarında öğrendiği yenilikleri uygulamaya koyma heveslerinin çok kolay ve hızlı kırılma sebebinin öğretmenlerin bilgi, öğrenme ve öğretme rolleriyle ilgili değişmeyen inançlarından dolayı yenilikleri faydasız veya gereksiz olarak görmesi olduğunu tespit etmiştir. Kuşkusuz, ülkemizde de yapılandırmacı yaklaşım uygulamaya konulmadan önce (2000'li yılların başında) öğretmenlerin ve öğrencilerin epistemolojik anlayışlarıyla ilgili detaylı etütlerin yapılmış olsaydı, uygulamada birçok sorunun ortaya çıkması önlenebilirdi.

Epistemolojik inançlar öğretmenlerin bilgiyi kavramsallaştırmasını ve öğretme ile ilgili inançlarını şekillendirdiği için (Brownlee vd., 2002), epistemolojik inançları gelişmiş öğretmenlere sahip olmak öğrenciler açısından büyük bir fırsat olarak görülebilir. Öğrencileri tanımada, öğrencilerin öğrenmedeki rolünü desteklemede ve onlara göre öğrenme stratejisi belirlemede epistemolojik anlayışı gelişmiş öğretmenlerin başarısı belirgin bir şekilde fark edilmektedir (Dunkin, 2002). Nitekim Maor ve Taylor (1995 akt. Deryakulu, 2017, s. 269) da aynı okulda çalışan ancak farklı inançlara sahip iki öğretmeni yirmi hafta incelemiş ve aynı bilgisayarlı öğrenme ortamında ders yapmalarına rağmen gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenin öğrencilerine daha fazla eleştirel düşünme ve sorun çözme becerisi kazandırdığını tespit etmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin epistemolojik inançları, sınıf içinde ve dışındaki

öğretmen-öğrenci iletişiminin kalitesini etkileyen faktörlerden sayılabilir. Örtük bir biçimde de olsa öğretmenin bilgi anlayışını fark eden öğrenciler, sınıf içinde aktif olma, derslerle ilgili soru sorma gibi davranışlarında öğretmenlerin olumlu tutumunu kestirebildiği için ona göre rol alacaktır. Bir öğretmenin bilgi kaynağı ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili gelişmemiş epistemolojik inanç seviyesinde olması ise iletişimin öğretmenden öğrenciye tek yönlü olmasına neden olabilecektir. Bu durumda gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin daha sağlıklı iletişim becerileri göstermesinin ve daha demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmasının kolaylaşacağı söylenebilir.

Düşünce tarihinin kadim tartışması olan: “Eğitimin imkânı ve sınırları nedir?” ve “eğitim kimler içindir?” tartışmasının cevabı da epistemolojik inançlar içerisinde gizlenmiş görünmektedir. Eğitimin herkese sunulması gereken bir hizmet mi yoksa belirli kişilerle yapılması gereken entelektüel bir faaliyet mi olduğu ile ilgili kabuller, öğrenmenin yeteneğin mi yoksa çabanın mı ürünü olduğu ile ilgili epistemolojik kabullere bağlıdır. Bu açıdan yönetsel otoritelerin ve öğretmenlerin bütün öğrenciler için uygun öğrenme ortamı ve imkânları oluşturma sorumluluğunu yerine getirebilmesi için onların öğrenmenin çaba ile gerçekleştiğine inanması gerektirmektedir. Her bireyin yeterli çaba ve uygun öğrenme fırsatları sayesinde öğrenebileceğine inanan eğitimciler bütün öğrencileri için uygun ortam ve yöntem arayışına girerken öğrenmenin doğuştan getirilen bir yetenek işi olduğuna inanan eğitimciler eğitimin herkes için olması fikrine direnç gösterebilecektir.

Öğretme yaklaşımı ve epistemolojik inanç ilişkisine bağlı olarak yazarların dikkat çektiği diğer bir konu ise epistemolojik inançlarla öğrenme materyalleri arasındaki ilişkidir. Öğrencilerin epistemolojik inançları ile kullanılan öğretim materyallerinin ve onlardan yapmaları istenilen görevlerin/ödevlerin epistemik doğası birbiri ile örtüşmez ise ortaya bir çeşit “bilişsel uyumsuzluk” çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu bilişsel uyumsuzluğun öğrenmeyi olumsuz etkileyen, zihin karışıklığı, hayal kırıklığı ve kaygı duyma gibi bazı duygusal sonuçları olmaktadır (Rosman ve Mayer, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin araştırmalarında/ödevlerinde başarısız olmalarının nedenleri arasında

öğrencilerin mevcut bilgi anlayışının öğretmenleri tarafından fark edilmemesi ve öğretmenlerin onların bilgi anlayışını geliştirmeyi önemsememesi sayılabilir.

Eğitim ve öğretim programlarındaki amaçlara verimli ve etkin bir biçimde ulaşabilmek için öğretmenler kadar öğrencilerin epistemolojik inançlarına da eğilmek gerekmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerinin epistemolojik inançlarını tanıyabilmenin onların öğrenme yaklaşımını ve bireysel olarak tercih ettiği öğrenme biçimini tahmin etmeyi kolaylaştırdığını göstermiştir (Martin vd. 2002; Kaleci, 2012, Fırat-Durdukoca, 2019). Öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimini tespit edebilmek öğretmenlere sadece öğretmeyle ilgili değil aynı zamanda ölçme ve değerlendirmeyle ilgili de imkân ve sınırlılıkları tespit edebilme fırsatı sunmaktadır (Moore, 1994, s. 47). Kloss (1994)'un sınıfları, çoğunluğun epistemolojik anlayışına göre ayırmanın öğretmenlere planlamada ve derse hazırlıkta büyük kolaylıklar ve imkânlar sunacağını iddiası uygulamada karşılığı olmayan bir iddia gibi görünse de öğrencilerin epistemolojik anlayışının tespitinin öğretim süreçlerindeki kolaylaştırıcı rolüne işaret etmesi bakımından önemlidir. Bunun yanında epistemolojik inançlar üzerine eğilmek öğretmenlere öğrenmeye meraklı, bağımsız düşünebilen ve kendi başına öğrenebilen öğrenciler yetiştirecek bir şekilde rehberlik yapma imkânı sağlamaktadır (Schommer, 1990, s. 504).

Eğitimsel açıdan öğrencilerin zihinsel risk alabilmeleri ve zihinsel risk almaya meyilli olarak yetiştirilebilmeleri önemlidir. Bireyin merak ve keşfetme isteğiyle ilişkili olarak dışarıdan gelebilecek her türlü korkutmalara ve zekâ, onur, itibar gibi özelliklerine yönelik negatif değerlendirme ihtimali tehdidine rağmen risk alarak düşüncelerini ifade etmesi ve savunması anlamına gelen “bilişsel veya akademik risk alma toleransının (Faldan, 2003 akt. Yaman ve Köksal, 2014, s. 120) epistemolojik inançlara göre şekillenmesi gayet doğal bir durumdur. Çünkü gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireylerin, öğrenmede daha aktif olan, daha çok sorumluluk ve daha kesin kararlar alabilen, bilgi ve davranış boyutunda daha az bağımlı olan, farklı bakış ve görüşlerden faydalanabilen, alternatif görüşlere sahip olan, belirsiz durumlar karşısında keskin ve hızlı çıkarımlar yapabilen bireyler olması beklenmektedir. Özbay (2016, s. 85)

da araştırmasında, bilginin kesinliğine inanan öğrencilerin “zihinsel risk alma davranışı” gösterme eğiliminde olmadıkları, buna karşın yeni verilerle ilişkilendirilerek bilginin gelişeceğine inanan bireylerin daha çok “zihinsel risk alma davranışı” gösterebildiğini tespit etmiştir.

Epistemolojik inançların eğitimsel değerini ortaya çıkaran bir başka boyut ise duygu ve inanç ilişkisidir. Çünkü duyguların ortaya çıkmasında veya çıkamamasında inançların rolü büyüktür (Aksan, 2006, s. 3). Bireyin duygusal özellikleri ve bu özellikleri kontrol edebilme başarısı eğitimsel başarıyı etkileyecek bir durumdur. Epistemolojik inançların bilginin içeriğine ve bilginin kaynağına bağlı olarak duygular üzerinde etkisi olabilmektedir. Örneğin epistemik açıdan bilgide otoritelerin kabulü duygusal yönü olan bir seçimdir. Bunun yanında bireyin ifadeler ve fikirlere verdiği duygusal tepkiler onun epistemolojik anlayışı ile ilgili göstergeler içerebilmektedir. O halde bireyin duygusal gelişiminin kontrolünde ve değerlendirilmesinde epistemolojik inançlar göz ardı edilmemelidir. Nitekim Önen ve Ulusoy (2014) öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi ile epistemolojik inançlarını karşılaştırdığı çalışmada öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı yüksek adayların duygusal zekânın “duygulardan faydalanma boyutundan daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Epistemolojik inançların akademik başarı üzerinde önemli bir etken olduğu, akademik başarının yüksekliği ile epistemolojik inançların gelişmişliği arasında doğru bir orantı olduğu yapılan çalışmalarla gösterilmiştir. Bilginin otoriteye ve öğrenmenin doğuştan getirilen yeteneklere bağlı olduğunu düşünen gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olanların gelişmiş inançlara sahip olanlara göre daha düşük akademik başarıları gösterdiği tespit edilmiştir. (Ryan,1984; Schommer, 1990; 1993; Schreiber ve Shinn, 2003; Deryakulu, 2004; Cano, 2005; Trautwein ve Lüdtke, 2007; Muis ve Franco, 2009; Pamuk, 2014).

Epistemolojik inançların öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stratejileri üzerine de etkisi vardır. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrenciler okulu ve okuldaki görevlerini daha çok önemsemekte, çalıştıkları konulara daha çok yoğunlaşabilmektedir.

Ayrıca bu inançlara sahip olan öğrenciler öğrenmede kalıcılığı sağlayan teknikleri kullanmada, bilgiyi işlemede ve bireysel öğrenme akışını kontrol etmede gelişmiş beceriler gösterebilmekte ve uygun stratejiler belirleyebilmektedir (Deryakulu, 2004). Bu durumla ilişkili olarak yapılan araştırmalar, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin öğrenme stratejisi olarak derinlemesine çalışmayı, gelişmemiş inançlara sahip olanların ise yüzeysel çalışmayı tercih ettiğini tespit etmiştir (Şahin Taşkın, 2012; Tanrıverdi 2012). Uysal (2010) da araştırmasında bilginin mutlak olmadığına inanların anlamlı öğrenme stratejisini uygulamada daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Epistemolojik inançların eğitimin temel amaçlarından biri olan problem çözme becerisi kazandırma üzerine de etkisi vardır. Aksan (2006)'ın araştırmasına göre; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair gelişmiş inançlara sahip öğrencilerin problem çözme aşamasında daha ayrıntılı düşünme becericisi göstermekte ve değerlendirmeci bir yaklaşımı benimsemekte, tek bir doğru bilginin var olduğuna inanan öğrenciler ise daha az değerlendirmeci özellik göstermektedir. Bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar biçimde kabul edilmesi gerektiğine inanan öğrenciler problem çözme sürecinde daha fazla değerlendirici yaklaşımı sergileyebilmektedir.

1.3. BİLGİ OKURYAZARLIĞI (BO)

1.3.1. Okuryazarlık Kavramı ve Okuryazarlık Türleri

Sözlükte; “okuma yazması olan, öğrenim görmüş kimse”(TDK) olarak tanımlanan “okuryazar” kavramı bu anlamını korumakla beraber anlam genişlemesine uğrayarak farklı anlamlarda içermeye başlamıştır. Literatürde, okunanın bireyin zihninde ve yaşamında işlevsel hale getirilebilmesi için her biri farklı görevleri başarmaya dayalı ölçülebilir ortak becerileri kapsayan üç alt okuryazarlık türünden bahsedilmektedir. Bunlar: (1) yazılar, kılavuzlar vb. metinlerden bilgi almak, anlamak ve kullanmak için gereken “*düzyazı okuryazarlığı*”, (2) ulaşım çizelgelerinde, tablolarda vb. bulunan bilgileri kullanmak için gereken “*doküman okuryazarlığı*”, (3) sayılarla işlemleri tek başına veya sırayla uygulamak için gerekli olan “*nicel okuryazarlık*”tır (OECD, 2000, s. X). Ancak değişen zamanın getirdiği şartlar, okuryazarlığın okunanın çevredeki ve

zihindeki önceki bilgilerle karşılaştırılarak çok daha derin ve etkili bir biçimde kullanılacak bilgiler haline getirebilme becerisi olarak anlaşılmasına yol açmıştır. Bireysel ve toplumsal bilgi ihtiyacına bağlı olarak başta eğitim alanı olmak üzere yaşamın bütün alanlarında okuryazarlığın anlamı alfabeyle dayalı okuryazarlıktan işlevsel okuryazarlığa, eleştirel okuryazarlığa vb. yeni okuryazarlıklara doğru bir değişim çizgisi göstermiştir (Tüzel, 2012, s. 2). Alfabe okuryazarlığı diyebileceğimiz okuma-yazma becerisi sadece alfabe sistemi içerisindeki simgeleri çözmeyi ifade ederken okuryazar olma; “anlamlandırma-yeniden anlamlandırma, değerlendirme ve yeniden kurma” becerilerini ifade etmeye başlamıştır (Bilecik, 2018, s. 19). Dolayısıyla okuryazarlık, günlük yaşamda bir metni, tabelayı, ya da mesajı okuma ve mektup yazma, e-posta yazma ya da not tutma fiillerinin ötesinde; doğayı, çevreyi, insanı ve hayatı okumayı içeren bir kavrama dönüşmüştür (Özenç ve Aşıcı, 2012, s. 548).

İşlevselliğinin ön planda olması okuryazarlığın zaman ve mekân gibi bağlamlarda göre değişmeden bütün toplumlar için aynı anlamı içermesini mümkün kılmıştır. Bununla birlikte zamanın ve teknolojinin değişimi ile beraber toplumsal ve bireysel ihtiyaçlardaki değişimler okuryazarlığın sürekli değişen dinamik bir kavram olarak anlaşılmasını gerektirmiştir. Okuryazarlık, bir okuma performansı göstergesi olmaktan çıkarak hem davranışı hem de potansiyel beceri kapasitesini ifade edecek şekilde; “bir kişinin hedeflerine ulaşması ve bilgi ve potansiyelini geliştirmesi için basılı bilgileri anlama ve günlük faaliyetlerde, evde, işte ve toplumda kullanabilme becerisi (OECD, 2000, s. X)” olarak tanımlanmıştır.

Yeni okuryazarlık anlayışında okuryazarlık sadece bireysel becerilerle sınırlı olmamakta, işbirliğiyle geliştirilen ve problem çözme süreçlerini kapsayan sosyal becerileri de içermektedir (Jenkins vd., 2007, s. 19). Dolayısıyla herhangi bir alanda okuryazar olmak; o alanda uzman olmadan o alanın temel bilgi ve becerilerine sahip olmayı, o alanın kendine özgü dilinden ve işleyişinden anlamayı ifade etmektedir (Kurbanoglu, 2010, s. 739). Örneğin din ile ilgili derin bilgisi olmayan, din görevlisi veya İlahiyat eğitimi almayan birisi din ile ilgili temel bilgilere ve dinin pratiklerini

yerine getirecek temel becerilere sahip olduğu için “din okuryazarı” olarak kabul edilebilmektedir (Bilecik, 2018, s. 24).

Günümüzde okuryazar ve okuryazarlık kavramı çok farklı alanlarda ve anlamlarda kullanıldığı için her geçen gün yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmaktadır. Bilgi okuryazarlığı ile yakın ilişkili olan bazı okuryazarlık türleri ise şunlardır:

1. **Bilim okuryazarlığı/Bilimsel okuryazarlık:** “Doğal dünyayı ve insan aktivitesi aracılığıyla değiştirilen dünyayı anlamak ve hakkında kararlar vermeye yardımcı olmak için sorular belirleme, kanıta dayalı sonuçlar bulma ve bilimsel bilgiyi kullanma kapasitesi” (OECD, 2003, s. 15) olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram “bilgi ve bilim” kavramlarının ilişkisinden dolayı BO ile karıştırılacak derecede yakın ilişkilidir. Bilim okuryazarlığı becerisine sahip bir birey; bilimsel konuları/içeriği belirleyebilir, bilimsel olarak olguları açıklayabilir, bilimsel kanıt kullanabilir ve bilimsel sonuçları yorumlayabilir (OECD, 2006, s. 29).

2. **Görsel okuryazarlık:** BO ve web okuryazarlığı becerilerinin ön şartlarından sayılan bu okuryazarlık; görsel unsurlardaki mesajı alabilme (çözebilme, anlama), kullanma (düşünme, öğrenme) ve karşılık verme (kendine göre ifade etme) becerisi anlamına gelir (Atlantic Canada English Language Arts Curriculum: K–3, s. 232). Bilgi okuryazarı olmayı kolaylaştıran görsel okuryazarlık, bir nevi görsel bir objeyi çözümlyerek objedeki verileri sırasıyla enformasyon ve bilgi haline getirebilme becerisidir.

3. **Bilgisayar/İnternet Okuryazarlığı (Dijital Okuryazarlık):** Bilgi okuryazarlığı ile en çok karıştırılan bu okuryazarlık bilgisayar kullanımıyla ilgili temel becerileri ifade eder ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin alt bileşenini oluşturur (Kurbanoğlu, 2010, s. 741). Genelde kişisel bilgisayarlarda belli programlar ve yazılımlar aracılığı ile doküman oluşturma, düzenleme veya değiştirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Spitzer, Eisenberg ve Lowe, 1998, s. 27). Gilster (1997), bilgisayar okuryazarlığını temel aldığı “dijital okuryazarlık” kavramını; “bilgi teknolojisinin erişim ve kullanım özelliklerini kapsayan ağa bağlı bilgisayar kaynaklarına erişim ve bunları kullanma yeteneği ”olarak tanımlamaktadır (akt. Mackey ve Jacobson, 2011, s. 65). “İnternet okuryazarlığı” ise

“internetin sunduğu imkânlardan faydalanabilmek için gerekli olan temel yeterlilikleri” (Bauer ve Ahooui, 2018) ifade eden, temelde bilgisayar okuryazarlığı becerilerine dayanan okuryazarlık türüdür.

4. **Medya okuryazarlığı:** Medya okuryazarlığı, çeşitli medya formlarının ve türlerinin kodlarını ve kurallarını uygun, sağlıklı, etkili ve etik olarak anlamak ve kullanmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayı ifade eder (the Ontario Association for Media Literacy (AML), 20.10.2018). O halde medya okuryazarı olmak bütün araçlarıyla medyanın nasıl işlediğine ve nasıl bilgi ürettiğine dair fikir sahibi olmak, medya ürünlerinin gerçeklikle ilişkisini yorumlayabilmek ve manipüle olanla gerçek olanı ayırt edebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Görsel okuryazarlık ile birlikte BO’nun tamamlayıcısı konumundaki medya okuryazarlığı (Koltay, 2011, s. 215) medya iletilerine maruz kalan bireylerin bilgi ile sağlıklı bir ilişki kurması için önemli bir okuryazarlık türüdür. Bu okuryazarlık, sadece kişiselleştirilmiş bir becerileri değil, geleneksel okuryazarlığın, araştırma becerilerinin, teknik becerilerin ve sınıfta öğretilen kritik analiz becerilerinin temelini oluşturan ve daha geniş bir topluluklarla etkileşim kurma yolları olarak görülen sosyal becerileri içerir (Jenkins vd., 2007, s. 19-21). Bu okuryazarlık becerisi gelişmiş bireyler, sosyal, siyasal, ekonomik vd. tartışmaların farkında olduğu için toplumla daha uyumlu bir yaşam sürdürebilirler.

5. **Kütüphane okuryazarlığı:** “Bibliyografik okuryazarlık” da diyebileceğimiz bu okuryazarlık kütüphane kaynaklarından bilgiye ulaşılabilme ve kullanılabilme becerisini ifade eder (Coravu, 2010). Kütüphane okuryazarlığı bilhassa BO’nun bilgiye erişim aşamasına denk gelen becerileri ifade eder. Ancak BO, bu okuryazarlık türünden çok daha kapsamlı olarak erişilen bilginin kullanılması, değerlendirilmesi ve paylaşılması süreçlerini de kapsar.

6. **Eleştirel okuryazarlık:** Eleştirel okuryazarlık, “dil toplumsal ilişkilerin ayrılmaz bir parçası olduğunu fark ederek; varsayımları sorgulamayı, belirli sosyal, tarihsel ve ekonomik bağlamlar tarafından inşa olan dilin formlarını incelemeyi içeren bir düşünme şeklidir (Atlantic Canada English Language Arts Curriculum: K-3, 1998, s. 230)”. Bir metni çoklu bakış açısı ile ele alarak farklı bakış açılarını ve metnin görünen

anlamı derinliği keşfetme becerileri (Potur, 2014, s. 38) gibi becerilere dayanan bu okuryazarlık türü eğitimsel hedeflere ulaşmada kilit rol oynamaktadır.

7. **Akademik okuryazarlık:** “Akademik yazı yazma ve eleştirel düşünebilme becerisi” (Adams vd., 2016, s. 222) olarak tanımlanan bu kavram bilgi okuryazarlığıyla iç içe geçmiş bir kavramdır. Akademik okuryazar olabilmek için BO becerilerine sahip olmak ön şart olarak görülebilir. Diğer taraftan ise BO becerilerini geliştirebilmek için akademik okuryazarlığın da geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak BO yaşamın bütün alanlarında ve dönemlerinde doğrudan ihtiyaç duyulan bir beceri kümesi iken akademik okuryazarlık daha çok öğretim süreçlerinde veya mesleki deneyimlerde ihtiyaç duyulan becerileri içerir.

1.3.2. Bilgi Okuryazarlığı (BO)

Bilgi toplumu; bireylerin günlük yaşamlarını iyileştirmek ve tam potansiyellerini gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmalarının kolaylaştırıldığı toplumlar olarak görülmesine rağmen bilginin bilinçsiz üretim ve tüketim döngüsü, doğru bilgi kaynağına yönelmeyi, bilgiyi kullanılabilir ve aktarılabilir hale getirebilmeyi daha da zorlaştırmıştır. Bu zorluğu aşabilmek için bireyin bilgiyi edinmede, korumada, işlemede ve aktarmada belli becerilere sahip olması bir zorunluluk olmuştur. Dolayısıyla “bilgi okuryazarlığı (BO)” kavramının üretilmesini tetikleyen ve BO becerilerinin edinilmesini zorunlu kılan kavramın “bilgi kirliliği” kavramı olduğu söylenebilir.

BO kavramının yerine “bilgi akışı (information fluency)”ve “bilgi yetkinliği (information competency) “kavramı da kullanılmışsa da (Khan, 2008) hiç birisi “bilgi okuryazarlığı (information literacy)” kavramı kadar yaygınlık kazanamamıştır. BO kavramının doğuşu gibi bu kavramın eğitim alanına dâhil olması da ABD merkezinde gerçekleşmiş ve daha sonra bütün dünyaya yayılmıştır³. Bugün birçok uluslararası

³ Doyle (1994, s. 6-22) BO’ nun ABD eğitim kurumlarında önemsenmesinin ve yer etmesinin tarihi arka planında şu aşamaları sıralamıştır:

1. 1983’te “A Nation At Risk” raporunda elektronik ortamdaki bilgileri yönetebilme becerisinin öğrenen bir toplum için önemini vurgulanması
2. 1986’da “Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Komisyonu (NCLIS)”nın, “okul kütüphanesi medya programı”nın öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmedeki rolünü tanımlaması

kurum⁴ tarafından 21.yüzyılın en önemli becerileri arasında görülen BO kavramının ortaya çıkması ve önemsenmesi ile ilgili manzarayı geniş planda ele alan Horton (2008, s. 1-2)'na göre bilgi okuryazarlığı kavramının ön plana çıkmasındaki önemli kilometre taşlarından bazılarını şunlardır:

1. 1960'lı yıllarda başlayan eğitim reformları ile tanımların, teorilerin, standartların değişmesi; eleştirel düşünmeye ve öğrenmeyi öğrenmeye önem verilmesi

2. 21. yüzyıl bireyinin yaşamındaki zorlukların ve onlarla başa çıkma yollarının, 20. yüzyıl bireylerinden önemli ölçüde farklılaşması ile “okuryazarlık” kavramının değişmesi ve kullanım alanının genişlemesi; okuma, yazma ve aritmetik temellerinden daha fazla anlam ifade eden şu an kullandığımız “temel okuryazarlık”tan farklılaşması

3. “Birleşmiş Milletlerin Dakar Eylem Çerçevesinin 56/116 sayılı Kararını Uygulamaya Yönelik Uluslararası Eylem Planı”na uygun olarak “Okuryazarlık Onyılı (2003-2012)” çağrısı ile geçmişte hâkim olan sınırlı bir okuryazarlık görüşünün ötesinde yenilenmiş bir okuryazarlık vizyonuna gereksiniminin vurgulanması

4. Bilgisayar (internet), kablosuz, mobil ve çoklu ortam dâhil olmak üzere medya teknolojileri devrimi

5. Öğrencilerin; öğrenmeyi öğrenme, ödevlerinin ve araştırmalarını zamanı verimli kullanarak tamamlayabilme, sınavlar için etkili bir şekilde çalışmayı

3. 1987'de Kuhlthau vd. yayınladığı monografında; eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ve uzmanların birlikte çalıştığı BO becerileri kazandıracak derslerin/programların bilgi akışının topluma zarar vermesini önlemedeki rolünün vurgulanması

4. 1987'de “Amerikan Kütüphane Derneği”(ALA) nin Eğitim Bakanlığını, yükseköğretimi öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi okuryazarı olmasını sağlayacak şekilde düzenlemeye davet etmesi.

5. 1988'de Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL)'nin, Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Derneği (AECT) gibi kurumlarla ortak geliştirdiği; “okul kütüphanesi programlarında öğretmeler, öğrenciler ve aileler için bilgiye erişim ve kullanım ile ilgili “bilgi gücü (Information Power)” adıyla vizyon sunması

6. 1989 ve sonrasında “Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Forumu (NFIL)”un bilgi okuryazarı insanlara duyulan ihtiyaç konusunda kamuoyunu yoğun bir biçimde bilinçlendirmeye çalışması

7. 1991'de “Reports on the National Educational Goals” ve “the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) Report” adlı iki raporun BO'nın toplum için hayati önemini ve okulların BO becerileri kazandırma amacına göre yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulaması

⁴ Bu kurumlardan bazıları; 21. yüzyılın bireylerine gerekli olan becerilerin neler olduğu üzerine araştırmalar yapan P21 (Partnership for 21st Century Learning-21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık), 21. yüzyıl becerileri temelli müfredat oluşturmaya çalışan ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) ve teknoloji aracılığı ile eğitimde küresel dönüşümü hedefleyen ISTE (International Society for Technology in Education) gibi kuruluşlardır (bk. Kotluk ve Kocakaya, 2015, s. 355).

öğrenebilme vb. becerilerini geliştirmek ve daha iyi yollar bulmak için okul kütüphanecilerinin ve öğretmenlerinin birlikte çalışması

6. Uzaktan Eğitim ve e-Öğrenim teknolojileri ve öğretme/öğrenme modellerinin geliştirilmesi, böylece hem gençlerin hem de çalışan yetişkinlerin evde ve ofiste iken öğrenmelerini çoklu görevlerle (kişisel, aile ve iş sorumlulukları ile) entegre etmelerinin mümkün olmaya başlaması

BO kavramının tanımlanmasında bazı tartışmalar görülmektedir. “Bilgi ve enformasyon”un aynı şey olup olmadıkları tartışmasına ilaveten “okuryazarlık” kavramının kabuk değiştirmesi “bilgi okuryazarlığı” tanımı üzerinde bir anlaşma sağlanmasını zorlaştırmış görünmektedir. Bu açıdan Cheuk (2002)’un bilgi (information) ve okuryazarlık (literacy) kavramlarının bir tamlama oluşturmasını bile bir problem olarak görmesi (akt. Lloyd, 2010, s. 10) haklı bir tespit olarak gözükmektedir. Alanyazında onlarca farklı tanımla yapılan BO, ya bilgi okuryazarı bireyin özellikleri ya da hangi becerilerin BO becerileri sayılacağı ekseninde tanımlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında BO’nun bireysel ve toplumsal faydaları etrafında bazı eğitimsel kavramlarla ilişkilendirilerek de tanımlamalar yapılmıştır.

Bilgi okuryazarlığının bilgi arama sürecinde gerekli olan bilgi becerilerine eşit olduğunu savunarak bilgi okuryazarlığını beceri temelli bir okuryazarlık olarak kavramsallaştırılanların yanında ikinci bir grup olarak bilgi okuryazarlığını öğrenme için bir katalizör görevi gören karmaşık bir fenomen olarak kavramsallaştırılanlara da rastlanılmaktadır. Bu ikinci grubun bakış açısındaki vurgu beceri geliştirmeden ziyade, bireyin bilgiyi deneyimlemedeki çeşitliliği yansıtmaya ve bilgiye eleştirel bir şekilde yaklaşımını sağlama üzerinedir (Lloyd, 2010, s. 36-64). Dolayısıyla ikinci bakış açısı daha çok bireye, kesin olduğu düşünülen ön kabullerden uzak bir epistemolojik anlayış kazandırmayı önemser ki, bu durum da epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı arasındaki güçlü ilişkiye işaret eder.

BO becerilerinin nasıl kazandırılacağı tartışmasının BO tanımlarına yansıdığı görülmektedir. Literatürde birincisi, BO’yu, becerilere ve yeteneklere açık bir şekilde

odaklanan bir kütüphanecilik yaklaşımı olarak vurgulayan, uygulamalı ve araçsal niteliğini ortaya koyan; ikincisi, bireyin bilgi sahibi olduğu ve kullandığı zaman ortaya çıkardığı öğrenme deneyimi olarak vurgulamaya meyilli olan iki yaklaşıma rastlanılmaktadır (Lloyd, 2010, s. 41). Dolayısıyla BO'nun ne olduğu ile ilgili ayrışmanın BO'nun nasıl kazandırılması gerektiği ile ilgili ayrışmaya da neden olduğu görülmektedir. Böylece BO'yu öğretim süreci merkezinde müfredata dağıtılmış, öğrenme süreçleri ile eşgüdümlü olarak zamana yayılmış bir şekilde kazandırması fikrine karşı kütüphane ve uzman merkezinde bir uzmanlık alanı olarak uzman eğitimi ile topluca kazandırması fikri ortaya çıkmış olmaktadır.

BO kavramını ilk kullanan Zurkowski BO'yu "bireyin işlerinde (problemlerinin çözümünde) farklı bilgi kaynaklarını kullanmasının yanı sıra bilgiye erişim için gerekli olan teknik becerilere sahip olması" (1974, s. 6) şeklinde tanımlamıştır. Tanımlamasını farklı bilgi kaynağı kullanabilme becerisine sahip bireyler üzerinden yapan Zurkowski'ye göre çok az bilgi kaynağı ile yetinen sıradan insanlar okuyup anladıkları bilginin değerine dair bir fikre ve bilgiyi kendi ihtiyaçlarına göre şekillendirebilme yeteneğine sahip değildir. BO'yu uygun davranışların bir kombinasyonu olarak gören Johnston ve Webber (2003, s. 336) BO'yu, "toplumda bilginin uzmanca ve etik olarak kullanılmasının önemine dair eleştirel farkındalıkla birlikte, bilgi gereksinimin uygun bir kanal üzerinden elde edilmesi için uygun bilgi davranışının benimsenmesi" olarak tanımlamıştır. Taylor ise (akt. Behrens, 1994, s. 311); "yaşamdaki problemleri çözebilmek için, değişik kaynaklardan bilgiye erişebilme ve bu erişimin sürekliliğini sağlayabilmenin bilgiye anlık ulaşma kadar önemli olduğunu kavrayabilme, bilginin ne zaman ve nasıl elde edileceğine ilişkin stratejiler belirleyebilme" olarak tanımlamıştır. Benzer bir tanımlama yapan Burchinal (1976)'a göre BO; "problem çözme, etkili ve yetkin karar verme becerilerini içeren bir dizi beceriye sahip olmaktır". Kavramın teknik ve sosyal boyutlarının birlikteliğine vurgu yapan Kuhlthau (1987, s. 2) da BO'yu, "yaşam boyu öğrenme becerileri etrafında; bilgisayarların ve kitle iletişim araçlarının oluşturduğu karmaşık bilgi yığınlarını yönetme yeteneği, yaşamın her alanında öğretilmesi gereken teknik ve sosyal değişimin gerektirdiği yeni beceriler" olarak

tanımlamıştır. Lloyd (2010, s. 24) ise BO'yu "belirli bir çevreler tarafından onaylanmış, meşru kabul edilmiş faaliyetlerin (bilgi arama, bilgi paylaşımı gibi) ve becerilerin (bilgi arama, değerlendirme ve düzenleme gibi) bir bileşkesi" olarak tanımlanabileceği fikrindedir.

BO kavramının çeşitli kurumlar ve organizasyonlar tarafından da tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Her yazarın ve her ulusun farklı BO anlayışı benimsemesinden kaynaklanabilecek muhtemel sorunları gidermek için "BO standartları" oluşturmanın ilk adımı olarak görebileceğimiz çabaların sonucunda bazı tanımlar ön plana çıkmıştır. Amerikan Kütüphane Derneği (ALA)'nin BO tanımı: "bilgiye ihtiyacının farkında olmak, ihtiyaç duyulan bilgiyi bulmak, değerlendirmek ve verimli bir şekilde kullanmak" (ALA, 1989) şeklindedir. 2005'te "Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yüksek Düzeyli Kolokyum" da açıklanan "İskenderiye Bildirisi"nde yaşam boyu öğrenmenin özü kabul edilen ve dijital dünyada her bireyin temel hakkı sayılan BO; "yaşamın her alanında insanlara, kendi kişisel, sosyal, mesleki ve eğitimsel amaçlarına ulaşmak için etkili bir şekilde bilgiyi arama, değerlendirme, kullanma ve bilgi oluşturma yetisi kazandırma" şeklindeki tanımlanmıştır (UNESCO, 2005). "Kütüphaneciler ve Bilgi Profesyonelleri Birliği"(CILIP), tarafından 2004 yılında BO; "bilgiye ne zaman ve neden ihtiyaç duyulduğunu, doğru bilgiyi nerede bulup nasıl saklayabileceğini (değerlendireceğini), nasıl kullanılacağını ve etik bir biçimde nasıl paylaşılacağını bilmek" olarak tanımlanmıştır. 2018 yılında ise bu tanıma "bilginin sosyal, ekonomik ve etik kullanımın anlaşılması gereğini bilmek" ifadesi ilave edilmiştir (CILIP, 2004, 2018). Ayrıca "CILIP İformation Gruop 2018" BO'yu, "bilgi ile ilgili bakış açılarımızı geliştirmek ve toplumla bütünleşmemizi sağlamak suretiyle bizleri güçlendiren; eleştirel düşünebilme ve bulduğumuz-kullandığımız bir bilgi hakkında dengeli kararlar verebilme yeteneğimiz" olarak tanımlamıştır (CILIP, 2018). Ayrıca UNESCO yayınlarının birinde ise CILIP'in 2004'teki tanımına benzer bir biçimde BO; "bilgi ihtiyacını tanıma, bilgiyi bulma ve bilginin türünü değerlendirme, bilgi saklama ve gerektiğinde tekrar kullanma, bilginin etik ve etkili kullanımını sağlama, bilgiyi

oluşturmak ve nakletmek için bilgi kullanma kapasitesi” olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2008, s. 7).

BO, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık (e-okuryazarlık), eleştirel okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri ile ilişkili ise de onlarla aynı anlama gelmemektedir. Diğer okuryazarlıklar daha çok özel alanlara hitap ederken BO diğer okuryazarlık türlerinin oluşmasını ve gelişmesini sağlayabilecek bir etkiye ve içeriğe sahiptir. Her ne kadar BO becerilerine sahip olmaktan söz edebilmek için bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı vb. birkaç okuryazarlık türünün becerilerine sahip olmak gerekiyorsa da bütün okuryazarlık türleri içinde belli bir derecede bilgi okuryazarı olmak gerekmektedir (Spitzer vd., 1998, s. 32; Kurbanoglu, 2010, s. 739). BO hiç bir zaman tek başına “enformasyon teknolojisi okuryazarlığı”, “teknoloji okuryazarlığı”, “internet okuryazarlığı”, “bibliyografik eğitim” ya da “kütüphane okuryazarlığı” olmadığı için bu okuryazarlık türlerinin birinden ya da bir kaçından yetkin olmak BO alanında yetkin olmak sonucunu doğurmayabilir (Gürdal Tamdoğan, 2006). Aynı şekilde, bilgiyi kullanmak için gereken her türlü beceriyi kapsamaması ve bilgiye ulaşmak için kullanılan uygulamaların performans yeterliliklerini gerektirmesinden dolayı BO, “Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)” becerileriyle aynıymış gibi algılanabilmektedir. Ancak “BİT” becerileri bilgi edinimi ve iletimiyle ilgili iken BO, yeni bilgi üretme ve bilgiyi dönüştürme süreçlerini de kapsamaktadır (UNESCO, 2008, s. 13-15).

BO becerilerinin hem diğer okuryazarlıklara temel oluşturması hem de bazı okuryazarlık türlerinin üst bileşeni olması “metaokuryazarlık (metaliteracy)” diye bir kavram üretilmesine neden olmuştur. BO’nun yeniden tanımlanması olarak görülen bu okuryazarlık, genel olarak alışılmış “erişim, kullanma, değerlendirme, iletilme” gibi bilgi yetkinliklerinin kapsamını genişletir ve katılımcının dijital ortamlarda bilgi üretmesine ve paylaşmasına özel bir vurgu yaparak katılımcının bilgi üretmede daha aktif ve daha sorumluluk sahibi olmasını ifade eder. Bunu sağlayabilmek içinde “ortaya çıkan teknolojileri ve farklı okuryazarlık türlerini birleştiren kapsayıcı ve kendi kendini

referans alan bir çerçeve”(Mackey ve Jacobson, 2011, s. 62) çizer. Bununla birlikte eski ve yeniye ait birçok medya formatı arasında ihtiyaca göre geçişi mümkün kılan “geçişli okuryazarlık (transliteracy)” kavramı da literatüre girmiştir (Mackey ve Jacobson, 2011, s. 69-70).

Eğitimsel açıdan bakıldığında ise BO hiçbir zaman izole edilmiş yalın bir beceriler toplamı değildir, öğrenme ve araştırma süreçleri ile iç içedir ve onların bir bileşeni gibidir (Spitzer vd., 1998, s. 124). BO, “öğrenmeyi öğrenme”, “hayat boyu öğrenme”, “eleştirel düşünme”, “kaynağa dayalı öğrenme” gibi kavramlarla da çok yakın ilişkili olmasına rağmen bu kavramların hiçbiri ile tam olarak karşılanamaz. Dolayısıyla yukarıda bahsi geçen öğrenme ve düşünme biçimleri BO’nun temelini oluşturduğu gibi BO da hem onların hem de diğer okuryazarlık türlerinin temelini oluşturur. Sözelimi teknoloji okuryazarı olmak bilgi okuryazarı olmak için, bütünün parçası olarak, nasıl ön şart ise teknoloji okuryazarlığını elde etmek için bütünün kendisine (BO’na) sahip olmaya ihtiyaç vardır.

BO, -her ne kadar son on yıla kadar öyle algılanmış olsa da-sadece formal eğitim ve araştırma alanlarını ilgilendiren metinler ve teknolojiler çerçevesinde anlaşılabilir. Ayrıca sadece seçkin gruplara veya profesyonellere özgü bir kavram değildir; her bireyin sahip olması, kullanması ve anlaması gereken bir beceridir (Terry, 2012, s. 46). Kavramın formal eğitim alanları dışına taşan; hem hayatın kendisine hazırlayan hem de işyeri kültüründe ya da gündelik hayatın her aşamasında bütün insan eylemlerinde kendisini bizzat gösteren bir boyutu vardır. Kendini oluşturan becerilerin toplamından daha karmaşık bir yapısı olan BO’nun anlaşılmasına yüzeysel incelemeler yetmeyeceği için Lloyd (2010, s. 1-3)’un işaret ettiği gibi; eğitim, araştırma, iş ve sosyal çalışma alanlarını içeren holistik bir yaklaşım bu kavramının daha doğru anlaşılmasını sağlayabilecektir.

1.3.3. Bilgi Okuryazarlığı Düzeyinin Ölçülmesi ve Bilgi Okuryazarlığı Standartları

BO kavramının bireyde bulunması gereken özellikler etrafında tanımlanmaya çalışılması dikkatleri BO standartlarının ne olması gerektiğine çekmiştir. En alt seviyeden (bir metni okuyup anlama gibi) tutun da en üst seviyeye kadar (karmaşık bir konuda araştırma yapabilme gibi) birçok zihinsel beceri BO düzeyi ile ilgili olduğu için bu konuda standart belirlemek oldukça güç bir iş olmaktadır.

BO'yu bir “yaklaşım (zihniyet) ve süreç (durum)” meselesi olarak gören Lombard (2010, s. XIII; 5-8), BO sürecinin; “bilginin ne için gerektiğini (amaç/hedef) belirleme, bilgiye nasıl ulaşılabileceğini (bilginin yerini) belirleme, bilgiyi analiz etme ve bilgiyi kullanma” becerilerini içeren dört bileşenden oluştuğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu dört becerinin uygulanabildiği bir süreci tamamlayabilen birey için “bilgi okuryazarı” nitelmesi yapılabilir. CILIP (2018) bilgi okuryazarı bireyi, “bilgi ihtiyacını, mevcut kaynakları, bilginin nasıl bulunacağını, bilgiyi değerlendirmenin gereğini, elde edilen sonuçları nasıl kullanması gerektiğini ve bu sonuçlardan nasıl faydalanacağını, bilginin etik ve kullanım sorumluluğunu, bulguları nasıl paylaşılacağını ve nasıl yönetileceğini” bilen kişi olarak tanımlar. Lloyd (2004, s. 222-223)'un “bilgi çevresi ile derin bir farkındalığı, bağı ve akışı olan kişi” olarak tanımladığı bilgi okuryazarı bireyi Doyle ise şöyle tanımlar:

“doğru ve eksiksiz bilgilerin karar verme sürecinin temelini oluşturduğunu kabul eden, bilgi ihtiyacını tanıyan ve bu ihtiyaca göre sorular formüle eden, potansiyel bilgi kaynaklarını tanımlayan, başarılı arama stratejileri geliştiren, bilgisayar tabanlı olanları ve diğer teknolojileri kullanarak bilgi kaynaklarına erişen, bilgiyi değerlendiren, bilgiyi pratik uygulama için düzenleyen, eleştirel düşünme ve problem çözmeye yeni bilgileri mevcut bilgi akışına entegre eden kişidir” (Doyle, 1994, s. 3).

Bilgi okuryazarlığı diğer okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturursa da bilgi okuryazarlığının temelini oluşturan birtakım alt beceriler de vardır. En başta sağlıklı bir bilgi anlayışı (gelişmiş bir epistemolojik anlayış) ve bu anlayışa bağlı olarak kazanılmış düşünme becerileri bilgi okuryazarlığı becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bunun

yanında bilgiyi edinmede ve kullanmada gerekli olan teknik beceriler, BO'nun dayandığı becerilerdir. Dolayısıyla okuma, yazma, hesaplama, düşünme, dijital teknolojiyi ve ağları kullanma, iletişim araçlarını kullanma, medya mesajlarını analiz etme vb. beceriler BO becerilerinin alt bileşenlerini oluşturmaktadır (UNESCO, 2008, s. 18). Horton (2008, s. 16) da bilgi okuryazarı olmak için iki tür beceriye sahip olmak gerektiğini söyler. Bunlardan ilki, bireyin “bilgi tutumunun” ve “bilgi davranışının” farkında olmasını sağlayan kendi bilgi tanımını ve yaklaşımını içeren kavramsal beceriler; ikincisi ise belirli bir bilgi kaynağını veya aracını kullanmak için gerekli olan uygulama becerileridir.

Bilgi okuryazarı kişilerin özelliklerinin ne olması gerektiği ile ilgili farklı görüşlerin olması, bazı kurumları bu konuda standartlar geliştirmeye yöneltmiştir. “AASL (Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği)” ve “AECT (Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği)”nin çalışmalarının ardından 2000 yılında “ACRL (Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği)” tarafından “Yüksek Öğretimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları” geliştirilmiştir (Kurbanoglu, 2001, s. 8-13; 2010, s. 734-735). CAUL (Avustralya Üniversitesi Kütüphanecileri Konseyi) 2001 yılında bu standartlara iki standart daha ilave ederek bütün bireyler için ACRL standartlarına çok yakın olan 7 standart (bk. Tablo 2) yayınlamıştır (AASL, 1998a; 1998b; ACRL, 2000; CAUL 2001, s. 7-19, Yalvaç 2001, s. 146-148, Polat 2005, s. 99-101) ⁵:

<p>1.Gereksinim duyduğu bilginin boyutunu ve yapısını belirler. a.Bilgi gereksinimini belirler ve ifade eder. b.Muhtemel bilgi kaynaklarının farklı türlerini ve formatlarını belirler. c.İhtiyacı olan bilgiyi elde etmede maliyet ve fayda hesabı yapar. d.Bilgi ihtiyacını bilginin doğası ve boyutu bakımından yeniden değerlendirir. Örnek kazanımlar: “Akranlar ve uzmanlar da dâhil olmak üzere başkalarıyla işbirliği yapar ve bir araştırma konusunu veya başka bir bilgi ihtiyacını tanımlamak için meslektaşlarla yüz yüze ve elektronik tartışmalara katılır. Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkları, kullanım ve önemlerinin her bir disipline göre nasıl değiştiğini fark eder”.</p>
<p>2.Gereksinim duyduğu bilgiye etkin ve yetkin olarak ulaşır. a.İhtiyacı olan bilgiyi elde etmek için en uygun araştırma yöntemlerini ve erişim sistemlerini seçer. b.Bilgiye ulaşmak için etkin ve yeterli bir arama stratejisi oluşturur ve yürütür. c.Bilgiye çevrimiçi ya da bir başka yöntem kullanarak ulaşır. d.Bilginin ve bilgi kaynaklarının özetini çıkarır, kaydeder ve yönetir⁶</p>

⁵ İlk beş standart ACRL, altı ve yedinci standartlar CAUL standartlarıdır. CAUL standartları sıralama, ifade ve madde performans çıktısı maddeleri sayısında bazı küçük değişiklikler göstermektedir. Örnek kazanım ifadeleri ise CAUL standartlarından ikiye adet seçilmiştir.

⁶ Bu çıktı maddesi CAUL standartlarında bulunmamaktadır.

<p>Örnek kazanımlar: “Araştırma yöntemlerine uygun bir araştırma planı geliştirir”. “Farklı biçimlerde bilgi almak için farklı bilgi erişim araçlarını kullanır.”</p>
<p>3.Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve bilgiyi kendi bilgi ve değer sistemi ile bütünleştirir⁷.</p> <p>a. Sahip olduğu bilgiyi değerlendirmek için çıkardığı temel düşünceleri özetler. b. Bilginin ve bilgi kaynaklarının değerlendirmesi için temel kriterleri ifade eder ve uygular. c. Yeni kavramlar oluşturmak için temel düşünceleri sentezler. d. Bilginin değerini arttırmak, bilgideki aykırılıkları ya da bilgiye has diğer özellikleri belirlemek için yeni bilgiyi önceki bilgisi ile karşılaştırır. e. Edindiği bilginin bireysel değer yargısına etki edip etmeyeceğini belirler ve farklı düşüncelerle uzlaşma yolunda adımlar atar. f. Başka kişiler, alandaki uzmanlar ve/veya uygulamacılar ile görüşerek bilginin anlaşılması ve yorumlanmasını sağlar. g. Başlangıç sorusunu yeniden gözden geçirip geçirmeyeceğine karar verir.</p> <p>Örnek kazanımlar: “Önyargıları, aldatmacaları ve manipülasyonları fark eder”. “Bilginin diğer kaynaklardan kullanılan bilgilerin çelişkili olup olmadığını belirlemek için bilinçli olarak seçilen kriterleri kullanır”.</p>
<p>4.Bireysel olarak veya bir grubun üyesi olarak özel bir amacın gerçekleştirilmesinde bilgiyi etkin bir biçimde kullanır⁸.</p> <p>a. Bir ürünün ya da performansın planlanması ve gerçekleştirilmesinde yeni ve önceki bilgiyi birlikte kullanır. b. Ürün ya da performansın gelişim sürecini gözden geçirir. c. Ürünü veya performansı başkalarına etkili bir şekilde iletir.</p> <p>Örnek kazanımlar: “Geçmiş başarıları, başarısızlıkları ve alternatif stratejileri yansıtır”. “Hedef kitlenin amaçlarını destekleyen ve açıkça bir tarzda iletişim kurar”.</p>
<p>5.Bilginin önündeki yasal, ekonomik ve sosyal sorunları bilir ve bilgiyi etik ve yasalara uygun olarak kullanır⁹.</p> <p>a. Bilgi ve bilgi teknolojisi ile ilgili etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunların çoğunu anlar. b. Bilgi kaynaklarının erişim ve kullanımına yönelik yasalar, yönetmelikler, kurumsal politikalar ve protokolleri takip eder. c. Ürünün ya da performansın iletilmesinde kullandığı bilgi kaynaklarını kaynakça hazırlayarak doğrular.</p> <p>Örnek kazanımlar: “Metin, veri, görüntü ve sesleri yasal olarak alır, depolar ve dağıtır”. “Bilgi kaynaklarına erişim konusunda kurumsal politikalarla uyumludur”.</p>
<p>6. Bulduğu bilgileri, sınıflar, düzenler, kontrol eder ve yönetir ve yeniden işler¹⁰.</p> <p>a. Bilgiyi ve kaynaklarını özümser, kaydeder ve yönetir. b. Bilgi kaynaklarının, ekipmanlarının, sistemlerin ve tesislerin bütünlüğünü korur. c. Metin, veri, görüntü veya sesleri yasal olarak alır, depolar ve dağıtır.</p> <p>Örnek kazanımlar: “Bilgilerin düzenlenmesi ve yönetilmesi için bir sistem oluşturur”. “Gelecekte başvurmak üzere tüm alıntı bilgilerini kaydeder.</p>
<p>7. Yaşam boyu öğrenme ve katılımcı vatandaşlığın BO becerilerini gerektireceğinin farkındadır.</p> <p>a. BO’nun, öğrenmeye ve bilgi teknolojilerine sürekli katılım gerektirdiğini ve böylece bağımsız bir biçimde yaşam boyu öğrenmenin mümkün olduğunu takdir eder. b. Yeni bilgilerin demokratik kurumlar ve bireyin değer sistemi için bir etkisi olup olmadığını belirler ve farklılıkları uzlaştırmak için adımlar atar.</p> <p>Örnek kazanımlar: “Bilgi kaynaklarını izleyerek ilgi alanları ve/veya uzmanlık alanlarında güncel farkındalığı korumaya çalışır”. “Bilgi ve deneyimlerden elde edilen tutarlı bir değerler kümesine sahip olur”.</p>

Tablo 2: BO Standartları, Çıktıları ve Bazı Örnek Kazanımlar (CAUL, 2001)

ALA, AASL, ACRL, CAUL, ANZIIL (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy) ve SCOUNL (Society of College National and University

⁷ Bu madde için CAUL standartlarında beş adet çıktı listelemiştir. Farklı maddelerle ifade edilmesine ve bazı değişiklikler içermesine rağmen bu madde de ACRL ve CAUL standartları birbirine çok yakındır.

⁸ Bu standart CAUL’un beşinci standardı olarak geçmektedir.

⁹ Bu standart CAUL’un altıncı standardı olarak geçmektedir.

¹⁰ Bu standart CAUL’un dördüncü standardı olarak geçmektedir.

Libraries) gibi kurumların standart oluşturma çalışmalarını temel alan IFLA, 2006 yılında “erişim, değerlendirme ve kullanım” olarak üç temel boyutta uluslararası BO standartları geliştirmiştir. IFLA’nın daha sade bir biçimde hazırladığı BO standartları şöyledir (bk. Tablo 3):

A. Erişim: Kullanıcı bilgiye etkili ve verimli bir şekilde erişir	
1. Bilgi ihtiyacının tanımı ve ifade edilmesi	2. Bilginin kaynağını, potansiyel bilgi kaynaklarını tanımlar ve değerlendirir
a. Bilgi ihtiyacını tanımlar veya tanımlar. b. Bilgi bulmak için bir şeyler yapmaya karar verir. c. Bilgi ihtiyacını tanımlar ve açıklar. d. Arama sürecini başlatır.	a. Arama stratejilerini geliştirir b. Seçilen bilgi kaynaklarına erişir. c. Bulduğu bilgileri seçer ve alır.
B. Değerlendirme: Kullanıcı bilgileri kritik ve yetkin bir şekilde değerlendirir	
1. Bilginin değerlendirilmesi	2. Bilginin organizasyonu
a. Bilgiyi analiz eder, inceler ve özetler. b. Bilgiyi genelleştirir ve yorumlar. c. Bilgiyi seçer ve sentezler. d. Alınan bilgilerin doğruluğunu ve uygunluğunu değerlendirir.	a. Bilgileri düzenler ve sınıflandırır. b. Alınan bilgileri gruplandırır ve organize eder. c. En iyi ve en yararlı bilginin hangisi olduğunu belirler
C. Kullanım: Kullanıcı bilgileri doğru ve yaratıcı bir şekilde uygular/kullanır	
1. Bilginin kullanımı	2. İletişim ve etik bilginin kullanımı
a. Bilgiyi iletmek, sunmak ve kullanmak için yeni yollar bulur. b. Alınan bilgiyi uygular. c. Bilgiyi kişisel bilgi olarak tanımlar veya içselleştirir.	a. Bilginin ahlaki kullanımını öğrenir. b. Bilginin yasal olarak kullanılmasına saygı gösterir. c. Öğrendikleriyle fikri mülkiyet hakkının tanınmasıyla arasında ilişki kurar. d. Uygun bilgilendirme biçimi standartlarını kullanır.

Tablo 3: Bilgi Okuryazarlığı Standartları (IFLA,2006, s. 16-17)

Bilgi okuryazarlığı standartları geliştirme çabalarını, bilgi okuryazarlığı ile ilgili akreditasyon çalışmalarının izlediği görülmektedir. Özellikle Amerika’daki yükseköğretim kurumlarının birçoğu Yüksek Öğretim Komisyonu tarafından akredite edilerek “Ulusal Bilgi Okuryazarlığı Forumu (NFIL)”na üye edilmiştir. Böylece BO’nun yaygın bir beceri ve anlayış haline getirilmesi amaçlanmıştır (Spitzer vd., 1998, s. 53). ALA ve ACRL gibi kurumlar ve kurumlarla işbirliği içinde olan akademisyenler büyük ölçüde yukarıdaki standartları temel alarak “alana özgü standartlar” geliştirmeye çalışmışlardır. “Profesyonel gazeteciler ve gazetecilik öğrencileri için BO standartları,

hemşirelik için BO standartları, antropoloji ve sosyoloji öğrencileri için BO standartları, bilim-mühendislik ve teknoloji öğrencileri için BO standartları, öğretmen eğitimi için BO standartları” bunlardan bazılarıdır (ALA, t.y.). Bu bağlamda İlahiyat alanına özgü BO standartlarının geliştirilmesi yüksek din öğretiminin kalitesini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

BO standartları birinci derecede akademik dünyayı ve yazılı bilgi alanını ilgilendiriyor gibi görünse de bu standartlar bütün bireyleri ve yazılı olmayan bilgi alanını da kapsamaktadır (UNESCO, 2008, s. 21-22). Çünkü iletişim teknolojilerinin gelişmesinin bireylere sunduğu bilgiye erişim imkânı sayesinde akademi dışında kullanılan günlük bilgiler; geçerli referans gösterme, kanıtlara dayanma vb. açılardan gittikçe akademik yazılı bilgilere yaklaşılmaya başlamıştır. Bu bağlamda bireyler, günlük hayatta karşılaşılan durumlarda sürekli olarak bilgi kaynağı seçmeye, bilgiyi değerlendirmeye ve en önemlisi de sahip olduğu bilgiyi iletmeye ihtiyaç duyduğu için her türlü problemlerini çözebilmek veya amaçlarına ulaşabilmek için BO standartlarına sahip olmaya ihtiyaç duymaktadır. Sözelimi bir alışverişte müşterisini ikna etmeye çalışan bir satıcının BO standartlarına uygun referanslar gösterebildiğini; gündelik işlerde, medyatik bir tartışmada veya bir sağlık sorununu çözmede hangi kaynağın doğru bilgi kaynağı olabileceğinin seçiminde bireylerin BO becerilerini kullanabildiği görülebilir.

BO düzeyinin, sürecin ve deneyimin sağladığı faydalara göre değerlendirilmesi gerektiğini söyleyen yazarlara karşı eğitimciler genelde bu düzeyi çıktılar üzerinden görme eğilimi göstermiştir (Lloyd, 2010, s. 48-49). Bu karşıtlık, BO düzeyinin tespitinin genelde BO standartlarına uygunluk derecesine göre yapılmasıyla sorunsuz bir biçimde aşılıma çalışılmıştır. Çünkü BO standartları hem ürün değerlendirmesini hem de süreç değerlendirmesini içermektedir. Bireyin verilen bir görevi yerine getirirken geçirdiği aşamaları BO standartlarına uygun yapıp yapmadığı gözlem yapmak suretiyle ölçülebileceği gibi ürünler üzerinden de ölçüle bilinmektedir. BO düzeyini tespit etmede yaygın olarak kullanılan ölçme yöntemi ise BO standartlarına uygun olarak geliştirilmiş Likert tipi ölçeklerdir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de birçok yazar tarafından BO

standartları temel alınarak katılımcıların BO yeterliliklerini öz değerlendirmeleri aracılığı ile tespit etmeye çalışan Likert tipi ölçekler geliştirilmiştir. Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2006), Aldemir (2004), Polat (2005) gibi araştırmacılar bu tarz ölçeklerle BO düzeyini tespit etmeye çalışmışlardır.

1.3.4. Bilgi Okuryazarlığı ve Eğitim

Bütün yönleri ile öğrenme ve öğretme süreci bilginin elde edilmesini, işlenmesini ve paylaşılmasını gerektirdiği için eğitim tamamıyla bilgi temelinde gerçekleştirilen bir faaliyettir (Eisenberg, 2008, s. 39). Eğitimsel hedeflere ulaşabilmek, bilginin elde edilmesinden paylaşılmasına kadar olan aşamalardaki başarıya bağlı olmaktadır. Bundan dolayı eğitimciler bilginin edinim, değerlendirilme, üretme ve dağıtım süreçlerinin verimliliştirilmesi üzerine odaklanmıştır.

Bilgi sahibi olmanın ve bilgiyi kullanmanın kolay, güvenli ve etkin bir şekilde gerçekleştirilebilme becerisini ifade eden BO kavramı, onu üreten kütüphanecilik uzmanlarıyla birlikte eğitimcilerin de yoğun ilgisini çeken bir kavram olmuştur. BO becerilerinin eğitimciler tarafından önemsenmesinin birden fazla nedeni vardır. Öncelikle bilgi akışının düzenlenmesini ve herkese bilgiye kolayca erişebilme hakkının verilmesi bilgi toplumunun en önemli karakteristiği olduğu için okulların öncelikli görevi de bilgi toplumunun insanını yetiştirmek olmuştur (Ergün, 2104, s. 144-145). “Sorunlarını bilgi aracılığı ile çözebilen toplum (Ergün, 2014, s. 133)” ve “öğrenmenin yaşam biçimi olarak algılandığı toplum (Ünal, 2009, s. 125)” olarak tanımlanan “bilgi toplumu”nda bireyin varlığını sürdürebilmesi için BO becerilerini edinmesi zorunlu olmuştur. Bunun yanında bilginin başa çıkılamayan niceliksel artışıyla birlikte BO, bilgiyi tanımlamadan tutun da bilimsel etik konularına varıncaya kadar birçok konuyu gündeme getirmiş ve eğitim müfredatına yönelik reformlara neden olmuştur (Aldemir, 2003, s. 272). Değişen eğitim paradigmaları ile bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmek eğitimcilerin öncelikli görevleri arasında görülmeye başlamıştır.

Bilgi toplumunun zorunlu kıldığı bilgi okuryazarı olma becerisi aynı zamanda değişen eğitim anlayışının da zorunlu bir sonucu olmuştur. Güçlü hafızası sayesinde

olabildiğince fazla bilgiye sahip olmak artık bir üstünlük olmaktan çıkmış, ezberlenmiş bilgiler yerine eleştirilen, bozulup tekrar oluşturulan, bireyselleştirilen ve hayata aktarılabilen bilgilere sahip olabilmek önem kazanmıştır (Özdemir, 2011). Bilgiyi bu şekilde ele almak ve öğrenmeye bu şekilde yaklaşmak ise doğal olarak bilgi okuryazarı bireyin yetiştirilmesini zorunlu kılmıştır.

Toplumsal ve teknolojik değişimlerin neden olduğu durumun sonucunda bilgiyi edinmek, düzenlemek, kullanmak ve değerlendirmek için eskisinden daha fazla bireysel çabaya ihtiyaç duyulmaktadır. Kapitzke (2003, s. 8)'nin işaret ettiği gibi eskiden bilgi elde etmek için, bilgi kaynağına ulaşmak için harcanan zamanı günümüzde ulaşılan bilginin filtrelenmesi, sınıflandırılması ve değerlendirilmesi için kullanmak gerekmektedir. Üretilen bilginin artışıdaki aşırılık güvenli bilgi elde edebilme endişesini de beraberinde getirmiş ve bu endişe bilgiye hazır bir şekilde ulaşma davranışının taşıdığı riskin daha iyi görülmesini sağlamıştır. Bu açıdan hazır ulaşılan bilgilerdeki kasıtlı olarak farklı amaçlara göre yönlendirme riski ve bu tür bilgileri elde etme maliyetinin (emek, zaman, ücret vb.) yüksekliği, bilgi okuryazarı olmanın öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır.

BO eğitimleri yaygınlık kazanmadan önce bireyi etkili ve hızlı bir biçimde bilgiyle buluşturabilmek için ortaya çıkan “kütüphane eğitimi, kütüphane öğretimi, kütüphane oryantasyonu, okuyucu eğitimi, okuyucu öğretimi, kullanıcı eğitimi, kullanıcı desteği, bibliyografik eğitim” gibi kavramlar yerini BO kavramına terk etmek zorunda kalmıştır. Çünkü bu kavramlar çoğunlukla kütüphane ve kütüphane kaynaklarından yararlanmayı önemsemiştir. Oysa teknolojik gelişmeler bilgi kaynaklarını, bilgi hizmetlerini ve öğrenme biçimlerini değiştirmiştir (Özel, 2013, s. 86). Bilgi artık ne otorite olarak kabul edilen kişilerin elindedir nede kütüphanelere hapsolmuştur. Bilgi, yetkin olan her bireyin elinde baş döndürücü bir hızla sürekli değişmekte ve yeniden inşa edilmektedir. İşte bu hızlı değişimle baş etmenin yolu bireylerin BO becerilerini elde edebilecek şekilde eğitilmesidir.

Bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmek o kadar geniş yelpazeli bir etki alanına sahiptir ki, ekonomik gelişmişlikten tutun da dinde aşırı yorumlara ve eylemelere yönelmeyi engellemeye kadar birçok meseleyi içine almaktadır. BO, bu yüzyılda küresel sorunların çözümünde ve demokratik toplumda vatandaş olarak yaşayabilmede ön şart olduğu gibi (Bundy, 1998) iletişim teknolojileri kullanarak yapılan “sanal zorbalık” ve internetin fayda sağlayan amaçlar dışında bilinçsizce kullanımı anlamına gelen “sanal aylaklık” davranışlarına karşıda bireyin ve kurumların koruyuculuğunu yapmaktadır (Demir ve Seferoğlu 2016). Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojisi ne kadar ilerlerse, üretilen bilginin miktarı ve çeşitliliği ne kadar artarsa bireylerin bilgi okuryazarı olmasına duyulan ihtiyaç da o kadar artmaktadır. Bireylere BO becerileri kazandırmak aynı zamanda onlara zamanı ve interneti verimli kullanma alışkanlığı da kazandırdığı için BO, bireysel ve toplumsal açıdan önemli bir sorun olan internette kalitesiz zaman geçirme sorununun çözülmesine de katkı sunulabilmektedir.

Türk Millî Eğitimi'nin genel ve özel hedeflerinin ve öğretim programlarının hedeflerinin BO becerilerine dayanması, öğrencilere BO becerilerini kazandırmanın önemini açıklarken üzerinde durulması gereken diğer bir önemli noktadır. Eğitim ve öğretim programlarının hedefleri arasında sıkça dile getirilen “eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, derin öğrenme (yüzeysel öğrenmenin karşıtı olarak), bağımsız öğrenme, aktif öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öz değerlendirme, analiz ve sentez yapabilme, üstbiliş” vb. beceriler, BO becerilerine dayanmaktadır. Doğru ve verimli bir şekilde ödev hazırlamaktan tutun da bireysel ders çalışma stratejisi geliştirmeye kadar birçok beceri BO becerilerinin yeterli düzeyde gelişmiş olmasını gerektirmektedir.

BO becerilerini kazanma süreçlerinin tümünde eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirme yetenekleri hem test edilmekte hem de teşvik edilmektedir. Ayrıca araştırma sürecinin her adımında bireylerin deneyimlerini incelemek ve değerlendirmek için onların öz-farkındalıklarını geliştirmeye teşvik eden sürekli bir öz değerlendirme sürecine (“yansıtıcı döngü”) ihtiyaç duyulmaktadır (Vezzosi, 2004). Dolayısıyla bireylere BO becerilerinin kazandırılmasının eğitimsel

açından önemini ortaya çıkaran noktalardan biri de bu becerilerin eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerisi kazanılmasını kolaylaştırmasıdır.

“Otantik öğrenme”, genellikle rol oynamayı, problem çözmeye dayalı etkinlikleri, durum çalışmalarını ve sanal uygulama topluluklarına katılımı kullanarak gerçek dünyadaki karmaşık problemlerin çözümüne odaklanan bir öğrenme yaklaşımıdır (Lombardi, 2007, s. 2). Otantik öğrenmede bireye doğrudan bir konunun öğretilmesinden ziyade bireyin gerçek dünyadaki problemlere çözüm üretebilmesi esas olduğu için öğretmen rehber, öğrenciler ise aktif olarak “otantik görevleri”, “otantik etkinlikleri” ve son olarak da “otantik değerlendirmeyi” yapabilmelidir (Koçyiğit ve Zembat, 2013, s. 292). Krovetz vd. (1993)’nin disiplinler arası otantik yaklaşımını inceleyen Spitzer vd. (1998, s. 133-134), otantik öğrenme yoluyla bireyin, yaptığı etkinliğin farkında olma; bilgilerini analiz etme; bilmediklerinin farkında olma; daha fazla bilgi edinmek için sorular formüle etme; mevcut olan bilgileri ile yenileri arasında bağ kurma; nasıl öğrendiğini ve daha iyi nasıl öğreneceğini değerlendirme gibi yeterlilikler gösterdiğini bildirmiştir. Bu durumda otantik öğrenme görevlerini yerine getirebilmek BO becerilerinin kullanılmasını gerektirdiği için bu yaklaşımın uygulanabilmesi ancak öğrencilerin belli bir seviyede bilgi okuryazarı olmasıyla mümkün olmaktadır.

Öğrenmenin gerçek hayattaki problemlerin çözümüne ve gerçek hayattaki durumlara uyum sağlamaya yardımcı olması gerektiğini benimseyen diğer yaklaşımlar ise “probleme dayalı öğrenme” ve “işe dayalı/iş tabanlı öğrenme” yaklaşımlarıdır. Probleme dayalı öğrenmede; problem konularının ve çözümlerinin önceden belli olduğu geleneksel öğrenme yaklaşımından farklı olarak, öğrenciler problemi çözmeye çalışırken öğrenirler. Öğrenciler, problemi analiz eder, gerekli bilgiyi toplar, görev paylaşımı yapar, en iyi olanı bulmak için olası çözümleri üretip değerlendirir, bilgileri grupla paylaşır ve tek bir sonuca bağlı kalmadan ulaşılan bütün sonuçları sunarlar (Cheong, 2008, s. 49; Wood, 2004, s. XXIII). İş temelli öğrenme ise okul müfredatının özelliklerini işyeriyle birleştirerek farklı bir öğrenme paradigması yaratan bir dizi öğrenme durumundan ve deneyiminden oluşmaktadır. İş temelli öğrenme süreci

“problemin çözümü için gerekli olan bilgi ihtiyacını ve kaynağını saptamaya; bilgiye ulaşma için kullanacağı stratejiyi ve teknolojiyi belirlemeye; sahip olduğu bilgiyi ve o bilginin iş başında uygulamasını değerlendirmeye; problem çözme ve eleştirel düşünebilme becerilerini bilgisiyle birleştirip iş başında uygulamaya (Spitzer vd. 1998, s. 140-141)” şeklindedir. Görüldüğü gibi her iki yaklaşımın öğrenme süreci büyük oranda bilgi okuryazarlığı süreçlerini tanımlamaktadır.

Bütün eğitim süreçlerinde BO eğitiminin gerekliliği oldukça açık bir konu olmasına karşın bu eğitimin nasıl yapılacağı üzerine alanyazında farklı fikirler dile getirilmiştir. Bilgi okuryazarlığı adıyla müstakil bir ders okutulmasını talep edenlerin yanı sıra bütün derslerde BO becerilerini kazandıracak biçimde düzenlemeler yapılmasını teklif edenler de bulunmaktadır. Bilgi okuryazarlığı adıyla müstakil bir dersin okutulması BO becerilerinin hızlı ve etkin bir biçimde edinilmesini sağlayabilir. Ancak bu becerilerin sürekliliğini sağlamak ise her dersin programında BO becerilerine yer verilmesiyle mümkün olabilir. Ayrıca bilgi çağında yaşamak her bir bireyin BO becerilerine sahip olmasını zorunlu kıldığı için BO eğitiminin seçmeli ders yerine zorunlu ders olarak verilmesini de tercih edilebilir bir yaklaşım olarak görünmektedir. Bu açıdan her iki teklifi birlikte uygulamak daha makul gözükmektedir. Nitekim Ford ve Hibberd (2010)'in çalışmasında lisans öğrencilerinin yeni bilgilere erişme, değerlendirme ve uygulama becerisi kazanmalarını sağlamak için zorunlu bir dersin içine koyulan bilgi okuryazarlığı eğitiminin BO becerilerini göstermede ve bu becerilerle ilgili özgüven algısında önceki yıllara göre olumlu değişimler sağladığı tespit edilmiştir. Wang (2010) ise yükseköğretim müfredatlarına BO becerilerinin nasıl entegre edilebileceğini sorguladığı çalışmasında, hangi düzeyde entegre edilirse edilsin (yasal, fakülte, bölüm, ders ve sınıf müfredat düzeyi), “paydaşlar arasındaki işbirliği-müzakere”, “bağlamsallaştırma” ve “bilgi ile sürekli etkileşim” olarak üç temel özelliğin vazgeçilmez olduğunu bildirmiştir. Wang'ın; pedagoji ve öğrenme kuramlarını, BO kuramlarını, BO yönergelerini ve paydaşların işbirliğini müfredat ile bütünleştirerek diğer disiplinlere adapte edilebilen modeli başarı vadeden kapsayıcı bir model olarak görünmektedir. Aynı doğrultuda Lombard (2016) da yükseköğretimde bilgi akışının

niteliğinin BO becerilerinin kazanılmasının kolaylaştırılmasına bağlı olduğunu, bunu başarabilmek için de yükseköğretimdeki paydaşlar arasında işbirliğinin gerektiğini vurgulamıştır.

Bilgi okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için bu konudaki uygulamalarının neler olacağına açık bir biçimde ortaya konulması lazımdır. BO'nun uygulama boyutu belirsiz kaldığı zaman hem öğrenen hem de öğretene için bir eğitim planlamak zor bir iş olmaktadır (Fontichiaro, 2012, s. 11). Horton (2008, s. 17-22), UNESCO'nun 2003 Prag, 2005 İskenderiye ve 2006 Ljubljana toplantı sonuç raporlarından hareketle eğitim alanında politika hazırlayıcılarına; profesyonel gelişim, eğitimci yetiştirme, eğitim ortamlarını zenginleştirme ve akreditasyon uygulamaları gibi konulardaki eylem planlarında bilgi okuryazarlığını geliştirmeye öncelik vermelerini tavsiye etmektedir.

1.3.5. Bilgi Okuryazarlığı ve Öz Yeterlik İlişkisi:

Güdülenme konusunda yapılan çalışmalarda ön plana çıkan "öz yeterlik" kavramı Bandura'nın *Sosyal Öğrenme Kuramı*'ndaki önemli kavramlardan biridir. Bandura'nın ilk kez 1977 de kullandığı "öz yeterlik" kavramı genel psikolojide ve öğrenme psikolojisinde sıkça kullanılan, üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı bir kavram olmuştur (Hazır-Bıkmaz, 2017, s. 281).

En genel anlamında kişinin verilen bir görevi yerine getirip getiremeyeceği konusunda kendisi ile ilgili yargısı veya inancı (Bandura, 1977) olarak tanımlanabilecek öz yeterlik kavramı bireyin kendi performansı ile ilgili inançlarını göstermektedir. Bu inançlar sadece psikolojik bir yargı veya değerlendirme ile sınırlı kalmayıp; bilişsel ve duyuşsal olarak farklı bileşenlerin de dâhil olduğu, var olan duruma ait gerçekliği yansıtmada oldukça başarılı olan inançlardır.

Bu noktada veri toplama araçları açısından araştırmanın yöntemini de ilgilendiren bir konunun aydınlatılması gerekmektedir. Şöyle ki, "öz bildirim dayanan öz yeterlik değerlendirmelerinin ve inançlarının gerçek olanla bire bir örtüşme olasılığı nedir?" şeklinde bir soru akla gelebilmektedir. Öncelikle öz bildirim dayanan değerlendirmelerin her zaman gerçek olanla bire bir örtüştüğü iddiası abartılı bir iddia

olarak görünmektedir. Zira “gerçek ve algı” arasındaki uyumsuzluk riski öz yeterlik algısında da söz konusu olmaktadır. Bu yüzden özbildirime ve öz yeterlik algısına dayanan ölçme araçlarından elde edilecek verilerin ne kadar sağlıklı olacağı ile ilgili şüphe uyandırabilmektedir. İlk bakışta bu şüpheler haklı gibi görünse de kişinin kendi öz yeterliğine dair inançları gerçeğe çok yakın veriler sunabilmektedir. Çünkü Pajares (2003, s. 142)’in de belirttiği gibi “inançlar kendilerine en yakın karşılık gelen performansları en iyi şekilde tahmin eder”. Öz yeterlik algısı, görünenin aksine güçlü bilgi kaynaklarına dayanan bilgilerin yorumlanmasıyla oluştuğu için güvenilecek önemli veriler sunabilmektedir. Bu kaynaklar: (1) bireyin performansının ve uzmanlık deneyiminin yorumu, (2) bir görevi yerine getiren başkalarını gözlem ve sosyal karşılaştırmalar, (3) çevreden gelen sözlü mesaj ve sosyal iknalar (4) stres ve kaygı gibi fizyolojik durumların sağladığı bilgilerdir (Pajares, 2003, s. 140). Dolayısıyla öz yeterlilik algıları sadece kişisel bir içgörü değil aynı zamanda sosyal çevrenin ve psikofizyolojik tepkilerin şekillendirmesi ile oluşmuş, deneyden ve gözlemden beslenen algılar/inançlardır. Öz yeterlik algıları sanıldığı gibi aksine tamamen öznel yargılara ve öznel gerçekliğe dayanmadığı, bireyin başkaları ile birlikte karar verdiği kolektif gerçekliğe de dayandığı için güvenilir veriler sunabilmektedir.

Bu durumda bilgi okuryazarlığının öz yeterlik algısı/öz yeterlik inancı ile ilişkisinde iki önemli noktanın üzerinde durulmalıdır. Bunlardan *birincisi* bahsi geçtiği gibi öz yeterlik algısının gerçek durumu yansıtmadaki gücü ile ilgilidir. Bu açıdan bireyin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancının onun gerçek performansının bir göstergesi olduğu kabul edilmelidir. *İkinci* ise bireyin öz yeterlik inancının güçlendirilmesi ile ilgilidir. Bireyin performansının göstergesi olan öz yeterlik inancının güçlendirilmesi bireyin gerçek performansına olumlu etkilerde bulunabilecektir. Bu açıdan bireylerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesinin onların bilgi okuryazarlığı becerilerini güçlendirmek anlamına geldiği göz ardı edilmemelidir.

1.4. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ve BİLGİ OKURYAZARLIĞI İLİŞKİSİ

Epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı kavramı birbiri ile ilişkili olan kavramlardır. Bu ilişkiyi belirgin olarak görebildiğimiz bazı kesişim noktalar vardır. Bunların *ilki*, her iki kavramın bilgiyi tanıma, tanımlama, değerlendirme ve değerlendirme eylemlerine dayanmasıdır. Bireyin epistemolojik inançlarından bahsederken bilgiyi “tanıma ve değerlendirme” girişiminin ağırlıklı olarak bilişsel kısmından; bilgi okuryazarlığından söz ederken de daha çok uygulamadaki yansımalarını içeren davranışsal kısmından bahsedildiği söylenebilir.

İkinci olarak epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığının ortak zemini olan “öğrenme” kavramından bahsedebilir (Peter, 2015; Rosman, Peter, Mayer ve Krampen, 2018). “Öğrenme becerileri”, “öğrenme biçimleri”, “öğrenme çıktıları” gibi kavramlara bağlı olarak, “öğrenmeyi öğrenme”, “analiz-sentez yapma”, “kanıt temelli öğrenme”, “sorgulama temelli öğrenme”, “eleştirel düşünme”, “üst biliş” ve “öz yeterlik” gibi beceriler her iki kavramın da ilişkili olduğu becerilerdir. Sözgelimi eleştirel düşünme veya bireyin kendi öğrenmesinin farkında olmasını ifade eden üstbiliş (meta-biliş) becerisi hem bilgi okuryazarı bir bireyin hem de gelişmiş epistemolojik inanç sahibi bir bireyin özelliğidir.

BO ile epistemolojik inançların *üçüncü* kesişim noktası, bir becerinin edinilmesi gerektiği fikrinin kabulünden tutun da o becerinin gösterilme biçiminin ve başarısının arka planında; değerlerin, normların, inançların, bireysel ve toplumsal anlayışların olduğu gerçeğidir. Nitekim BO’nun araştırıldığı geniş bağlamları tanımlamak için “bilgi manzarası/peyzajı (information landscape)” terimini kullanan Lloyd (2010, s. 3)’a göre bu peyzaj belirli değerlerden, inançlardan, anlayışlardan, işlerin yapılma biçiminden (gelenekten) ve kişiler arası etkileşimden etkilenir. Öyle ki bilgi ve enformasyon kavramlarının farklı ya da aynı olduğunu iddia etmemize sebep olan şey bile bizim bilginin keşfedilebilir, oluşturulabilir bir şey olup olmadığı ile ilgili epistemolojik etkilenişimize dayanır (Lloyd 2010, s. 10-12).

Dördüncü kesişim noktası ise epistemolojik inançların gelişimi ya da değişimi üzerindedir. Öğrencilere epistemolojik anlamda üstbilişsel bir farkındalık sağlamak bilgi okuryazarlığının eğitimsel amaçlarına ulaşmasını sağladığı gibi (Hofer, 2004, s. 54) bilgi okuryazarlığı becerilerinin artırılması ve eğitim-öğretimin bu beceriler üzerine düzenlenmesi de öğrencilerin epistemolojik farkındalığını arttıracaktır. Bu bağlamda bilgiyi bulma kullanma ve değerlendirme becerilerinde bir değişim/gelişim olmadığı sürece epistemolojik anlayışın istenilen ölçüde ve yönde değişmeyeceği, aynı şekilde epistemolojik anlayışlarda olumlu yönde bir değişim olmadığı sürece de bilgiyi bulma ve kullanma becerilerinde beklentileri karşılayan bir değişimin olamayacağı söylenebilir.

BO ile epistemolojik inançların birçok açıdan birbirini doğuran ve birbirini destekleyen ilişkisinin gücü bilgiyi arama ve değerlendirme süreçlerinde daha belirgin bir şekilde görülmektedir (Hofer, 2004, s. 54). Bilginin anlaşılmasında ve düzenlenmesinde epistemolojik inançların önemli rolünün yanında (Schommer, 1990) BO becerilerine sahip olmak da hem bilginin farklı görünüş biçimlerine karşı zengin ve farklı bakış açısına sahip olmayı hem de bilginin kişiye özgü olmasını ve sonraki deneyimlere yönlendirilecek biçimde yansıtılabilmesini mümkün kılmaktadır (Lloyd 2010, s. 24). Böylece uygulamada bu iki kavram arasında bir döngü ortaya çıkmış olmaktadır. Çünkü epistemolojik inançları gelişmiş bir birey bilgi kaynağını sorgulama ve tek bir bilgi kaynağı ile yetinmemeye gibi özellikler gösterir ki bu özellikler aynı zamanda BO becerisi gelişmiş bireyin özellikleridir. Aynı şekilde ulaştığı bilgiyi yorumlayabilmek, değerlendirebilmek ve farklı bilgilerle ilişkilendirebilmek BO becerileri arasında olduğu gibi gelişmiş bir epistemolojik inanç özelliğini de yansıtmaktadır.

Birbirini besleyen ve gerektiren güçlü ilişkiye rağmen iki kavram arasında göze çarpan bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Öncelikle epistemolojik inançlar, bilgiyi ve bilgi edinimini metabilşsel düzlemde sorgularken BO bilgiyi ve bilgi edinimini daha çok eylemsel bir düzleme taşımıştır. Bunun yanında Swanson (2006, s. 107)'un dikkat çektiği gibi epistemolojik inançlar mevcut bilgi anlayışlarını ve bu anlayışlardaki değişimleri tespit ederken bilgi okuryazarlığında olduğu kadar kendi içinde ölçülebilir

beceriler veya sonuçlar öngörememektedir. Bunlara ilaveten epistemolojik inançların belirlenmesi BO becerilerinin ölçümü kadar dolaysız olamamaktadır. Ayrıca bilgi okuryazarlığı eğitiminin bireyin bilgi anlayışına belli kalıplara yönlendirecek biçimde dışarıdan müdahale olarak görülebilecek bir yönü vardır. Bütün bunlara rağmen, bilgi okuryazarlığı eğitiminin epistemolojik inançların gelişimine olumlu etkisinin daha büyük olduğu, bireyi, bilgi ve bilme hakkında düşünmeye, bilginin çeşitliliğine dikkat etmeye ve bilginin değerlendirme kriterleri hakkında düşünmeye teşvik ettiği göz ardı edilmemelidir (Peter, Leichner, Mayer ve Krampen, 2014)

1.5. ALANYAZINDAKİ ÇALIŞMALAR

1.5.1. Epistemolojik İnançlarla İlgili Çalışmalar

Epistemolojik inançlar/anlayışlar üzerine yapılan çalışmalardaki ilgi odağı, psikolojik ve eğitsel bir bakış açısıyla, bireyin bilgi anlayışını nasıl geliştirdiği ve dünyayı anlamada nasıl kullandığı üzerine olmuştur (Hofer, 2002, s. 4). 1960’larda başlayan çalışmaların sayısı 1990 yılında Schommer’in bir ölçek geliştirmesinin etkisiyle hızlı bir biçimde artmıştır (Deryakulu, 2017, s. 262). Yapılan çalışmalarda epistemolojik inançlar genelde bağımlı değişken olarak ele alınmış, bağımsız değişkenlere göre farklılaşması ve öz yeterlilik, üst biliş vb. bir etki ile ilişkisi incelemiştir (Kaleci ve Yazıcı, 2012). Bununla birlikte yapılan çalışmaların çok azının çocukluk ve erinlik dönemine ilişkin olduğu, çoğu çalışmanın gençlik ve yetişkinlik dönemini kapsadığı görülmektedir (Deryakulu, 2017, s. 256).

Eğitimciler epistemolojik inançlarla ilgili araştırmaların öneminde fikir birliği etmiş olmakla birlikte, bu alanda araştırma yapmanın zorluğunun da farkında olmuşlardır. Bu zorluk epistemolojinin ilgi alanına giren “bilgi” kavramı, psikolojinin ilgi alanına giren “bireysel inanç” kavramı ve eğitim bilimlerinin, psikolojinin ve epistemolojinin ortak ilgi alanına giren “öğrenme” kavramı etrafında oluşan güçlüklerdir. Çünkü öğrenme hâlâ ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği tam olarak tanımlanmamış, teorik açıklamalarla tanınmaya çalışılan sofistike bir olgu olmaya devam ederken “inanç” kavramı da sınırları konuşulan alana göre çok fazla değişiklik

gösteren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla da Hofer ve Pintrich (1997, s. 111-112)'in de işaret ettiği gibi epistemolojik inançlarla ilgili araştırmalarda birçok teorik ve metodolojik problem baş göstermektedir.

Eğitim alanında 2000 yılı öncesi epistemolojik inançlarla ilgili yapılan çalışmalar belli kategorilerde toplanmıştır. Bunlar: “(1) Perry'nin gelişimsel sıralamasını daha iyi açıklamak, (2) epistemolojik inanç gelişimini belirlemek, değerlendirmek ve araç geliştirmek, (3) “bilme”nin cinsiyetle ilişkisini keşfetmek, (4) düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin bir parçası olarak epistemolojik farkındalığı incelemek, (5) epistemolojik inançların boyutlarını tanımlamak, (6) inançların diğer bilişsel ve motivasyon süreçleri ile ilişkisini belirlemektir”. Bu altı alanı; “Perry'nin izinde epistemolojik inançların gelişimini azdan çoğa doğru derecelendirmeyi amaçlayan çalışmalar”, “epistemolojik inançların akıl yürütme ve düşünme biçimleri ile ilişkisini araştıran çalışmalar” ve “epistemolojik inançların bileşenlerinin birbirinden bağımsız olduğunu göstermeye çalışan çalışmalar” şeklinde üç kesişim noktasında sadeleştirmek mümkündür (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 89). Ülkemizde yapılan araştırmalarında genelde yukarıdaki kategorilerden 2, 4 ve 6 numaralı kategorilere dâhil olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yurtdışında ve yurtiçinde epistemolojik inançların hem oluşumunu ve gelişimini etkileyen faktörleri (zihinsel gelişim, yaş, aile, eğitim düzeyi, kültür, cinsiyet vd.) hem de epistemolojik inançların etkilediği unsurları (akademik başarı, öğretim uygulamaları, okula ve öğrenmeye karşı tutum vd.) inceleyen çalışmaların sayısının çok fazla olması dikkat çekmektedir.

Hofer (2016, s. 25)'in üçüncü dalga çalışmalar diye isimlendirdiği ve genelde 2000 yılı sonrasında yapılan çalışmalar ise daha çok bireyin bilgi ve bilme ile ilgili anlayışının oluşumunda ve gelişmesindeki zihinsel süreçleri ifade eden ve bir bakıma kişisel epistemolojiye denk olarak kullanılan “epistemik biliş” ile ilgili çalışmalardır. Ayrıca 2000 sonrası çalışmalarda kişisel epistemolojinin boyutlarının, alana özgü olması ile genel olmasının, hangi bağlamlara (sınıf/okul iklimi, zihinsel yetkinlikler, kültür, vb.) göre değiştiğinin tartışıldığı ve bunun sonucunda da epistemolojik anlayışlarla ilgili teorik ve metodolojik genişlemeler yaşandığı görülmektedir (Hofer, 2016).

Eğitim alanında epistemolojik anlayışlar ilgili yapılmış çalışmalar; “öğretmenlerin epistemolojik inanışları”, “öğretmen adaylarının epistemolojik inanışları”, “öğrencilerin epistemolojik inanışları”, “sosyo-kültürel durumların epistemolojik inançlara etkisi” ve “epistemolojik inançların ölçülmesi için araç geliştirilmesi” ile ilgili çalışmalar olarak gruplandırılabilir. Ancak bu bölümde çalışmanın konusuyla olan ilgisinden dolayı daha çok öğretmen adayları ile ilgili çalışmaların tanıtımına ağırlık verilmiştir.

1.5.1.1. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle İlgili Çalışmalar

1970'lerin ortalarından beri öğretmenlerin gözlemlenebilir sınıf davranışlarının dar bir alanda incelemesi gittikçe bu davranışlara eşlik eden, öğretimin daha derin ve örtük yönlerine doğru kaymaya başlamıştır. Bunun sonucunda öğretimi anlamak için öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve öğrencilerle ilgili düşüncelerini, inançlarını anlamaya ve açıklamaya ağırlık verilmiştir. (Hativa ve Goodyear, 2002, s. 335). Öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerine yapılan çalışmaların genelde öğretmenlerin öğretme yaklaşımları ile epistemolojik inançları ilişkisi üzerine, bilhassa geleneksel yaklaşımlarla yapılandırmacı yaklaşımların karşılaştırılarak, yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğretim yapılan alana, öğretmenlerin sosyo-ekonomik, kültürel ve demografik özelliklerine göre karşılaştırılmaların yapıldığı çalışmalara da rastlanılmaktadır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının eğitimdeki değerini ortaya çıkaran çalışmaların yanında öğretmenlerin inançlarındaki değişimi inceleyen boylamsal çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalar öğretmenlerin epistemolojik inançlarındaki değişimin her zaman kolay gerçekleşen bir durum olmadığını göstermiştir. Ayrıca bu çalışmaların sonuçları açısından dikkat çeken başka bir durum daha bulunmaktadır. Şöyle ki; yurtdışındaki çalışmalar kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin epistemolojik inançlarının geliştiğini tespit ederken, ülkemizdeki çalışmalar kıdem yılının öğretmenlerin epistemolojik gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Örneğin, Hativa (2002) dört ay süren bir eğitim programı sonucunda öğretmenlerin iyi bir

öğretimde engel teşkil eden kişisel özelliklerinde, pedagojik yeterliliklerinde ve öğrenme ve öğrencileri ile ilgili inançlarında öğrenciler tarafından memnuniyetle karşılanan gelişmeler yaşandığı sonucuna varmıştır. Karhan (2007)'in, Türkiye'deki öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik değişkenler açısından değişimini incelediği doktora tez çalışmasında ise meslek kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenlerin, on yılın üstünde kıdeme sahip öğretmenlerden daha gelişmiş inançlara sahip olduğu ortaya konulmuştur.

1.5.1.2. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışları İle İlgili Çalışmalar

Öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının tespiti önemli olduğu için bu konuda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları üzerine dikkat çeken yurtdışındaki ilk çalışmalar; (1) Lasley (1980) ve (2) Pajares (1993)'in öğretmen adaylarının inançlarının öğrenme ve öğretme süreçlerindeki önemi ile ilgili düşünsel çalışmaları; (3) Doyle (1997)'un, öğretmen adaylarının öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair inançları ile eğitim programları ilişkisini incelediği çalışması; (4) Brownlee, Dart, Boulton-Lewis, McCrindle (1998)'in adayların epistemik inanç düzeylerinin nasıl bir değişim izlediğini ve bu inançların nasıl daha çok geliştirilebileceğini araştırdığı çalışması ve (5) Brownlee, Purdie ve Bulton-Lewis (2001)'in epistemolojik inançları geliştirmek için öğretim programlarını ve ortamlarını düzenlenmesinin etkisini araştırdığı çalışmasıdır.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyini ve adayların epistemolojik inançlarının benimsedikleri öğretim ve öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini inceleyen bazı önemli araştırmalar şunlardır:

(1) Chan (2003) Hong-Konglu öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerinin epistemolojik inançları ile öğrenme yaklaşımları, motivasyon ve benimsenen ders çalışma stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, gelişmiş epistemolojik inanç seviyesindeki öğrencilerin öğrenme motivasyonunun daha güçlü ve ders çalışma stratejisi açısından daha derin, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olanların ise

ezberleme gibi daha yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

(2) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 338 öğrenci ile ilişkisel tarama modeline göre yapılan çalışmada Deryakulu (2004), epistemolojik inançların, öğrenme ve ders çalışma stratejileri içinden tutum, güdülenme, yoğunlaşma, bilgiyi işleme, ana düşünceleri seçme, kendi kendini test etme, zamanı kullanma, kaygı ve test stratejileri değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

(3) Chan ve Elliot (2004), Hong-Konglu öğretmen adayları üzerine yaptığı ilişkisel betimleme yöntemine dayalı araştırmasında, epistemolojik inançlarla benimsenen öğretme-öğrenme anlayışı arasındaki ilişkinin doğrulandığını, epistemolojik inançlar geliştikçe adayların yapılandırmacılık anlayışını daha çok benimsemediğini tespit etmiştir. (4) Benzer bir çalışmayı Singapur'daki öğretmen adayları ile gerçekleştiren Chai, Teo ve Lee (2009) öğretmen yetiştirme programı sonucunda adayların epistemolojik inançlarının rölativizme doğru geliştiğini tespit etmesine rağmen öğretme anlayışlarının yapılandırmacılıktan uzaklaşarak gelenekselliğe yaklaştığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar bu durumu Singapur'daki sınav sisteminde başarının geleneksel öğrenme sistemine daha uygun olması ile açıklamıştır. Yazarların bu yorumu eğitim sistemi bir bütün olarak epistemolojik inançların geliştirilmesini sağlayamazsa istenilen sonuçlara ulaşılmayacağına işaret etmesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca bu yazarlar çalışmasını Chan ve Elliot (2004)'un çalışmasındaki verilerle destekleyerek: Asya toplumlarında öğrenme süreçlerini ve öğrenmede çabayı önemsemelerinin kültürel bağlamları olduğunu ve bunun da dini yönelimleri etkilediğini öne sürmüştür.

(5) Cheng, Chan, Tang, ve Cheng (2009), öğretmen adaylarının öğrenmenin nasıl gerçekleştiği kabulünün epistemolojik inançlarla ilişkisini karma yöntemle sorguladığı çalışmasında; öğretmen adaylarının genelde öğrenmede çaba göstermenin doğuştan gelen yeteneklere göre daha önemli olduğuna ve bilginin değişebildiğine güçlü bir şekilde inandıklarını, bilgi otoritesini sorgulama eğiliminde olduklarını tespit etmiştir.

Ayrıca bu çalışma gelişmiş epistemolojik inanca sahip adayların öğrenmede yapılandırmacı yaklaşıma meyilli olduğunu göstermiştir.

(6) Alemdağ (2015) doktora tez çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi karma yöntemle incelemiştir. Çalışmasının sonunda; öğrencilerin bilginin karmaşık bir yapıya sahip olduğu inancını sınıf düzeyi ilerledikçe daha çok sahiplendiklerini, bilginin kaynağı konusunda farklı görüşleri benimsediklerini, bilginin kesinliği konusunda genelde şüpheli olduklarını, çoğunlukla öğrenmenin çaba ile gerçekleştiğine inandıklarını bildirmiştir. Ayrıca Alemdağ (2015); diğer akademik öz yeterlik ve öğrenme yaklaşımlarını yordamada epistemolojik inancın rolünün önemli olduğu sonucuna varmıştır.

(7) Öztuna Kaplan (2006) fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğretmenlik uygulamaları üstündeki etkisini incelediği durum çalışmasında; adayların çoğunun geleneksel öğretim düşüncesinden yana ve naif epistemolojik inançlar taşıdığını, beş adaydan sadece birinin yapılandırmacı öğretim düşüncesine meyilli ve gelişmiş epistemolojik inançlar taşıdığını tespit etmiştir.

(8) Tanrıverdi (2012)'nin öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları ilişkisi üzerine yaptığı betimsel çalışmanın bulgularına göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan katılımcılar öğrenme stratejisi olarak derinlemesine çalışmayı, öğrenme yeteneğe bağlı olduğuna inanan öğrenciler ise öğrenme stratejisi olarak yüzeysel çalışmayı tercih etmektedir.

(9) Fırat-Durdukoca (2019) doktora tez çalışmasında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 102 öğretmen adayı ile dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemlerine dayanan öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalıkları ve akademik başarılarına olan etkisini deneysel bir çalışma ile incelemiştir. Araştırma sonucunda dizgeli eğitim yapılan deney grubunun; epistemolojik inanç açısından “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna”

ve “tek bir doğrunun var olduğuna” dair inançlarının kontrol grubuna göre daha az geliştiğini tespit etmiştir.

(10) Baydar (2015), doktora tezinde 2012-2013 akademik yılında Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği ikinci sınıfta okuyan 40 öğrenci ile karma yöntemle işbirlikçi öğrenme yöntemlerinden jigsaw (birleşip ayrılma yöntemi) ve öğrenci takımları başarı bölümlerinin, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ve akademik başarılarına etkisinin araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin epistemolojik inançlara etkisinin var olduğunu tespit eden daha önceki çalışmaları destekleyecek bulgulara ulaşmıştır.

Ülkemizde öğretmen adaylarının epistemolojik inanç seviyesi ve bu seviyenin cinsiyet, bölüm, sınıf, ailenin sosyo-ekonomik durumu vb. değişkenlere göre değişimini inceleyen birçok araştırma yapılmıştır (bk. Oğuz, 2008; Er, 2013; Can ve Arabacıoğlu, 2009; Kaleci, 2012; Koç ve Memduhoğlu, 2017; Kazu ve Erten, 2015; şekercioğlu ve Yıldırır, 2018)¹¹. Her ne kadar bu çalışmalar birbirinden olduğuça farklı bulgulara ulaşmış ise de cinsiyetin, sınıf düzeyinin ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin epistemolojik inançlarla anlamlı ilişkisinin olduğunu bildiren çalışmaların sayısının daha fazla olduğu görölmektedir.

Alanyazında öğretmen adayların üstbilişsel farkındalıklarının ve özdenetimlerinin epistemolojik inançlarla ilişkisini araştıran çalışmalar da niceliksel olarak önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları ise şunlardır:

(1) Deryakulu (2002), ilişkisel tarama modeli ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi'ndeki 136 öğrenci ile yaptığı araştırmasında, öğrencilerin basılı bir öğretim materyalini kavramayı denetleme sürecinde kullandıkları ölçütlerle denetim odakları, epistemolojik inançlar, program türü ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, epistemolojik inançların ve sınıf düzeyinin

¹¹ Bulguların yorumlanması kısmında bu çalışmaların bulgularına geniş yer verilmiştir. Tekrara düşmemek adına burada sadece isimleri verilmiştir.

kavramayı denetleme türü üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğunu tespit etmiştir.

(2) Spray, Scevak ve Cantwell (2013) öğretmen adaylarının kişisel epistemolojik anlayışları ve üstbilişsel farkındalıkları ile üniversite eğitiminin ilk yarısında ortaya çıkan değişimleri boylamsal yöntemle incelediği araştırmasında 18 öğrenciden oluşan seçici bir örneklemin yansıtıcı öğrenme günlüklerini epistemolojik anlayış ve üstbilişsel farkındalık açısından analiz etmiştir. Bu çalışma öğrencilerin kendi düşünceleri içinde bu fenomenler hakkındaki farkındalıklarına odaklanmış ve kişisel epistemolojik anlayış ve üstbilişsel farkındalık ile kendi kendini düzenleyen öğrenme ve akademik başarı arasında açık bağlantılar tespit etmiştir.

(3) Özekatar Kaya (2018) doktora tezinde ilişki tarama yöntemi ile 1. ve 4. sınıftaki 450 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayının epistemolojik inançlarıyla akademik özdüzenleme ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda adaylarının epistemolojik inançlarının, yaş cinsiyet ve öğrenim görülen üniversitelere göre farklılık gösterdiğini, epistemolojik inanç ve akademik öz-düzenleme düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının geliştirilebilmesinin imkânını sorgulayan çalışmalardan bazıları ise şunlardır: (1) Gill, Ashton ve Algina (2004), deneysel çalışmalarının sonunda; öğrencilerin epistemolojik inançlarını geliştirmeyi kolaylaştıracak uygun yöntem ve materyallerle öğretime müdahale edildiği takdirde öğrencilerin epistemolojik inançlarının değişebileceğini göstermiştir. (2) Boran (2014)'nın 14 haftalık uygulamaya ve katılımcıların doldurduğu anketlere dayanan argümantasyon temelli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri ve epistemolojik inançları üzerine etkisini karma yöntemle araştırdığı çalışmasının sonucunda: Katılımcıların “bilginin tek olduğuna inanç boyutu” ve “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutu”nda gelişme gösterdiği görülmüştür.

1.5.1.3. Öğrencilerin Epistemolojik İnanışları İle İlgili Çalışmalar

Öğretmen adayları dışındaki öğrencilerin de bilgi ve bilginin doğasına ilişkin düşünce ve inançlarını araştıran birçok araştırma yapılmış ve bu çalışmalar, bütün öğrenme süreçlerinin hem epistemolojik inançları etkilediğini hem epistemolojik inançlardan etkilendiğini göstermiştir. Genel olarak; gelişmiş epistemolojik inançların akademik başarıyı arttırdığı, seçilen öğretim yaklaşımı ve öğrenme stratejisinin, sınıf içi uygulamaların ve öğrenme ortamının epistemolojik inançları etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin zihinsel gelişiminin, aile yapısının ve ebeveynlerin eğitim durumunun ve yaşanan çevreden alınan kültürün de epistemolojik inançları etkilediği bildirilmiştir.

Alanyazında öğrencilerin epistemolojik inançlarının geliştirilmesinin imkânını ve yolunu tartışan çalışmalardan bazıları şunlardır:

(1) Schommer 1993 yılındaki betimsel araştırmasında lise öğrencilerinin üst sınıflara geçtikçe epistemolojik inançlarının olgunlaştığını, “öğrenmenin aniden oluştuğu ve yeteneğe bağlı olduğu” görüşlerinde kız öğrencilerin daha gelişmiş inançlara sahip olduğunu tespit etmiştir. (2) Whitmire (2003; 2004)’in üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanışları ile “yansıtıcı yargı” ve araştırma becerileri arasındaki ilişkinin varlığının tespit ettiği iki çalışmada lisans öğrencilerinin epistemolojik gelişimin daha yüksek aşamalarında, çelişen bilgi kaynaklarını ele alma ve yetkili bilgi kaynaklarını tanıma yeteneği sergilediği görülmüştür. (3) Şengül-Turgut (2007) deneysel çalışmasında lise öğrencilerinin epistemolojik inanışlarının daha üst seviyelere doğru geliştirebildiğini; bilginin kesinliği, basitliği ve edinilmesi boyutlarında, realist seviyede olan öğrencilerin inançlarının üst seviyelere doğru geçiş yapabildiklerini ancak en üst seviyeye ulaşamadıklarını; mutlakçı seviyede inanışlara sahip öğrencilerin ise inanışlarını geliştirmekte zorlandıklarını tespit etmiştir.

Epistemolojik inanç gelişiminin öğretim süreçlerine olumlu katkıları lise, kolej ve üniversite öğrencileri ile yapılan birçok çalışmada rapor edilmiştir. Schreiber ve Shinn (2003) 115 kolej öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında epistemolojik inançların öğrenme

süreçlerini etkilediğini dolayısıyla epistemolojik inançların akademik performansı ve derse katılımı etkileyebileceğini rapor etmiştir. Dahl, Bals ve Turi (2005)'nin üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırma ise bilginin yapısının basit olduğuna ve öğrenmenin doğuştan getirilen yetenek olduğuna inanmanın öğrenme stratejilerini tercih etmede önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Çam ve Geban (2011), örnek olay yaklaşımının geleneksel öğrenme yöntemleriyle işlenen kimya dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarını ve kimya dersine karşı tutumunu nasıl etkilediğini araştırmış, örnek olay yaklaşımının öğrencilerin epistemolojik inançlarını ve derse karşı tutumlarını olumlu etkilediğini tespit etmiştir.

Epistemolojik inançların öğrenme üzerinde, dolayısıyla da akademik başarı üzerinde her öğretim kademesinde etkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (bk. Hofer, 2000; Schommer-Aikins 2002; Schommer-Aikins, Duell ve Barker, 2003; Schommer-Aikins ve Hutter, 2002; Deryakulu, 2004; Uysal, 2010; Yerdelen Damar, 2013; Barvarz, Nami ve Ahmedi, 2014; Özbay, 2016). Bu çalışmalardan öne çıkanlardan bazıları şunlardır:

(1) Ryan (1984), gelişmemiş inanç seviyesindeki öğrencilerin öğretim materyallerinde; başlıklara, kalın, italik, renkli vb. belirgin yazı karakterlerindeki bilgilere odaklandığını; gelişmiş seviyedekilerin ise bütün cümleleri anlama ve ilişki kurma, metni yeniden ifade etme, metnin amacını belirleme, farklı örnekler bulma eğiliminde olduklarını ve daha yüksek akademik başarı gösterdiğini tespit etmiştir. (2) Schommer (1990)'in üniversite öğrencileri üzerindeki araştırmasında da gelişmemiş epistemolojik inanç seviyesindeki öğrencilerin tamamlanmamış yazılı bir metni okuyup metne uygun bir sonuç paragrafı yazmada başarısız olduğu görülmüştür. (3) Cano (2005) da yapısal eşitlik modeliyle 1600 ortaokul ve lise düzeyindeki İspanyol öğrenci ile yürüttüğü çalışmada öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Cano (2005) bu çalışmada; epistemolojik inançların akademik performansı doğrudan etkilediğini, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ise dolaylı olarak etkilediğini tespit etmiştir. (4) Trautwein ve Lüdtke (2007)'nin boylamsal araştırması bilginin kesinliğine, değişmeyeceğine dair gelişmemiş

epistemolojik inançlara sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin gelecekte seçecekleri kolej eğitimi ve çalışma alanlarının şekillenmesinde bilginini kesinliğine ait inançların etkili olduğu görülmüştür. (5) Muis ve Franco (2009) eğitim psikolojisine giriş dersindeki 167 gönüllü toplam 200 üniversite öğrencisi ile 19 haftalık deneye dayalı boylamsal çalışmasında başarı hedeflerinin ve bu hedeflere ulaşma oranının epistemolojik inançlara göre şekillendiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin tutumlarının epistemolojik inançlarla ilişkisini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Schommer ve Walker (1997)'in araştırmasına göre, öğrenciler öğrenmenin doğuştan gelen yeteneğe bağlı olduğuna ve aniden oluştuğuna inancı ne kadar az olursa, eğitimin günlük yaşamdaki ve gelecekteki (meslek kazandırma) rolüne, okula ve okulda bulunmaya karşı o kadar çok olumlu tutum göstermektedir. Özbay (2016) ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik akademik başarılarının bilimsel epistemolojik inançları ve zihinsel risk alma davranışları ile arasındaki ilişkiyi “path analizi” tekniği ile incelediği doktora tez çalışmasında bilimsel epistemolojik inançlar ve zihinsel risk alma davranışlarıyla fen bilimleri başarısı arasında nedensel bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Epistemik inançların kavramsallaştırılması ve yapısına dair teorik ve ampirik çalışmalar oldukça yaygın olmasına rağmen bu inançların zaman içinde nasıl değiştiğine ilişkin psikolojik süreçler hakkında çok fazla şey bilinmediği iddiası ile Rosman ve arkadaşları tarafından yürütülen 2020 yılına kadar iki yıl sürmesi öngörülen “Yükseköğretimde Epistemik Değişim Mekanizması (Mechanisms of Epistemic Change in Higher Education) projesi ile bu alandaki en önemli çerçeve olarak görülen Bendixen ve Rule (2004) tarafından geliştirilen “Kişisel Epistemoloji Geliştirme İçin Süreç Modeli”nin ampirik olarak doğrulanması ve genişletmesi amaçlanmıştır (“Leibniz Institute”, t.y.).

1.5.1.4. Sosyo-Kültürel Durumların Epistemolojik İnanışlara Etkisi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Alanyazında yapılan çalışmaların az bir kısmı yetişkinlerin sosyo-ekonomik durumlarının, eğitim durumlarının ve kültürel özelliklerinin epistemolojik inançlarla ilişkisini incelemiştir. Schommer (1990), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının kavrama ve öğrenmeleri üzerindeki etkisini tespit ettiği araştırmasında ayrıca ebeveynleri iyi eğitim görmüş, kendi düşüncesini oluşturması ve ifade etmesi için aile bireyleri tarafından desteklenen, cesaretlendirilen öğrencilerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğunu bildirmiştir. Her kesimden (ev çalışanları, yöneticiler vb.) 418 yetişkin katılımcı ile yetişkinlerin epistemolojik inançlarının yaş ve eğitim durumu ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında ise Schommer (1998), hem yaşın hem de eğitim durumunun bireylerin epistemolojik inançlarını etkilediğini tespit etmiştir.

Epistemolojik inançlarla içinde yaşanılan kültürün ilişkisini inceleyen araştırmaların sonuçlarına göre; Kuzey Amerika ve Batı Avrupa gibi bireyci (individualist) yapıya sahip kültürlerin, Uzak Doğu, Güney-Doğu Asya, Afrika ve Güney Amerika gibi ortaklaşacı (collectivist) yapıya sahip kültürlerden daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptir (Deryakulu, 2017, s. 263). Zhu, Valcke ve Schellens (2008), Çince ve Flaman dilleri konuşan öğrencileri karşılaştırarak yürüttüğü çalışmada epistemolojik inançlar ile öğrencilerin öğrenme başarısı ilişkisini daha iyi açıklamada kültürler arası perspektifle bakmanın rolüne dikkat çekmiştir.

1.5.1.5. Epistemolojik İnançların Ölçülmesi İçin Araç Geliştirilmesiyle İlgili Çalışmalar

Epistemolojik inançların ölçülebilmesi ile ilgili cevaplanması gereken birçok soru vardır: “Nasıl bildiğimiz, bildiklerimizin ne olduğu ve bilgiyi nasıl algıladığımız konusundaki inançlarımızı açıklayan bireyler olarak ne kadar yetenekliyiz? İnançlar eylemlerde gözlemlenebilir mi? Epistemoloji, Likert tipi ölçekler etkili bir şekilde ölçülebilir mi?” (Hofer, 2002, s. 9-11). Bütün bu haklı sorulara rağmen, ölçme aracı

geliştirme sürecinin uzun süreye yayılmış (60 yıldan fazla) tekrarlayan araştırmaların birbirini desteklemesi, epistemolojik inançların dolaylı da olsa ölçülebilme imkânının olduğunu göstermektedir.

Schommer (1990)'e kadar epistemolojik inançların genelde görüşme yöntemi gibi nitel araştırmalarla ve sadece bilginin doğasıyla ilgili inançların ölçülmesi hedeflenerek yapılmıştır. Schommer (1990)'in epistemolojik inançların boyutlarını değerlendirmek için geliştirdiği “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” kişisel epistemolojiyi ölçmek için en yaygın olarak kullanılan yazılı enstrüman olarak dikkat çekmektedir. Epistemolojik inançların değerlendirilmesinde bu tür bir ölçeğin düzenlenmesine yönelik girişimler arasında, Schommer'in ölçeğinden modellenen Schraw, Bendixen ve Dunkle (2002)'nin “Epistemik İnanç Envanteri” de dikkat çekmektedir. Ancak Peter (2015), Schommer (1990)'in ölçeği ekseninde geliştirilen ölçekleri epistemolojik inançları mutlak ve mutlak olmayan şekilde ayırt ederek ölçmede başarılı bulurken “çoğulcu (multiplistic)” inançları ölçmede aynı derece başarılı görmemekte ve bilhassa yükseköğretimde çoğulcu inançları ayrı ayrı olarak daha ayrıntılı bir şekilde ele almayı teklif etmektedir.

Yurt içinde epistemolojik inançları ölçmek için kullanılan ölçeklerin çoğu yabancıların geliştirdiği ölçeklerin uyarlaması şeklindedir. Oksal, Şenşekerci ve Bilgin (2006), “bilgi kaynağı olarak bilime inanç”, “rasyonel topluma inanç”, “batıl ritüellere inanç” ve “doğüstü güçlere inanç” diye dört faktörlü yapıda olan “Merkezi Epistemolojik İnançlar Ölçeği” geliştirmiştir. En çok uyarlaması yapılan Schommer (1990)'in epistemolojik inançlar ölçeği sırası ile Deryakulu ve Büyüköztürk (2002; 2005), Topçu ve Yılmaz Tüzün (2006) ve Karhan (2007) tarafından uyarlanmıştır. Schraw vd.(2002)'nin ölçeğini Önen (2007); Conley vd., (2004)'un ölçeğini Kaynar, Tekkaya ve Çakıroğlu (2009); Chan ve Elliott (2002, 2004)'un ölçeğini ise Aypay (2011) Türkçe'ye uyarlamıştır.

1.5.2. Bilgi Okuryazarlığı (BO) İle İlgili Çalışmalar

Bilgi okuryazarlığı konusunda kütüphanecilik ve eğitim alanında araştırma yapan uzmanlar tarafından önemli çalışmalar yapılmıştır. İlk çalışmalarda, BO'nun yapısının, alanının, eğitimsel ve sosyo-ekonomik değerinin ne olduğu ve BO becerilerinin etkili bir biçimde nasıl kazandırılacağı tartışılmıştır (Spitzer vd., 1998, s. 70). BO becerilerinin nasıl kazandırılacağı araştırılırken mevcut durumun tespitini yapmaya çalışan ve bu becerilerin bireyde sağladığı değişimi inceleyen araştırmalar da yapılmıştır. Bunun yanında BO becerilerin kazandırmak için verilecek eğitimin öğretim programıyla bütünleştirilmesi ya da müstakil olarak yapılmasını tartışan çalışmalara da rastlanılmaktadır.

Kütüphaneciler ve uzmanlar üzerine yapılan bazı araştırmalar hariç olmak üzere BO ile ilgili yapılan ilk çalışmaların çoğu BO kavramını tanıtmayı, BO becerilerine sahip olmanın önemini açıklamayı, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve akademisyenlerin bilgi okuryazarlık düzeylerini tespit etmeyi ve geliştirmeyi amaçlamıştır. Ancak zamanla BO becerilerinin her bireyde olması gereken beceriler olması gerektiği fikrinin yerleşmesi ile mühendislik, tıp, sosyoloji, antropoloji, fen bilimleri vd. alanlarında da BO çalışmalarına ilgi artmıştır. Böylece BO becerilerinin ne olduğu, ne kadar önemli olduğu gibi teorik çalışmaların yanı sıra bu becerilerin düzeyini ve etkilendiği değişkenleri tespit eden, BO eğitimlerini değerlendiren, BO'nun diğer okuryazarlık türleriyle ve eğitimsel becerilerle ilişkisini inceleyen alan araştırmaları yapılmıştır.

Bilgi okuryazarlığının kavramsallaştırmasında, kapsamının belirlenmesinde ve kuramsal temellerinin oluşturulmasında; Zurkowski (1974), Burchinal (1976), Kuhlthau (1987), Eisenberg ve Berkowitz (1987), Doyle (1994), Lloyd (2003, 2005, 2010) gibi yazarların düşünsel çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Bilhassa Kuhlthau (1987)'nin BO'nun tanımlarını, özelliklerini, bireysel ve toplumsal yararlarını, müfredat ile entegrasyonu; yöneticilerin, öğretmenlerin ve kütüphane uzmanlarının bilgi çağındaki

olayları karşılamak üzere birlikte çalışabilecekleri anlayışın önemini tartıştığı çalışması BO'nun öneminin kavranmasında etkili olmuş bir çalışmadır.

Eisenberg ve Berkowitz (1987), geliştirdiği “Büyük Altı Beceri (Big Six Skills)” modeli ile hem öğrencilere BO becerilerinin kazandırılma sürecini modellemiştir hem de BO becerilerinin sadece bilgiye erişimle ilgili olmadığına dikkat çekmiştir. Çünkü bu model, bireyin bilgi kaynaklarıyla ilgili imkânların değerlendirilerek en iyi kaynağa ulaştıracak arama stratejileri belirlemesi, bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması, bilgiyi sentezleyerek sunması, elde edilen ürün ve süreci değerlendirmesi aşamalarını takip etmesine dayanır.

Türkiye’de ilk defa “enformasyon okuryazarlığı” kavramını ile dile getirilen Gürdal (1998; 2000)’ın ve Kurbanoğlu (2001)’nin çalışmaları ise ülkemizde bilgi okuryazarlığını tanıtan ve bilgi okuryazarlığının eğitimsel açıdan değerini göstermeye amaçlayan ilk çalışmalar olmuştur. Bundan sonraki dönemde de ülkemizde bilgi okuryazarlığının kavramsal ve teorik temelleri üzerine bazı çalışmalar yapılmış ise de yapılan çalışmalar genelde BO becerileri düzeyini ölçen alan araştırması tarzında olmuştur. Ülkemizde BO ile ilgili alan araştırması çalışmalarından öne çıkan bazı çalışmalar şunlardır:

(1) Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2001 ve 2002a)’un ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü iki çalışmada öğrencilere BO eğitimi için kurs verilmiştir. Her iki çalışmanın sonucunda eğitimler sayesinde BO becerileri kazanmada olumlu gelişmeler yaşansa da öğrencilerin, bilgisayarla tarama stratejisi oluşturma, Boole işleçlerini kullanma, kütüphane kataloğu kullanma, bilgi iletiminde atıf ve alıntı yapma, kaynakça hazırlama gibi konularda yeterli olmadıkları saptanmıştır.

(2) Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2002) farklı branşlardaki 154 öğretmen ve uzmana BO becerilerini kazandırmak için bir eğitim programı paketi hazırlayarak yürüttüğü boyamsal çalışmasında, katılımcıların son-test başarı ortalamalarının ön-test ortalamalarından yüksek olduğu ancak katılımcıların Boole işleçlerini kullanarak tarama stratejisi geliştirme, internet araçlarından bazılarını bilme ve internet rehberlerini tanıma,

konularında iyileştirme için eğitim gereksinimleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi erişim araçlarına yönelik olarak bilgi eksikliklerinin bulunduğu, veri tabanları, indeksler ve özetleri tanımadıkları ve kullanmadıkları, öğrenci ödevlerinde sonuç ve kaynakça bölümlerini dikkate almadıkları; kaynak gösterme, atıf yapma standartlarından ve künye düzenlerinden çok fazla eksikleri olduğu görülmüş ve öğretmenlerinde öğrenciler gibi BO eğitimine ihtiyaç duyduğu ortaya koymuştur.

(3) Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2002b), Hacettepe Üniversitesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarına BO becerileri kazanması için uygulanan programın başarılı olduğunu, bilgisayar öz-yeterlik algısı ile BO düzeyi arasında orta derecede bir ilişki olduğunu, öğrencilerin BO becerileri bakımından kendilerini yeterli görmedikleri ve daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

(4) Yükseköğretim kurumlarında BO eğitimi verilmesinin olumlu katkılarından bahseden araştırmalardan biri olan Saatçioğlu, Özmen ve Özer (2003)'in araştırmasının bulgularına göre; göreve yeni başlayan akademik personele ve öğrencilere kütüphane çevresinde bilgi kaynakları ve hizmetlerinin tanıtılması ve kütüphane becerileriyle ilgili eğitimlerin verilmesi olumlu sonuçlar doğurmuştur.

(5) Ülkemizde BO ile ilgili ilk tez çalışmasını Aldemir (2004) Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırma ile gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının BO düzeyini tespit etmeye çalışan bu tez araştırması sonunda; öğrencilerin genel olarak BO becerilerine geliştirecek eğitimlere ihtiyaç duyduğu saptanmıştır.

(6) Polat (2005), doktora tezinde Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri enstitülerinde yüksek lisans eğitimine devam eden 262 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada lisansüstü öğrencilerin BO düzeyini sorgulamıştır. Bu çalışmada lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin BO ile ilgili herhangi bir eğitim veya profesyonel bir yardım almadıkları, bu konudaki gereksinimlerini kendi çabaları ile gidermeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

(7) Demiralay (2008), tez çalışmasında Atatürk, Ondokuz Mayıs, Marmara, Gazi ve Dokuz Eylül üniversitelerinin eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları ile BO öz yeterlik algıları ilişkisini incelemiştir. Bu çalışma, BO öz yeterlik algılarının cinsiyet, yabancı dil düzeyi, akademik başarı, bilgisayar ve interneti kullanma deneyimi, beceri düzeyi ve sıklığına, göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

(8) Ata (2011), Dokuz Eylül Üniversitesi'nin 11 fakültesi ile yürüttüğü araştırmasında, lisans öğrencilerinin kullanıcıya aktif kullanım imkânı sunan Web 2.0 teknolojileri kullanım durumları ile BO öz yeterlik algıları ilişkisini ilişkiisel tarama modeli incelemiştir. Araştırma bulgularına göre BO öz-yeterlik algıları; yabancı dil düzeyine, kişisel bilgisayar sahipliğine, internet ve Web 2.0 teknolojileri kullanım sıklığına göre anlamlı bir biçimde değişmektedir. Ayrıca bu çalışma sonuçlarına göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Web 2.0 teknolojileri eğitimsel amaçlar için kullanma sıklığı 11 fakültesi arasında Güzel Sanatlar Fakültesi'nden sonra ikinci sıradadır.

(9) Balcı (2013) tez çalışmasında, ilişkiisel tarama modeliyle Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı başarıları, bilgisayar öz yeterliği ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada bilgisayar öz yeterliğinin BO öz yeterliği üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

(10) Gülmez (2015) tez çalışmasında; Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet, kişisel bilgisayara sahibi olma, internet kullanma ölçütlerine göre internet öz yeterlik düzeyleri ile BO öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına fen bilgisi öğretmen adaylarının internet öz yeterlik düzeyleri ile BO öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir.

Yurtdışında bilgi okuryazarlığı konusunda son yıllarda yapılmış önemli alan araştırmalarından bazıları ise şunlardır:

(1) Leichner, Peter, Mayer ve Krampen (2013) lisans ve lisansüstündeki psikoloji bölümü öğrencileri üzerinde BO ölçeği geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar yürütmüştür. Aynı yazarlar bu çalışmaların devamında 2014 yılında psikoloji lisans öğrencileri ile yürüttüğü deneysel çalışmasında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış BO için harmanlanmış bir kurs düzenlenmiştir. Kursun bitiminde öğrencilerden BO bilgi testini ve dersi almadan önce ve aldıktan sonra üç standartlaştırılmış bilgi arama görevini tamamları istenmiştir. Araştırmacıların beklentisine uygun olarak kurs süresince öğrencilerin bilgi testi puanları ve arama görevlerindeki performans önemli ölçüde artmıştır.

(2) Stonebraker ve Fundator (2016), işletme öğrencilerine uygulanan bir BO kursunun kalıcı etkilerini belirlemek için, öğrencilerin bireysel araştırma performansı üzerinde ön test ve son test uygulamasına dayalı boylamsal bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda BO kurslarının, bir kolej programına devam eden öğrencilerinin üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

(3) Junisbai, Lowe ve Tagge (2016) tarafından lisans öğrencileri ile boylamsal bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada yapılmış olan uzun süreli bir kurs sürecinde fakültelerin BO yeterliklerini güçlendirmek için kütüphanecilerle işbirliği yaptıklarında öğrencilerin kanıtlanmış araştırma becerilerinde istatistiksel olarak oldukça anlamlı bir iyileşme olduğu tespit edilmiştir.

(4) Peter, Leichner, Mayer ve Krampen (2015)'nin psikoloji bölümü lisans öğrencileriyle yürüttüğü deneysel çalışması da hem çevrimiçi hem de sınıfta verilen seminerlerle yürütülen bir eğitim programının bilgi okuryazarlığı becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu göstermiştir.

(5) Kavšek, Peklaj ve Žugelj (2016) Slovenya'da birinci sınıf psikoloji öğrencileriyle yürüttüğü boylamsal çalışmada, verilen eğitimlerin BO becerilerini kazandırmada oldukça etkili olduğu ve son testten birkaç ay sonra yapılan gecikmiş post-testlere göre de bu becerilerin kalıcı bir şekilde edinildiği görülmüştür.

(6) Loo ve arkadaşları (2016) California üniversitesinde kütüphanecilerin yardımıyla yürüttüğü beş adet durum çalışması sonucunda, öğrenci ödevlerinin sınıf ortamında öğretmen gözetiminde yapılması anlamına gelen “tersine öğretim (flipped instruction)” yöntemi ile gerçekleştirilen öğretim yönteminin bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırmada öğrencilere daha fazla imkân sunduğunu tespit etmiştir.

(7) Bilawar ve Pujar (2016) Maharashtra üniversitesinde 360 akademisyen ve uzman üzerinde yürüttüğü çalışmasında e-bilgi okuryazarlığının, üniversite öğretmenlerinin bilgi arama davranışı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, öğretmenlerin e-bilgi okuryazarlığı programına girdikten sonra bilgiyi daha iyi sınıflandırabildiğini, karşılaştırabildiğini, eleştirel bir şekilde değerlendirebildiğini ve sonuç olarak daha bilinçli kararlar alabildiğini göstermiştir.

1.5.3. Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı İlişkisini İnceleyen Çalışmalar

Epistemolojik inançları ve BO’yu ayrı ayrı olarak farklı değişkenler ve ilişkiler açısından inceleyen çok fazla çalışma bulunmasına karşın doğrudan bu ikisinin birbiriyle ilişkisini inceleyen çalışmalar çok azdır. Alanyazında epistemolojik inançların bilgiyi arama ve edinme becerileriyle ilişkisinin daha çok dolaylı olarak araştırıldığı çalışmalara rastlanılmaktadır. Bilgi okuryazarlığı düzeyi ile epistemolojik inanç gelişimi ilişkisini çeşitli açılardan kısmi olarak inceleyen araştırmalardan bazıları şunlardır:

(1) Fields (2001), kadınların epistemolojik gelişimlerinde ile BO eğitimlerinin etkisini incelediği çalışmasında, kadınların bilme tarzı ile ilgili yapılan önceki çalışmaları dikkate alarak, BO standartlarının kazandırılmasında kadın merkezli anahtar bir model oluşturmaya çalışmıştır. Çalışmasında, kadınların epistemolojik gelişimini desteklemek için; “birlikte, işbirliği içinde ve doğrudan deneyimlerle” BO becerileri kazandırılmasına dikkat edilmesi gerektiğini bildirmiştir. Fields (2001), bu durumun BO eğitimlerinde cinsiyet temelli bir ayrışma önerisi olarak anlaşılmamasını; bazı öğrencilerin görsel ya da kinestetik öğrenen olarak daha başarılı olması gibi kadınların

da işbirlikçi ve bağlantılı olarak daha iyi öğrenenler olarak anlaşılması gerektiğini iddia etmiştir.

(2) Bråten ve Strømsø (2006), öğretmenlik eğitimi alan birinci sınıftaki Norveçli 80 öğrencisi ile yürüttüğü boylamsal araştırmasında internet tabanlı öğrenme etkinliklerine ilişkin epistemolojik inançların, bireysel ilginin ve toplumsal cinsiyetin adayların raporlarına olan katkısını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenmenin hızına dair inançların internette bilgi arama ve web kaynaklarını değerlendirme becerilerini belirlediğini, bilginin uzmandan aktarıldığına ve değişmediğine inanan naif epistemolojik inançlı öğrencilerin internet üzerinden konu içeriği hakkında tartışma ve iletişim kurmaya daha az eğilimli olduğunu tespit etmiştir.

(3) İra vd. (2017), Kocaeli üniversitesinde okuyan 370 öğrenci ile ilişkisel tarama modeline göre yürüttüğü araştırmasında üniversite öğrencilerinin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada; “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna” inanan öğrencilerin “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanan öğrencilerden, bilgiye erişimde gelişmiş bilgi arama-yorumlama stratejilerini ve farklı kaynakları kullanma, bilgi içeriğinin amaca uygunluğunu değerlendirme ve bilgiyi organize etme becerileri açısından pozitif yönde ayrıştığı görülmüştür.

(4) Peter (2015), 71 psikoloji öğrencisi ile yürüttüğü tez çalışmasında, yükseköğretimde epistemolojik inançlar ile BO becerilerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çoklu regresyon analizi sonucundaki bulgulara göre bilgi okuryazarlığı eğitimi “mutlak inançların” bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede anlamlı olarak olumlu sonuçlar verirken, “çoğulcu inançlılar”da aynı anlamlı sonuçları vermemiştir. Araştırmanın sonucunda epistemolojik inançlar ile BO becerileri arasında karşılıklı bir ilişkinin var olduğunu ve bunun da BO hakkında öğrenilen içeriklerin mutlak doğasından kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür. Epistemolojik inanç olarak “çoğulcu inançlı” olmanın BO eğitiminin kazanımlarını elde etmeye bazı durumlarda engel olabileceği ifade edilmiştir.

(5)Epistemolojik inançların BO ile büyük bir ortak zemini paylaştığı fikrinden hareket eden Rosman vd. (2018), 64 psikoloji öğrencisi ile yaptığı boylamsal çalışmayla BO eğitiminin verimliliğinde epistemolojik inançların etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada “daha az gelişmiş epistemolojik inançları olan öğrencilerin sofistike epistemolojik inançlara sahip öğrencilerden bilgi elde etme becerisi açısından daha az yetkin olduğu” ve “epistemolojik gelişim açısından daha düşük seviyede olan öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarından faydalanmanın değerini bilmediği” hipotezleri doğrulanmıştır. Araştırmacılar bilgiye ulaşma sorununu gerçek dünyadan kopuk bir biçimde kendi başına halletmeye çalışan epistemolojik inançları gelişmemiş öğrencilerin “özel bilgi”ye sahip olma imkânları çok az olduğu için bu öğrencilerin BO eğitimlerine “epistemolojik inanç geliştirme eğitimi unsurları”nın dâhil edilmesini önermiştir.

Bu çalışmadaki ölçekleri kullanarak bilgi okuryazarlığı düzeyi ile epistemolojik inançların ilişkisini inceleyen tek çalışma ise Erdem vd. (2008) Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarıyla yürüttüğü betimsel çalışmadır. Çalışmanın sonucunda; öğretmen adaylarının BO öz yeterlik inançlarının güçlü olduğu; epistemolojik inançlar açısından en olgunlaşmamış seviyenin “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu” inancında; en olgunlaşmış seviyenin ise “tek doğrunun var olduğu” inancında olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada BO öz yeterlik inancı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancının anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmüştür.

1.6. YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ SÜREÇLERİNDE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ve BİLGİ OKURYAZARLIĞI

Epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı becerileri bütün eğitim-öğretim kademelerinde ve süreçlerinde çok etkilidir. Ancak bu etkiyi yükseköğretim süreçlerinde çok daha fazla görmekteyiz. Bu durumun nedeni; yükseköğretim sürecinin önceki öğrenim kademelerine göre daha fazla bağımsız öğrenme ve araştırma becerilerine dayanması ve buna bağlı olarak bireyin “bilginin sorumluluğunu” daha fazla almak zorunda kalması olarak görülebilir.

Gelişmiş epistemolojik inançlara ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek yükseköğretimin en önemli hedeflerindedir. Amerika’da 1995 yılında “Lisans Eğitimi Yeniden İnşa Etme” adlı rapora göre; Amerikan ulusunun politik, kültürel, entelektüel ve ekonomik alanlarda liderlerini ve seçkin sınıflarını yetiştiren araştırma üniversitelerinin mezunlarının bile mantıksal-tutarlı düşünme ve fikirlerini açıkça sunma becerilerini kazanamadan mezun olduğunu bildirmiştir. Bu durumu alarm seviyesinde bir acil durum olarak gösteren bu raporda, bütün yükseköğretim kurumları için, araştırmaya ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi standart yapmanın, disiplinler arası eğitimi yaygınlaştırmanın, iletişim becerilerinin ve bilgi teknolojilerini aktif olarak kullanma becerilerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır (Moore, 1998, s. 935; ACRL, 2000, s. 4-5). Aynı alarm seviyesinin ülkemizdeki bütün yükseköğretim mezunları için de söz konusu olduğu görülmektedir. İlahiyat fakülteleri mezunlarını toplumsal rollerinin onları eğitimsel ve toplumsal açıdan önemli konuma sevk ettiği düşünüldüğünde böyle bir alarm seviyesinin onlar için daha büyük risklere işaret ettiği söylenebilir.

2007 yılında YÖK tarafından hazırlanan “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” raporunda dünyadaki değişimlerin eğitim anlayışını ve eğitimsel ihtiyaçları da değiştirdiği vurgulanarak eğitimin verilme amacı şöyle ifade edilmiştir:

“bireylerin tam ve fırsat eşitliği içinde bireysel ve kamusal yaşam projelerini daha başarılı bir düzeyde hayata geçirmesini sağlayacak bilgi, beceri ve potansiyellerle donatılması ve onların girişimde bulunmaktan ve sorumluluk yüklenmekten kaçınmayan, eleştirel düşünme becerilerine sahip, insan hakları ve demokrasi, çevresel, kültürel ve estetik değerler konularında duyarlı aktif yurttaşlar olmasına yönlendirmesi... (YÖK, 2007, s. 143)”

Bu raporda; bireyin bilgi toplumunda varlığını sürdürebilmesi için sadece belli bir düzeyde mesleki ve teknik bilgiye sahip olmanın artık yeterli olmadığı, bilgiye ulaşma, bilgiyi çözümlenme ve bilgiyi sürekli olarak güncelleyebilme ve geliştirebilme, kendi başına öğrenme, uzaktan öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kapasitesine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (YÖK, 2007). Bu durumda bahsi geçen her iki rapor farklı anlatımla aynı öğrenci profiline işaret etmiş olmaktadır. Her iki raporda da bilgiye

yaklaşım biçimi olarak epistemolojik inançları gelişmiş ve bilgiyi kullanma becerisi olarak bilgi okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğrenciler yetiştirmek temel amaç olarak ifade edilmiştir.

Bologna süreçlerine uyumla ilgili olarak 2005 yılında kabul edilen “Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA)” ve 22 Nisan 2008 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi tarafından yayınlanan “Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (EQFLLL)” temel alınarak YÖK tarafından “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi” hazırlanmıştır (YÖK, 2010). Hem bu çerçeve hem de bu çerçeve kapsamında hazırlanan “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Yeterlilikleri (YÖK, 2011)” incelendiğinde gelişmiş epistemolojik inançlara ve BO becerilerine sahip olmak -bu kavramların ismi kullanılmamış olsa da-öğretmen yeterlilikleri arasında gözükmemektedir. Örneğin, öğretmen yeterlilikleri ile ilgili gelişmiş bir epistemolojik inanç seviyesine işaret eden şu yeterlik ifadelerine rastlanılmaktadır: “Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir”; “Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır”, “Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir”(YÖK, 2011, s. 6). Bilgiyi kullanma becerileriyle ilgili ise: “Alanıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır”; “alanıyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir”; “alanıyla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir”; “öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir”; “bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır”; “alanıyla ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir”; “düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır”, “Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır”(YÖK, 2011, s. 6) gibi kazanım ifadeleri ise bilgi okuryazarlığı becerilerine denk gelmektedir.

Yükseköğretim müfredatlarına epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirecek uygulamaların yerleştirilmesi “problem temelli öğrenme”, “kanıt

temelli öğrenme” ve “sorgulama temelli öğrenme” vb. öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanabilme imkânını artıracaktır. Çünkü bu yöntemleri uygulayabilmek için öğrencilerin farklı formatlarda bilgi kaynaklarının etkili bir şekilde kullanabilmesi sağlanmalıdır. Kuşkusuz bunu sağlayabilmenin yolu da onların gelişmiş düşünme becerilerine sahip olabilmelerinden ve kendi öğrenmeleri için daha çok sorumluluk alabilmelerinden geçmektedir. Bunun yanında öğrenciler lisans programlarında ilerledikçe, çoklu kaynaklardan toplanan ve disipline özgü araştırma yöntemlerinden elde edilen bilgileri aramak, değerlendirmek, yönetmek ve uygulamak için yenilenen fırsatlara sahip olabilmelidir (ACRL, 2000, s. 5; CAUL, 2001, s. 4).

Gelişmiş epistemolojik inançlara ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmak bir bakıma “sağlıklı bilgi” ve “anamlı bilgi” elde etme sürecini başarıyla yürütebilmek olarak da görülebilir. Aydın (2017, s. 146) anlamlandırılmış (gerçek) bilgiyi; “ilgili bilgilerle ve gerçeklerle, bireyin hayatıyla bütünleştirilerek uygulanabilir niteliğe kavuşturulmuş bilgi” olarak tanımlarken bu tür bir bilgileri kolay hatırlanabilir, genellenebilir ve yeni durumlara uygulanabilir olma özelliklerinden dolayı tercih edilmesi gerektiğini belirtir. Benzer bir şekilde İnam (2010, s. 57)’ın “sağlıklı bilgi” tanımlamasına giren bilgiler; bireyin düşünme yetilerini harekete geçiren, bireyi özgürleştiren, bireyin anlayabildiği, kontrol edebildiği ve en nihayetinde kendisi ile teori üretebildiği bilgilerdir. Sahip olunan bilgileri anlamlı/sağlıklı hale getirebilmek için ise hiç şüphesiz gelişmiş bir epistemolojik anlayışı ve bilgi okuryazarlığı düzeyi gerektirmektedir.

Bilginin zihindeki yapılanmasında yer bulamadığı için düşünmeyi harekete geçiremeyen; kendisi ile yorumlama, hüküm verme ve yeniden tasarlama yapılamayan *sözde bilgilerle* öğretim yapılması lisansüstü kademeler de dâhil olmak üzere bütün eğitim sistemimizin kronik bir hastalığı haline gelmiştir (Özarpınar, 2016, s. 59-60). Bu bağlamda bugün ilahiyat alanı da dâhil olmak üzere bütün akademik alanda teori üretme ihtiyacının karşılanamadığını, yapılan çalışmaların birbirine benzer biçimde kısır döngüde devam ettiğini söyleyebilir. Bilginin yapısından ve ediniminden kaynaklanan, yeni bilgiler edinmede ve önceki bilgilerle yeni bilgilerin uyumunu sağlamada direnç

gösterme ya da yanlış düşünmeye sevk etme olarak ortaya çıkan bir takım “epistemolojik engeller” (Brown, 2008, s. 2-3) yüksek din öğretiminin de önemli bir sorunudur. Epistemolojik anlayışların ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirmesi öğrenmeyi ve doğru düşünmeyi zorlaştıran bu epistemolojik engellerin ortadan kaldırılmasında etkili bir unsur olabilecektir.

Yüksek din öğretimi açısından bilgi konusu ele alındığında işin içinde “din” ve “din ile ilgili bilgilerin” olması; “vahyin” bir bilgi kaynağı olması gibi meseleleri gündeme getirmektedir. Bu açıdan yüksek din öğretimi alanının bilgiyi değerlemede, bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kullanmada diğer yükseköğretim alanlarından farklılıklar göstermesi kaçınılmaz bir durum olarak görünmektedir. Bunun yanında üniversitelerde üretilen dinle ilgili akademik bilgiler kendi arasında birbiriyle önemli derecede farklılıklar gösterebilirken, dinle ilgili geleneksel kaynaklardan elde edilen bilgilerde kendi aralarında farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılaşmalara din ile ilgili akademi ve akademi dışında üretilen bilgilerin çatışması da eklenince İlahiyat öğrencilerinin ihtiyacı olan bilgiyi ve bilgi kaynağını belirleyebilme, elde ettiği bilgiyi değerlendirip kullanabilme becerilerinin önemi kendini daha fazla hissettirmektedir. Bu açıdan yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin epistemolojik inanç seviyelerinin ve bilgiyi edinebilme, değerlendirebilme ve kullanabilme becerilerinin tespit edilmesi onların hem öğrencilik hem de gelecekteki öğretmenlik hayatına eğitimsel katkı sağlayacak, öğretim sürecinde bazı iyileştirici ve önleyici önlemlerin alınabilmesini kolaylaştıracaktır. Yüksek din öğrenimi gören öğrencilere BO becerilerini kazandırmayı önemsemek hem onların hem de onların gelecekte eğitecekleri bireylerin “öğrenmeyi öğrenen bireyler” olarak yetişmesini kolaylaştıracaktır.

Din ile ilgili sahip olduğumuz bilginin yorumlara dayalı kısımlarının olması değişen zamanın şartlarına ve imkânlarla göre din ile ilgili bilginin güncellenmesi gereken, yeniden yorumlanması gereken kısımlarını var etmektedir. İşte tam bu noktada İlahiyat öğrencileri için bilgi okuryazarı olmanın bir yararı daha ortaya çıkmaktadır. Gelişmiş BO becerilerine sahip bireyin, din ile ilgili bilginin öznel ve öznel olmayan boyutlarını daha rahat ve daha net ayırt edebileceği, din ile ilgili bilgilerin

güncellenmesinde bencillikten, çıkarılıktan ve yanlılıktan uzak bir yaklaşımda olabileceği söylenebilir. Ayrıca İlahiyat/İslâmi ilimler fakültelerinden bilgi okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmen adayları mezun edebilmek temel öğretimde ve orta öğretimdeki din eğitiminin kalitesinin artmasına da etki edebilecektir. BO ile ilgili sahip olduğu becerileri öğrencilerine yansıtabilen bir öğretmen öğrencilerini din ile ilgili bilgilerin çöplüğünden uzak tutabilecek ve öğrencilerine medyanın, akranların, ailenin, grupların vs. aktardığı dini bilgileri değerlendirmeden kabul etmeme becerisi kazandırabilecektir.

Diğer taraftan eğitim alanında yaşanan paradigmatik değişimler bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarma konusunda da etkisini göstermiştir (Genç, 2017). Çünkü bir öğrencinin bilgiyi yeniden kurabilmesi için bilgiye hızlı verimli bir şekilde ulaşım değerlendirilecek seviyede bir bilgi okuryazarlığı düzeyine sahip olması gerekmektedir. Aynı şekilde ona rehberlik edecek olan öğretmenlerin BO seviyesinin de sağlıklı bilgi akışını sağlayacak düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir. Bu bakımdan geleceğin öğretmen adayı olan İlahiyat öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin gelişmiş olması din eğitiminin ve diğer dini hizmetlerin niteliği açısından önem arz etmektedir.

BO'nun, sadece kütüphane eğitimi, bibliyografik eğitim ya da bilgisayar ve internet becerilerinden ibaret olmaması, okulun dışına taşın ve bütün yaşam boyunca etkili olan boyutunun olması (ACRL, 2000; CAUL 2001) yüksek din eğitimi açısından da önem arz etmektedir. Din eğitimcilerinin ve din görevlilerinin BO becerilerine sahip olması onların bilgi toplumunu daha iyi anlamasını ve sorunsuz bir biçimde bu toplumda yerini almasını kolaylaştırabilecektir. Aksi halde bilgiyi değerlendirme, bireyselleştirme ve dönüştürme gibi becerilerden uzak olan bir öğrenen kendisine verilen bilgileri ezberlemekle yetindiği için kendi dindarlığını ve ahlaki özgürleşmesini dahi oluşturamadığı için (Aydın, 2017, s. 145) mesleki açıdan toplumun beklentilerini karşılayamayacaktır.

Bunun yanında dinin hem akademik olarak hem de sosyal olarak öğretiminde iletişim becerilerinin rolü tartışma götürmeyecek kadar açık olmasına rağmen geçmişte

olduğu gibi bugün de din eğitiminin-öğretiminin iletişim biçimlerinden ve becerilerinden kaynaklanan birçok problemi bulunmaktadır. Bireyin başka bireylerle iletişimde beklentisi genellikle “karşılıklı”tır. Aynı denecek kadar yakın olan “öğrenme” ve “iletişim” kavramları arasındaki ilişki, öğrenme sürecinde bireylerin bizzat aktif ve etkin olmasını gerektirdiği halde (Cebeci, 2015, s. 11-20), çoğu kez bu durumu sağlanamamaktadır. İşte bu noktada gelişmiş epistemolojik inançlara ve bilgi okuryazarlık düzeyine sahip olmanın önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Çünkü taraflar arasında uzlaşmayı engelleyen, fikirlerin değerlendirilmeden önyargılarla reddine sebep olan “katı mutlakçı” bilgi anlayışı terkedilmeden kişiler ve fikirler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması dolayısıyla da “hakikate” ulaşılabilmesi pek mümkün gözükmemektedir. Aynı şekilde bilgiyi sağlıklı bir şekilde elde etme ve değerlendirme becerileri kazanılmadan otorite güdümündeki tek yönlü aktarıma dayanan iletişimin hâkim olacağı ve bu durumunda çoğu kez bağnazlığı ve önyargılılığı besleyeceği açıktır (Tan, 2011). Bu bağlamda bir din görevlisi ya da öğretmen adayının sağlıklı bir din eğitimi alabilmesi ve sunabilmesi için önemli olan iletişim becerilerinin, olgunlaşmış epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı paralelinde gelişmesi gerektiği söylenebilir.

Yüksek dini eğitim veren kurumlardaki değişimi ve yenilenmeyi bu kurumların kalıcılığının ön şartı olarak gören Gül (2016, s. 23), yüksek din eğitimi süreçlerinde uluslararası boyutunun ihmal edilmesini, uluslararası rekabete ayak uyduracak ve uluslararası bir kültürde temsil gücüne sahip olabilecek mezunlar yetiştirilememesini büyük bir problem olarak bildirmektedir. Yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin gelişmiş epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı seviyesine ulaşabilmesi yüksek din öğretiminin uluslararası standartları gözetmesiyle ilgilidir. Farklı inanışlara sahip çokkültürlü bir toplumda mümkün olduğunca daha az problemle yaşayabilecek bireyler veya temsil görevini başarılı bir şekilde sürdürebilecek din görevlileri yetiştirebilmek için epistemolojik inanç ve BO seviyesi bakımından gelişmiş mezunlar vermek yüksek din öğretiminin öncelikli hedefleri arasında olmalıdır.

Birçok ülkede BO becerilerini müfredatla bütünleştirmek ya da bu becerileri kazandıracak müstakil zorunlu dersler okutmak suretiyle lisans öğrencilerine bilgiyi edinme ve kullanma becerileri kazandırma yoluna gidilmiştir. Nitekim ülkemizde de 2003 yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde "Bilgiye Erişim ve Kütüphanecilik" adıyla açılan bir dersle öğrencilere bu beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır (Aldemir, 2003, s. 277). Ülkemizde BO konusuna ilgi duyan ilk yükseköğretim kurumlarından birini bir ilahiyat fakültesi olması yüksek din öğretiminin kalitesini geliştirme adına olumlu bir adım olsa da bu adımların devamı gelmemiştir. Fakat 2018-2019 bahar döneminde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden seçilen (Ağrı İbrahim Çeçen, Bayburt, Bingöl, Iğdır, Munzur, Muş Alparslan, Siirt ve Şırnak Üniversitesi) pilot üniversitelerde BO becerilerini kazandıracak "dijital okuryazarlık" dersi eklenmiştir (YÖK, t.y., 10.11.2019). "Dijital okuryazarlık" dersinin bu üniversitelerdeki İlahiyat/İslâmi İlimler Fakültesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunması beklenmektedir.

Yüksek din öğretimin kalitesini artıracak bir bilgi okuryazarlığı düzeyinden söz edebilmek için işe lisans öğrencilerinin epistemolojik inanç seviyelerini arttırmakla başlamak gerekmektedir. Bilhassa akademisyenlerin ve öğrencilerin birbirlerinden karşılıklı beklentilerinin gerçekleşmediği ödev ve araştırma görevlerindeki tatminsizlik bu gerekliliği daha iyi açıklamaktadır. Çoğu kez öğrencilerin sahip olduğu bilgi anlayışı bilginin uzmandan aktarılan bir şey olduğu şeklinde olduğu için ödevleri de literatür özetinden ileri geçememektedir. Aynı zamanda akademisyenlerin birçoğu da öğrencilerinin bilgi anlayışı seviyesini göz ardı etmekte, onların gelişmiş bir bilgi anlayışı ile bilgiyi yeniden inşa edebilecek bir şey gibi gördükleri varsayımı ile onlardan değerlendirme ve analiz içeren ödevler hazırlamasını beklemektedir. Doğal olarak da birçok akademisyenin ve uzmanın öğrencilere BO becerileri kazandırmada olumlu katkısı yeterli olamamaktadır (bk. Özel, 2013). Bu yüzden bir yükseköğretim kurumu olarak İlahiyat fakültelerinin de gelişmiş epistemolojik inançlara dayanan BO becerileri kazandırmayı kendine misyon olarak seçmesi ve eğitim hedeflerini bu becerileri kazandırmaya yönelik olarak yeniden gözden geçirmesi gerekmektedir. Bunun içinde

Perry (2017, s. 975)'nin 2015'te Boston üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçların da işaret ettiği gibi; bilgi aramanın sadece teknik becerisine odaklanmak yerine bilgiye erişme sürecinde, en iyi kaynakları bulmak için literatürü değerlendirme becerilerini geliştirmeye odaklanılmalıdır.

Bilgi anlayışı ve bilgiyi kullanma becerilerinin gelişmiş olmasının, geliştirilmesinin din eğitiminin/İslâm eğitiminin çağdaş dünya ve çağdaş dünyadaki eğitim karşısındaki durumuyla da ilgisi bulunmaktadır. Özellikle de yükseköğretim kademesindeki Müslüman öğrenciler için bilgi yaklaşımlarına bağlı olarak bazı özel durumlar ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi Sahin (2013, s. 4)'in işaret ettiği; Müslümanların eğitim geleneğinin çağdaş eğitim değerleri ve uygulamaları ile oluşturduğu çatışma ve bu çatışmanın gerilimini yaşayan Müslüman gençlerin yaşadığı zihinsel karmaşıklık ve toplumsal uyum sorunudur. Hâlihazırda ülkemizde de yüksek din öğretimi diğer yükseköğretim alanları kadar olmasa da belli oranda Batı etkisinde şekillenmiştir. Bununla birlikte geçmiş mirasımızın bugünkü yüksek din öğretimini etkilemediği de düşünülemez. Gelenekten gelen otorite merkezli din eğitiminin çağdaş eğitimin/dünyanın değerleri ile uyum gösteremediği durumlar ortaya çıkabilmekte ve bu durum yükseköğretim öğrencileri için diğer eğitim kademelerinde olan öğrencilerden daha büyük bir sorun olmaktadır. Tan (2011, s. 76)'a göre bu sorunu aşmak için dini bir dünya görüşü ile uyumlu, anlamlı ve öz-yönetimli bir hayat yaşayan eğitimli kişileri yetiştirilmesi için ise doktrinel olmayan çekirdek/kontrol inançlara dayalı yeni bir eğitimsel geleneğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumda epistemolojik inançları gelişmiş bireyler yetiştirmeye odaklanmış bir eğitim geleneği oluşturulması amaçlanmalıdır.

İkincisi ise din eğitiminde gençlik ve yetişkinlik dönemi eğitimin önemi ile ilgilidir. Wan Daud (2013, s. 1-4)'un da belirttiği gibi genel olarak İslâm eğitim anlayışının çocukluk döneminin ve ilköğretimi öncelediği düşünülse de İslâm eğitiminin kökleri ilk vahiyle birlikte yetişkinlerin eğitimine dayanmaktadır. İlk yetişkinlik dönemi (20-35) ise bugünkü karşılığı olarak örgün öğretimde yükseköğretim dönemini de içine almaktadır. Wan Daud (2013, s. 1-4)'a göre tıpkı İslâm'ın ilk dönemlerindeki gibi bugünde yükseköğretimde etkili bir yetişkin eğitiminin daha alt kademelerdeki

(ilköğretim ve orta öğretim) sorunları çözecek felsefi ve etik gücü vardır. Wan Daud'un bu değerlendirmesi din eğitiminde ve öğretiminde reform girişimlerine farklı bir perspektiften bakmamızı sağlaması açısından önemlidir. Din eğitimini-öğretimini bütün kademelerde iyileştirmek ve geliştirmek esas ise de yükseköğretim kademesindeki din öğretiminin daha fazla önemsenmesi gerekmektedir. Böylece yüksek din öğretimi mezunlarının görev aldığı alt eğitim kademelerinde istenilen iyileştirmelerin yapılması hem daha başarılı hem de daha hızlı sağlanabilecektir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma modellerinin dayandığı paradigmlar ile ilgili yazarlar birçok farklı sınıflandırma yapmıştır. Genelde literatürde araştırma modellerine yön veren paradigmlar olarak; pozitivist, realist, determinist, natüralist ve bunların karşıtı olarak yorumlayıcı (hermenötik), nomoalist, antipozitivist, voluntarist paradigmalardan söz edilmektedir. Ayrıca her iki grubunun devamı olarak “karma”, “eleştirel”, “postmodern” ve “yapılandırmacı” paradigmalardan da bahsedilmektedir (Şişman, 1998; Burell-Morgan, 1979 akt. Tekel, 2011) . “Pozitivist paradigma” genelde “nicel” terimi ile karşılandığı için bu araştırmanın metodolojik açıdan dayandığı yaklaşım nicel olarak ifade edilecektir. Bu araştırmanın yapılış amacını ifade eden ve nicel araştırma paradigmasına dayanan düzey “betimsel” düzeydir. Bilginin anlaşılması ve artırılması için büyük öneme sahip olan betimsel araştırmalar tarihsel ve çağdaş olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Mevcut durumdaki “ne oluyor?” sorusu çağdaş betimsel araştırmaların alanıdır (Balcı, 2009, s. 18). Bu çalışmada yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ve epistemik inanç düzeylerini tespit edebilmek için çağdaş bir “betimsel araştırma” yürütülmüştür. Söz konusu betimlemeyi yapabilmek için öz bildirime dayalı standartlaştırılmış ölçekler kullanılarak bilginin doğası, imkânı elde edilmesi konusunda yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerin bireysel algıları bazı değişkenler açısından *tarama (survey)* yöntemiyle incelenmeye çalışılmıştır. Büyük örneklemelerin inanç ve tutumlarla ilgili tercih edilmesi gereken betimsel model yöntemi tarama (*survey*) (Büyüköztürk vd., 2008, s. 226) olduğu için bu çalışmada *tarama (survey)* yöntemi kullanılmıştır. Evren hakkında genel bir yargıya varmak için örneklem üzerinde yapılan genel tarama modelleri “tekil ya da ilişkisel” yapılabilir. “Tekil taramalar” zamana dayalı değişimleri (izleme) ya da anlık durumu (kesit alma) tespit etmek için yapılmaktadır. “İlişkisel taramalar” ise değişkenler arasında ilişkileri ve değişimlerin varlığını ve derecesini “karşılaştırma ve korelasyon” yolu ile belirlemektedir (Karasar,

2010). Bu çalışmada epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı becerisi düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek için hem tekil tarama yöntemi olarak “kesit alma” hem de ilişkiyel tarama yöntemi olarak “korelasyonel tarama” yöntemi kullanılmıştır.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Türkiye’de resmi olarak yüksek din öğretimi yapılan devlet üniversitelerinin İlahiyat fakülteleri ve İslâmi İlimler Fakülteleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Giresun Üniversitesi İslâmi İlimler Fakültesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılları arasında öğrenimine aktif olarak devam eden lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu fakültelerin belirlenmesinde eğitim verilen öğrenci sayısı, öğrencilerin lisans programına giriş puanı, fakültelerin eğitime başlama tarihi ve öğretim üyesi kadrosunun sayısı kriter olarak dikkate alınmıştır. Bu çalışmada evrenden örneklemin çekilmesi işleminin birinci aşamasında “küme örnekleme birimi” seçilerek “tabakalı örnekleme” yöntemi ile bahsi geçen kriterlere göre fakülteler belirlenmiştir. İkinci aşamasında ise, “eleman örnekleme birimi” seçilerek “basit seçkisiz örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın örnekleme yöntemi “çok aşamalı örnekleme” yöntemidir (Büyüköztürk vd. 2008, s. 83).

2019 yılına ait YÖK verileri dikkate alındığında İlahiyat ve İslâmi İlimler lisans programlarına giriş sıralaması yaklaşık olarak; 0-60.000, 60.000-120.000, 120.000 ve üzeri aralıklarla sırası ile yüksek, orta ve düşük olarak sınıflandırılabilir (bk. Tablo 4). Aynı şekilde eğitim geleneğinin köklü olması açısından fakültelerin kuruluş tarihleri dikkate alınarak Yüksek İslâm Enstitülerinin devamı olarak 1982’de fakülte haline dönüşenler, 90’lı yıllarda kurulanlar ve 2010 sonrası kurulanlar sırası ile köklü geleneğe sahip, orta süreli geleneğe sahip ve eğitim geleneğini diğerlerine göre nispeten yeni oluşturmaya çalışanlar olarak sınıflandırılabilir. Bu kriterlere göre öğrenci sayısı, lisans programına giriş puanı, öğretim üyesi kadrosunun zenginliği ve eğitim geçmişinin köklü olması açısından yukarıdan aşağı doğru bir sıralama yapıldığında NEÜ Ahmet

Keleşoğlu ve Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri birinci grubu, Dicle ve Fırat Üniversitesi İlahiyat fakülteleri ikinci grubu, Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Giresun Üniversitesi İslâmi İlimler Fakültesi üçüncü grubu temsil etmektedir (bk. Tablo 4).

Fakülteler	Kuruluş Yılı	2019 Giriş Puanı	2019 Başarı Sıralaması	Öğr. Üy. Sayısı	Öğrenci Sayısı
1. grup N. Erbakan Ü. AKİF	1982	367,687	32750	74	2680
Erciyes Ü. İF.	1982	350,541	57679	62	2200
2. grup Dicle Ü. İF.	1992	333,482	95618	34	1670
Fırat Ü. İF.	1992	327,442	112822	37	1815
3. grup Bingöl Ü. İF.	2011	323,387	125493	24	845
Giresun Ü. İİF.	2012	307,553	184902	15	765

Tablo 4: Örneklemin Seçildiği Fakülterele Ait Bazı Özellikler (YÖK Bilgi Yönetim Sistemi, <https://istatistik.yok.gov.tr/>, 07.07.2019)

Evren içerisinde 1380 öğrenciye olasılığa dayalı olmayan örneklem olarak ulaşılmak istenmiştir. Katılımcılara dağıtılan 1380 araştırma formunun 1351 tanesi geri dönmüş ancak 33 formun verileri büyük oranda eksik doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece geriye kalan 1318 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. YÖK istatistiklerine göre 2018-2019 yılında İlahiyat ve İslâmi İlimlerde örgün öğrenim gören 61414 öğrenci bulunmaktadır (YÖK, t.y., 13.07.2019). Bu araştırmadaki 61414 kişiden oluşan bir evren için 1318 örneklem sayısı, %95 kesinlik düzeyi 0,03 sapma düzeyi ile oldukça yeterlidir (Balcı, 2009, s. 102).

Bu araştırmada değerlendirmeler yapılırken yüksek din öğrenimi görmüş öğrencileri işaret etmek için yer yer İlahiyat öğrencileri ifadesi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni içerisinde İslâmi ilimler fakültesi öğrencileri de bulunmasına rağmen ayrıca belirtilmemiş, “İlahiyat öğrencileri” ifadesi her iki fakültenin öğrencilerini kapsayacak şekilde yüksek din öğrenimi gören öğrenciler ifadesi yerine kullanılmıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada anket tekniği ile veri toplama işlemi yapılmıştır. “Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)”, “Bilgi Okuryazarlığı Öz yeterlilik Ölçeği (BOÖÖ)” ve kişisel

bilgiler formundan oluşan bir araştırma formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanılması için yazarlardan ve anketlerin uygulanması için ilgili üniversite yönetimlerinde gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara dağıtılan araştırma formu katılımcılar tarafından yazılı öz bildirime dayalı olarak doldurulmuştur.

2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırma için kullanılan anketin kişisel bilgiler formunda bazı demografik ve eğitimsel özellikler bağımsız değişkenler olarak seçilmiştir. Demografik özellikler olarak; “cinsiyet, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimi, internet kullanım amacı ve süresi, anne-baba eğitim durumu” bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitimsel özellikler olarak ise; “sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, akademik not ortalaması, bilimsel araştırma yöntemleri ilgili bir eğitim alma durumu, resmi kurumlar dışında din eğitimi alıp almama durumu ve birincil dini bilgilenim kaynağı” gibi özellikler belirlenmeye çalışılmıştır.

2.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)

Schommer (1990)’in geliştirdiği “Epistemolojik İnanç Ölçeği (Epistemological Beliefs Questionnaire)” alanyazında en çok kullanılan ve farklı kültürlerle uyarlanması yapılan ölçek olarak dikkat çekmektedir. Bu ölçeğin orijinali, “bilginin kaynağı, yapısı, kesinliği, edinme hızı ve öğrenme yeteneği” adıyla beş faktörlü bir yapıdadır. Ancak daha sonra “bilginin kaynağı boyutunun çıkarılması ile dört faktörlü, 63 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur (Schommer 1990). Epistemolojik inançları ölçen diğer ölçme araçlarından farklı olarak öğrenme ile ilgili boyutlara yer vermiş olması ve Türk kültürüne uyarlama çalışmalarının farklı yazarlar tarafından birkaç kez yapılmış olması bu çalışmada Schommer’in ölçeğinin seçilmesini etkileyen nedenler olmuştur. Çünkü Duell ve Schommer-Aikins’in (2001, s. 445) belirttiği gibi, inançlarla ilgili bir ölçme aracı, bir kültür içerisinde inançları tatmin edici bir şekilde tespit edip açıklasa da diğer kültürlerde yeni örüntülerin keşfine açık olmayabilir.

Bu çalışmada kullanılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”; Schommer (1990)’ın ölçeği esas alınarak Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından 2002 yılında Türkçeye

uyarlanan ve 2005 yılında yeniden gözden geçirilerek son hali verilen ölçektir. Schommer (1990)'in 63 maddeden oluşan ölçęği Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından Türkçe'ye çevrilerek, Ankara'daki dört devlet üniversitesinin (Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) değişik fakültelerinden seçilmiş 595 öğrenciye uygulanmıştır. Yapı geçerliliği testi sonucu 28 madde ölçekten çıkartılarak üç faktörlü bir yapı altında 35 maddeden oluşan yeni bir ölçek oluşturulmuş ve faktörler orijinalinden farklı olarak yeniden isimlendirilmiştir. 2005 yılında Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesinde okuyan 626 öğrenciyle yürütölen çalışma ile ölçeğin faktör yapısını yeniden değerlendirmiş ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu ikinci faktörde yer alan 24. madde, madde-faktör korelasyonu çok düşük (.06) olduğu için ölçekten çıkarılmış, 10. Madde ise birinci faktörden ikinci faktöre aktarılmıştır. Ölçeğin son hali 34 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya sahip olmuştur. Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı “.84” olan olumsuz 17 maddeden oluşan (1-17 arası maddeler) birinci faktör “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇB)”tır. Bu faktördeki maddeler olumsuz ifade içerdiği için veri girişi yapılırken bu maddeler için ters kodlama yapılmıştır. Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı “.69” olan olumlu 8 maddeden oluşan (18-25 arası maddeler) ikinci faktör “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYB)” faktörüdür. Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı “.64” olan olumlu 9 maddeden (26-34 arası maddeler) oluşan üçüncü faktör ise “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TBD)” şeklindedir. Orijinal ölçeğin genel Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “.81”dir. Ölçeğin ilk iki faktörü öğrenmenin nasıl gerçekteştiğine dair inançlar, üçüncü faktörü ise bilginin doğasına dair inançlarla ilgilidir. Katılımcıların, (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) yarı yarıya katılıyorum, (4) katılıyorum ile (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde likert tipi bir derecelendirme üzerine görüş bildirdiği bu ölçekte, toplam puanın yüksek olması inançların olgunlaşmamış (naif) olduğunu, toplam puanın düşük olması ise gelişmiş (s sofistike) olduğunu gösterir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda en fazla 85 en az 17 puan alınabilmektedir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda en fazla 40 en az 8 puan alınabilmektedir. Tek Bir

Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise en fazla 45 en az 9 puan alınabilmektedir. Bu çalışmada tespit edilen Cronbach Alpha değerleri ÖÇB için “.79”; ÖYB için “.80”; TBD için “.62” ve ölçeğin geneli için ise “.70”dir

2.3.3. Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği (BOÖÖ)

Bu çalışmada kullanılan “Bilgi Okuryazarlığı Öz yeterlik Ölçeği (BOÖÖ)” 2006 yılında Kurbanoğlu, Akkoyunlu ve Umay tarafından geliştirilmiştir. Alanyazında en çok kullanılan ölçek olma başarısını gösteren bu ölçek Türkiye’de ve farklı beş ülkede birçok kez test edilmiş ve oldukça güvenli-geçerli bir ölçek olarak kabul edilmiştir (Khalid, 2017, s. 1045). Ölçek; beş özel ve 14 devlet ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çeşitli branşlardan rastgele seçilen, yüzde 62’si kadın, yüzde 38’i erkek ve yaşları 20 ile 52 arasında değişmekte olan 415 öğretmenle yapılan bir çalışma sonucu oluşturulmuştur. Birinci aşamada alanyazını gözden geçiren araştırmacılar; Doyle (1994)’un bilgi okuryazarlığı rubriğini temel alarak yedi ana kategoriye belirlemişlerdir. Bunlar: “A. Bilgi İhtiyacının Tanımlanması (BİT)”, “B. Arama Stratejisini Geliştirme (ASG)”, “C. Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)”, “D. Bilginin Değerlendirilmesi ve Kıyaslanması (BDK)”, “E. Bilginin Yorumlanması, Sentezlenmesi ve Kullanılması (BYSK)”, “F. Bilginin İletilmesi (Bİ)”, “G. Ürün ve Sürecin Değerlendirilmesi (ÜSD)”. Daha sonra bu yedi kategoriye kapsayan 40 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler 7’li bir Likert ölçeği ile katılımcılara yöneltilmiştir. Ölçekte, “7: neredeyse her zaman doğru”, “6: genellikle doğru”, “5: sıklıkla doğru”, “4: ara sıra doğru”, “3: bazen ama nadiren doğru”, “2: genellikle doğru değil”, “1: neredeyse asla doğru değil” ifadesine karşılık gelmektedir (Kurbanoğlu, Akkoyunlu ve Umay, 2006).

“Ölçeğin ilk hali 50 öğretmenle sahada test edilmiş ve alfa güvenilirlik katsayısının “.78” olarak hesaplanmıştır. İlk saha testi aşamasından sonra, hem kamu hem de özel okullardan farklı düzey ve branşları temsil eden 374 öğretmene tekrar uygulanan ölçeğin, Cronbach alfa iç tutarlılığı “.84” çıkmıştır. İkinci aşamada, madde geçerliliği için yapılan madde analizi sonucu 40 maddelik ölçekten 28 maddelik ayrı ölçek oluşturulabileceği görülmüştür. 28 maddelik ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılığı da

daha yüksek çıkması (.92) bu ölçeğin bilgi okuryazarlığı öz yeterliliğini daha iyi ölçtüğünü göstermiştir. 28 maddelik ölçeğin faktör yükü analizinde 17 maddenin üç ana bileşen faktör yükünün daha yüksek olduğu ve madde sayısı az olmasına rağmen güvenilirliğinin yüksek olduğu (.84) görülmüştür. 17 maddenin temel bileşen analizi sonucunda, “bileşen 1: Orta düzeyde bilgi okuryazarlığı becerileri; bileşen 2: Temel bilgi okuryazarlığı becerileri; bileşen 3: Gelişmiş bilgi okuryazarlığı becerileri” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde son aşamasında İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümündeki 47 öğrencinin ölçeğin hem Türkçe hem de İngilizce versiyonlarını cevaplamaları istenmiştir. 28 maddelik ve 17 maddelik ölçeklerdeki maddelerin test-tekrar test kararlılık katsayısı sonuçları sırasıyla “.91” ve “.81” olarak bulunmuştur. Yazarlar tarafından 28 maddelik ölçeğin BO beceri düzeyi düşük tahmin edilecek öğrenciler için, 17 maddelik ölçeğin “bilgi okuryazarlığı becerilerini öğrenme prensiplerine dayalı karmaşıklık seviyeleriyle ilişkilendirmek” için kullanılmasının daha uygun olacağı belirtilmiştir. 28 maddelik ölçekte boyutlara göre maddelerin dağılımı şu şekildedir: “A. Bilgi ihtiyacının tanımlanması (1. madde)”, “B. Arama stratejisinin geliştirme (2-4 arası maddeler)”, “C. Kaynakların tespiti ve ulaşılması (5-12 arası maddeler)”, “D. Bilginin değerlendirilmesi ve kıyaslanması (13-17 arası maddeler)”, “E. Bilginin yorumlanması, sentezlenmesi ve kullanılması (18-19 arası maddeler)”, “F. Bilginin iletilmesi (20-26 arası maddeler)”, “G. Ürün ve sürecin değerlendirilmesi (27-28. arası maddeler)”. Cronbach alfa iç tutarlılık değeri “.92” olan ve 7’li Likert tipi derecelendirme kullanılan 28 maddelik bu ölçekte alınan yüksek puanlar gelişmiş seviyeye işaret etmektedir. Ölçeğin geneline alınabilecek en yüksek puan 7, en düşük puan ise 1’dir. (Kurbanoğlu vd. 2006) ”. Bu çalışmada kullanılan 28 maddelik ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılığı değerinin oldukça güvenilir bir seviyeyi ifade eden “.88” olduğu tespit edilmiştir.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Literatürde sıfır hipotezinin kabulü ve reddi ile ilgili I. tip hata ve II. tip hata diye ifade edilen hataların önemli bir kısmı parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağına doğru tespit edilememesidir. Bu çalışma için parametrik

testlerin seçimine uygun olma şartlarından örneklemin yeterli büyüklüğü (>30) ve “rastlantısal olarak seçimi” şartı sağlanmıştır. Bunun yanında parametrik testleri kullanabilmek için verilerin normal dağılımın test edilmesi gerekmektedir. Literatürde; 50’den küçük olmamak şartı ile küçük gruplarda dağılımın normalliğin göz ile histogramları inceleyerek yapılabileceğini, küçük ve orta büyüklükteki gruplarda ($n < 300$) Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri ile yapılabileceği bildirilmiştir. Ancak 300’den büyük örnekleme ise çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ile dağılımın normalliği kontrolünün yapılması tavsiye edilmiştir (Kim, 2013, s. 52). Büyük gruplarda (>300) parametrik testlerin kullanılması için gerekli olan “normallik varsayımı” şartı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri literatürde +1 ile -1 arası mükemmel olmak üzere +2 ile -2 değerleri arasında kabul edilebilir olarak görülmektedir (George ve Mallery, 2016, s. 114). Bu çalışmadaki çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla BOÖÖ için “-.671” ve “.861” değerinde; EİÖ için “-.311” ve “1,707” değerinde olduğu için alanyazındaki kriterlere göre gerekli varsayımın karşılandığı kabul edilmiştir. Bu çalışmadaki bütün bağımsız değişkenler için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin literatürde normal dağılım aralığı kabul edilen kabul edilen aralıkta olmasının yanında bağımlı değişkenlerin mod, medyan ve ortanca değerlerin birbirine eşit sayılabilecek derecede yakın olması parametrik testlerle analizler yapılmasını mümkün kılmıştır. Ayrıca basit doğrusal regresyon analizi yapabilmek için değişkenler arasındaki doğrusallığın varlığı “Q-Q plot” diyagramlarından kontrol edilerek tespit edilmiştir. Dolayısı ile normallik varsayımları için gerekli şartlar sağlandığı için, veriler üzerinde parametrik testlere uygun olan betimsel analizler, farklılaşma testleri ve ilişkiel istatistik testler kullanılmıştır. Post-hoc parametrik testleri kullanmak için gerekli olan “Levene” testinde “varyansların homejenliği” şartı bağımsız değişkenlerin büyük çoğunda sağlanmıştır. Sağlanmayan birkaç değişkende ise varyansların farklılığında kullanılan post-hoc testler kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin SPSS programı aracılığı analiz edilmiştir. Bulgular arasındaki farkların istatistiksel olarak sınanmasında anlamlılık değeri (p) “.05” kabul

edilmiştir. Korelasyonel analizlerde ise Pearson korelasyon katsayısının (r) “.30” dan küçük olduğu durumlar zayıf ilişkinin varlığı, “.70” den büyük olduğu durumlar güçlü ilişkinin varlığı, “.30” ve “.70” arası değerler ise orta derecede bir ilişkinin varlığı şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2008, s. 222). Araştırma formundaki veriler için parametrik testlere uygun olan betimleyici, karşılaştırmacı ve ilişkiyel analizler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekteki maddeler için de frekans analizi, ortalama, yüzde ve standart sapma değerleri tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyel analizlerde “Pearson Korelasyonel Testi”, değişkenler arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit için “Bağımsız örneklem t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Cinsiyet, resmi kurumlar dışında din eğitimi alma durumu, öğretim türü, araştırma yöntemleri dersi alma durumu değişkenleri açısından farklılaşmayı tespit edebilmek için “Bağımsız Örneklem t-Testi” kullanılmıştır. Fakülte, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, din eğitiminin kaynağı, ebeveyn öğrenim durumu interneti kullanma süresi ve interneti kullanmadaki birincil amaç değişkeni açısından farklılaşmaları tespit edebilmek için ise ANOVA analizi yapılmıştır. Akademik ortalama değişkenin epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı ilişkisini tespit etmek için “Pearson Korelasyon Testi” yapılmıştır. Epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemek için ise “Basit Doğrusal Regresyon Analizi” yapılmıştır.

Varyansların homojen dağıldığı ANOVA analizlerinde -gruplardaki örneklem sayıları arasında fark bulunduğu için- posthoc testlerden öncelikle “Scheffe Testi” tercih edilmiştir. Oldukça hassas/muhafazakâr olmasından dolayı Scheffe testinin farklılaşmayı göstermediği durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar hassaslık derecesi göz önüne alınarak sırasıyla “Bonferroni Testi” ve “LSD Testi”ne başvurulmuştur. Çünkü “...Scheffe ve Bonferonni çoklu karşılaştırma istatistikleri, gruplar arası belirlenen farkı ve bu farkın anlamlılık seviyesini kararlı ve I. ve II. tip hata tiplerinden maksimum arınık bir şekilde sonuçlandırabilmektedir” (Miller, 1969, Scheffe, 1953, 1959 akt. Kayri, 2009, s. 62). Kayri (2009, s. 56)’nin belirttiği gibi “örneklem sayıları yakın dağılım göstermediği durumlarda Scheffe ve Bonferroni gibi test grubundan birinin

tercih edilmesi gerekir, örneklem sayısının dağılımı eşit olmadıkça Tukey testi tercih edilmemelidir”. Bu nedenle bu araştırmada bağımsız değişkenler açısından örneklem sayısının dağılımı eşit/eşite yakın olmadığı için Scheffe ve Bonferroni testinde tespit edilemeyen farklılaşmalar için eşit olmayan örneklemelere uygun olan LSD testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda seçilebilecek post-hoc testler içerisinde ise “Tamhane testi” tercih edilmiştir.

“Epistemolojik İnanç Ölçeği”nin her bir faktörünün bağımsız bir inanç boyutunu ölçüyor olmasından dolayı ölçekten alınan puanların değerlendirilmesi faktör bazında yapılmış, ölçeğin bütününden alınan toplam puanların üzerinden değerlendirme yapılmamıştır. Temel analizler ve değerlendirmeler tek tek ölçeğin alt boyutları üzerine yapılmıştır. Ölçeğin puanlaması “kesinlikle katılmıyorum (1 puan), katılmıyorum (2 puan), yarı yarıya katılıyorum (3 puan), katılıyorum (4 puan) ile kesinlikle katılıyorum (5 puan)” şeklindeki “5’li likert derecelendirmesi”ne göre yapılmıştır. Ölçeğin puanlaması, ölçeğin orijinali ile uyumlu olarak, maddelerden alınan puanların eklenmesi ile oluşan toplam puanlar dikkate alınarak yapılmıştır.

“Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği” açısından ise ölçeğin genel puanı esas alınmış, alt boyutlardaki puanlar yorumlamaları kolaylaştırıcı ikincil veriler olarak ele alınmıştır. Ölçeğin puanlaması; “neredeyse her zaman doğru (7 puan), genellikle doğru (6 puan), sıklıkla doğru (5 puan), ara sıra doğru (4 puan), bazen ama nadiren doğru (3 puan), genellikle doğru değil (2 puan), neredeyse asla doğru değil (2 puan)” şeklinde yapılmıştır. Puanlama, ölçeğin orijinali ile uyumlu olarak alınan toplam puanın madde sayısı olan 28’e bölümüyle oluşan ortalama puanlar dikkate alınarak yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLARI

Bu bölümde öncelikle örneklemin demografik ve eğitimsel özelliklerine ait betimsel istatistikler verilmiştir. Daha sonra araştırmamızın problem durumu ile ilgili elde edilen veriler betimsel, ilişkisel ve karşılaştırmalı analizlere tabi tutulmuştur. Tespit edilen bulgular alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. İlahiyat fakültelerinden mezun olan öğrencilerin en önemli istihdam alanlarından biri öğretmenlik mesleği olduğu için (Turan, 2017) elde edilen bulgular çoğunlukla diğer fakültelerdeki öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaların yapıldığı çalışmaların öncelikle bu çalışmada kullanılan ölçekleri kullanan çalışmalar olmasına özen gösterilmiştir. Farklı ölçekleri kullanan çalışmalar ayrıca belirtilmiştir.

3.1. Örnekleme Ait Demografik ve Eğitimsel Özellikler:

3.1.1. Örneklemin Demografik Özellikleri:

Örneklemin demografik özelliklerini belirlemek için araştırma formunun kişisel bilgiler kısmında katılımcılara cinsiyet, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi, internet kullanım amacı ve süresi ile ilgili sorular yönetilmiştir. Örneklemin sahip olduğu demografik özelliklerle ilgili bulgular şu şekildedir:

3.1.1.1. Cinsiyet

Bu araştırmanın örneklemini içerisinde kız öğrenciler sayısal çoğunluğu oluşturmaktadır. Araştırmaya 783 kız (%59.4) ve 535 erkek (%40.6) olmak üzere toplam 1318 lisans öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet açısından oranı genel evrenle uyumlu olarak yaklaşık 2/3 oranında kızlar lehinedir. Örneklemin üniversitelere göre cinsiyet dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 5: Fakültelere Göre Cinsiyet Dağılımı

Üniversite	Kız	Erkek	Toplam
N. Erbakan Ü. AKİF	213	122	335
Erciyes Ü. İF	144	92	236
Dicle Ü. İF	129	81	210
Fırat Ü. İF	97	87	184
Bingöl Ü. İF	98	70	168
Giresun Ü. İİF	102	83	185
Toplam	783	535	1318

Yüksek din öğretimi gören öğrencilerin sayısı cinsiyet açısından yıllara göre büyük farklılıklar göstermiştir. İlk kurulan İlahiyat fakültesinde sadece dokuz olan kız öğrenci sayısı, 1997’de sekiz yıllık kesintisiz eğitim kararıyla yüksek din öğretimine kaynaklık eden İHL’lerdeki erkek öğrenci sayısının hızla azalması gibi nedenlerle zamanla erkek öğrenci sayısını çok büyük bir farkla (yaklaşık 3/2 oranında) geçmiştir (Furat, 2012, s. 181-182). Bugün de İlahiyat ve İslâmi İlimler fakültelerindeki kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısı yaklaşık 3/2 oranında (YÖK, t.y., 13.07.2019) olduğu görülmektedir.

3.1.1.2. Yaşamının Çoğunu Geçirildiği Yerleşim Yeri

Katılımcıların yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimini bağımsız değişken olarak tercih etmenin amacı; bilgi anlayışı ve bilgiyi arama davranışında büyükşehir veya il merkezindeki eğitimsel imkânların ve toplumsal etkilerin, köy ve kasaba gibi daha kırsal yerleşim birimleriyle bir fark oluşturup oluşturmadığı ile ilgili fikir yürütmektir. Nitekim eğitimde fırsat eşitliği bağlamında değerlendirildiğinde yerleşim yerinin sunduğu imkânların akademik başarı vb. eğitimsel çıktıları etkileme ihtimali bulunmaktadır (Bilecik, 2018, s. 98). Bu çalışmada diğer etkenlerden bağımsız olarak yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerinin büyüklüğünün, özellikle de en büyük yerleşim birimi olan büyükşehirlerdeki ve en küçük yerleşim birimi olan köylerdeki toplumsal yapının ve eğitimsel imkânların, epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı düzeyine etkisi sınanmak istenmiştir.

Örneklemin yaşamının çoğunu geçirdiği yer köy, kasaba, ilçe, il ve büyükşehir olarak gruplandırılmıştır. Katılımcıların yaşamlarının çoğunu geçirdiği yerleşim birimi sırasıyla; il merkezi (N=489, %37.1), büyükşehir merkezi (N=327, %24.8), ilçe (N=244, %18.5), köy (N=198, %14.3), kasaba (N=36, %2.7) ve yurtdışı (N=33, %2.5) şeklindedir.

Tablo 6: Örneklemin Yaşamını En Çok Geçirdiği Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Yerleşim Yeri	N	%	Birikimli %
Köy	189	14.3	14.3
Kasaba	36	2.7	17.1
İlçe	244	18.5	35.6
İl	489	37.1	72.7
Büyükşehir	327	24.8	97.5
Yurtdışı	33	2.5	100.0
Toplam	1318	100.0	

Araştırmanın yapıldığı üç üniversitenin (NEÜ, EÜ, DÜ) bulunduğu yerleşim biriminin büyükşehir statüsünde olması bu dağılımı etkilemiş gözükmektedir. Ayrıca TÜİK verilerine göre 2018 yılı itibarı ile il ve ilçe merkezlerindeki nüfusun toplam nüfusun %92.3'ünü oluşturduğu (TÜİK, 2019a) göz önüne alındığında; örneklem içerisinde yaşamının çoğunu kırsal kesimde geçirmiş nüfusu temsil etme düzeyinin oldukça yeterli olduğu görülmektedir.

3.1.1.3. Anne-Baba Öğrenim Durumu

Katılımcıların annelerinin öğretim düzeyi %43.9 (N=579) ile en fazla ilkokul mezunu seçeneğinde yığılma göstermiştir. Okuma yazma bilmeyenlerin oranı da %20.9 (N=276) gibi dikkat çekici bir seviyededir. Örneklem olarak seçilen üniversiteler içerisinde Güney ve Doğu Anadolu illerindeki üniversitelerde okuyan öğrencilerin annelerinin okuma yazma bilmeme oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların okuma yazma bilen ancak örgün bir öğrenim görmemiş annelerinin oranı ise %10.5 (N=139)'tir. Ortaokul ve lise mezunu olan annelerin örneklem içerisindeki oranı sırası ile %12.6 (N=166) ve %7.7 (N=102)'dir. Öğretim düzeyi açısından en düşük

oranı oluşturan grup ise %4.2 (N=56) oranı ile üniversite mezunu olan annelerdir. Örneklem içerisinde NEÜ AKİF’te okuyan öğrencilerin anneleri üniversite mezunu kategorisinde en yüksek oranı (%7.16; N=24) oluşturmakta iken DÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin anneleri ise en düşük üniversite mezunu (%1.42; N=3) ve en yüksek okuma yazma bilmeyen (%47.5; N=98) anne grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 7: Örneklemin Anne Öğrenim Düzeyinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Düzeyi	N						Toplam		
	N.Erbakan	Erciyes	Dicle	Fırat	Bingöl	Giresun	N	%	Birikimli%
Okuma-yazma bilmiyor	20	19	98	56	56	27	276	20.9	20.9
	%5.97	%8.05	%47.5	%30.43	%33.3	%14.59			
Okuma-yazma biliyor	12	17	44	27	27	12	139	10.5	31.5
	%3.58	%7.2	%20.95	%14.67	%16.07	%6.48			
İlkokul mezunu	187	125	52	66	51	98	579	43.9	75.4
	%55.8	%52.96	%24.76	%35.86	%30.35	%52.97			
Ortaokul mezunu	50	44	9	19	22	22	166	12.6	88.0
	%14.9	%18.64	%4.28	%10.32	%13.09	%11.89			
Lise mezunu	42	21	4	9	6	20	102	7.7	95.8
	%12.53	%8.89	%1.9	%4.89	%3.57	%10.81			
Üniversite mezunu	24	10	3	7	6	6	56	4.2	100.0
	%7.16	%4.23	%1.42	%3.8	%3.57	%3.24			
Toplam	335	236	210	184	168	185	1318	100	

“2018 TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri”ne göre; Türkiye’de 25 yaş üzeri kadınlar arasında okuryazar olmayanlar yüzde olarak %7.5; bir öğrenim kurumundan mezun olmayanlar %7.9; ilkokul mezunu %30.6; ilköğretim mezunu %12.1; ortaokul ve dengi okul mezunu %7.2; lise mezunu %16.4; lisans mezunu %15.3, lisansüstü %2 oranındadır (TÜİK, 2019b). TÜİK verileri ile karşılaştırıldığında bu çalışmadaki örneklemin anne öğrenim düzeyinin Türkiye ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Katılımcıların anne öğrenim düzeyinde olduğu gibi baba öğrenim düzeyi açısından da ilkokul mezunu olanlar en %34 (N=448) ile en yüksek oranı sahiptir. İkinci sırayı ise %20.5 (N=270) ile üniversite mezunu babalar oluşturmaktadır. Üniversite mezunu babaların sayısı üniversite mezunu annelerin sayısından yaklaşık olarak beş kat daha fazladır. NEÜ AKİF öğrencileri üniversite mezunu babaya sahip olma oranı açısından en yüksek (%28.65; N=96) oranı, DÜİF öğrencileri ise en düşük oranı (%11.4; N=24) oluşturmaktadır. Lise mezunu babalar %18.4; ortaokulu mezunu babalar %17.8; okuma yazma bildiği halde bir eğitim kurumunda öğrenim görmemiş babalar %6.4; okuma yazma bilmeyenler %2.9 oranındadır. Örneklem içerisindeki fakültelerden okuma yazma bilmeyen babalar oransal olarak en fazla DÜİF’de iken (%6.66; N=14), en düşük GÜİİF’dedir (%1.62; N=3).

Tablo 8: Örneklem Baba Öğrenim Düzeyinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Baba Öğrenim Düzeyi	N ve %						Toplam		
	N.Erbakan	Erciyes	Dicle	Fırat	Bingöl	Giresun	N	%	Birikimli%
Okuma-yazma bilmiyor	5 %1.49	4 %1.69	14 %6.66	4 %2.17	8 %4.76	3 %1.62	38	2.9	2.9
Okuma-yazma biliyor	5 %1.49	7 %2.96	33 %15.7	15 %8.15	18 %10.71	7 %3.78	85	6.4	9.3
İlkokul Mezunu	96 %28.65	82 %34.74	66 %31.4	67 %36.4	63 %37.5	74 %40	448	34.0	43.3
Ortaokul Mezunu	61 %18.2	43 %18.22	44 %20.9	29 %15.7	27 %16.07	31 %16.75	235	17.8	61.2
Lise Mezunu	72 %21.49	45 %19.06	29 %13.8	39 %21.2	26 %15.47	31 %16.75	242	18.4	79.5
Üniversite Mezunu	96 %28.65	55 %23.3	24 %11.4	30 %16.3	26 %15.47	39 %21.08	270	20.5	100.0
Toplam	335	236	210	184	168	185	1318	100	

“2018 TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri” verilerine göre 25 yaş üzeri erkeklerin %19.4’ü üniversite, %24.4’ü lise ve dengi okul, %10.2’si ortaokul, %16.5’i ilköğretim, 21.8 ilkokul mezunudur. Okuma yazma bilen ancak bir eğitim kurumundan mezun olmayanların ve okuma yazma bilmeyenlerin oranı ise sırası ile %2.7 ve %1.3’tür (TÜİK, 2019b). TÜİK verileri açısından değerlendirildiğinde katılımcıların babalarının

öğrenim düzeyinin üniversite mezunu kategorisinde az da olsa Türkiye ortalamasının üstünde olduğu, okuma yazma bilmeyenler ve bir örgün eğitim kurumunda öğrenim görmeyen kategorisinde Türkiye ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

3.1.1.4. Günlük İnternet Kullanım Süresi ve Amacı

Katılımcıların büyük oranı (%40.7; N=536) günlük 1-2 saat arasında internette zaman geçirmektedir. İnterneti günlük olarak 3-4 saat arasında kullananlar katılımcıların %34'ünü (N=448), 4 saatten fazla kullananlar %15'ni (N=198), 1 saatten az kullananlar ise %10.3'ünü (N=136) oluşturmaktadır. Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların yaklaşık yarısı (%49) interneti günlük olarak 2 saatten fazla kullanmaktadır.

Tablo 9: Örneklemin Günlük İnternet Kullanımı Açısından Dağılımı

Günlük İnternet Kullanım Süresi	N	%	Birikimli %
1 saatten az	136	10.3	10.3
1-2 saat	536	40.7	51.0
3-4 saat	448	34.0	85.0
4 saatten fazla	198	15.0	100.0
Toplam	1318	100.0	

İnterneti en fazla hangi amaç için kullandıkları sorusuna, katılımcıların %61.3 (N=808)'ü “sosyal medya kullanımı”, %18.1 (N=238)'i “araştırma yapmak”, %15.7 (N=207)'si “film izlemek”, %3.8 (N=50)'i. “oyun oynamak”, %1.1 (N=15)'i “alış-veriş yapmak” cevabını vermiştir.

Tablo 10: Katılımcıların İnterneti Birincil Kullanım Amacına Ait Dağılımı

İnterneti Kullanma Amacı	N	%	Birikimli %
Sosyal medya	790	59.9	59.9
Oyun oynama	50	3.8	63.7
Film izleme	207	15.7	79.4
Alış-veriş	34	2.6	82.0
Araştırma	237	18.0	100.0
Toplam	1318	100.0	

İnternet kullanım sıklığı ile internet kullanım amacı karşılaştırıldığında ise interneti günlük olarak en çok kullananlar (>4 saat) sırasıyla sosyal medya kullanımı (%63.6; N=126), film izleme (%15.6; N=31) ve oyun oynama amacı ile kullanılmaktadır. İnterneti birincil amaç olarak araştırma yapmak için kullananlar ise günlük internet kullanımını en az olan (<1 saat) gruptur (%50.7; N=69). Tablo 11'deki veriler incelendiğinde katılımcıların günlük internet kullanım süresi ile interneti birincil kullanma amacının araştırma yapmak olması arasında ters bir orantı olduğu, internet kullanım süresi arttıkça araştırma yapmak için interneti kullanma davranışının azaldığı görülmektedir.

Tablo 11: Katılımcıların İnterneti Kullanma Süreleri ve Birincil Kullanım Amaçları Dağılımı

İnternet kullanım süresi	İnterneti Kullanmada Birincil Amaç (N ve %)					Toplam
	Sosyal medya	Oyun oynama	Film izleme	Alış-veriş	Araştırma	
1 saatten az	54 (%39.7)	2 (%1.47)	8 (%5.88)	3 (%2.2)	69 (%50.7)	136
1-2 saat	315 (%58.7)	9 (%1.67)	94 (%17.5)	12 (%2.23)	107 (%19.9)	536
3-4 saat	298 (66.5)	11 (%2.45)	74 (%16.5)	16 (%3.57)	49 (%10.9)	448
4 saatten fazla	123 (%62.1)	28 (%14.1)	31 (%15.6)	3 (%1.51)	13 (%6.5)	198
Toplam	790	50	207	15	238	1318

TÜİK verilerine göre de 2018 yılında bireylerin %88.6'sı her gün internet kullanmakta ve %97.3'ü kendisini düzenli internet kullanıcısı olarak tanımlamaktadır (TÜİK, 2019c). 2018 TÜİK verileri de internet kullanıcılarının kişisel internet kullanım amaçları arasında sosyal medyayı takip etme ve sosyal medya aracılığı ile paylaşımda bulunma internet kullanıcılarının çoğunun (%84.1) kullanım amaçları arasındadır. İnternet kullanıcıların kişisel internet kullanımının diğer amaçları sırasıyla; ürün, hizmet ve sağlık ile ilgili konularda bilgi arama (yaklaşık %65) paylaşım sistemlerinde video izleme (%74.5), oyun oynama (%40), mal ve hizmet alım-satımı (%20) şeklindedir (TÜİK, 2019c). TÜİK verileri her ne kadar internet kullanımında birincil amaçları içermese de internet kullanıcılarının profili hakkında fikir vermektedir. Bu bağlamda örneklemin sosyal medya kullanımı, film izleme ve araştırma yapma amaçları bakımından Türkiye profili ile uyumlu olduğu, oyun oynama ve alış verişi yapma amaçları açısından ise Türkiye ortalamasının altında olduğu söylenebilir.

3.1.2. Örneklemin Eğitimsel Özellikleri

3.1.2.1. Örneklemin Üniversitelere/Fakülterele, Sınıflara ve Öğretim Türüne Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan 1318 örneklemin dağılımında mümkün olduğunca fakültelerin toplam öğrenci sayısına göre oransal uygunluk gözetilmeye çalışılmıştır. Ancak YÖK verileriyle fakültelerin öğrenci işleri birimlerinden elde edilen bilgilerin tutarsızlığı nedeni ile bu amaca yaklaşılsa da tam olarak sağlanamamıştır. Öğrenci sayısı en fazla olan NEÜ AKİF katılımcıların %25'ini (N=335) oluştururken EÜİF %17.9'unu (N=236), DÜİF %15.9'unu (N=210), FÜİF %14'ünü (N=184) BÜİF %12.7 sini (N=168), GÜİİF %14'ünü (N=185) oluşturmaktadır. Fırat Üniversitesi hariç olmak üzere katılımcı sayıları ile fakültelerin toplam öğrenci sayıları arasında oransal yakınlık sağlanmıştır. Tablo 12'de de görüldüğü üzere örneklemin sınıf düzeyine göre dağılımında ise hem aynı fakülte içerisinde hem de sınıf düzeylerinin toplamında oransal yakınlık bulunmaktadır.

Tablo 12: Örneklemin Okuduğu Üniversiteye ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Üniversite/Fakülte	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	N	%	Birikimli %
N. Erbakan AKİF	87	84	74	90	335	25.4	25.4
Erciyes Ü. İF	58	55	56	67	236	17.9	43.3
Dicle Ü. İF	50	46	64	50	210	15.9	59.3
Fırat Ü. İF	50	48	41	45	184	14.0	73.2
Bingöl Ü. İF	51	38	42	37	168	12.7	86
Giresun Ü. İİF	48	43	54	40	185	14.0	100
Toplam	344	314	331	329	1318	100	

Katılımcıların %61'ini (N=804) normal öğretime devam eden öğrenciler, %39'unu (N=514) ikinci öğretime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. YÖK istatistiklerinde ikinci öğretime devam eden İlahiyat ve İslâmi İlimler Fakültesi öğrencileri toplamın yaklaşık olarak %35'ini (YÖK, t.y., 13.07.2019) oluşturmaktadır. Bu açıdan araştırmada ikinci öğretim öğrenci sayısının evrenle uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 13: Örneklemin Öğretim Türüne Göre Dağılımı

	N	%	Birikimli %
Normal öğretim	804	61,0	61,0
İkinci öğretim	514	39,0	100
Toplam	1318	100	

3.1.2.2. Örneklemin Akademik Not Ortalaması Göre Dağılımı

Katılımcılar arasında 18 öğrenci akademik ortalamasını bildirmemiştir. Geriye kalan 1300 katılımcının güncel akademik not ortalamasının 4'lük sistem için "2.9" olduğu görülmektedir.

Tablo 14: Örneklemin Fakülteleere Göre Güncel Akademik Ortalaması

Fakülte	\bar{X}	N	S
Necmettin Erbakan AKİF	2.932	334	.4082
Erciyes Ü. İF	2.938	230	.3996
Dicle Ü. İF	2.913	208	.4116
Fırat Ü. İF	2.784	181	.4647
Bingöl Ü. İF	3.003	165	.3846
Giresun Ü. İİF	2.813	182	.4527
Toplam	2.902	1300	.4241

Güncel akademik ortalamaların fakülteleere göre de homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Hem genel akademik ortalamaların "2.9" gibi orta bir değerde toplanması hem de akademik ortalamaların fakülteleere göre çok fazla farklılaşmaması akademik ortalama değişkeni ile daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilmesi açısından olumlu bir durum olarak görünmektedir.

3.1.2.3. Örneklemin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

Katılımcılar arasında mezunun olunan lise türü olarak en fazla (%72.2; N=951) İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip liseleri görülmektedir. Anadolu Lisesi ve genel lise mezunları ise %18.3 (N=241) oranı ile ikinci sırayı oluşturmaktadır. Lise öğrenimini

yurtdışıda tamamlayan katılımcıların oranı %2.4 (N=32), Açık Lise mezunu olanların oranı %2.4'tür (N=32). İmam Hatip liselerinin İlahiyat fakültelerine birinci derecede kaynaklık eden bir lise türü olması bu dağılımın ana sebebi görünmektedir.

Tablo 15: Örneklemin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımı

	N	%	Birikimli %
İHL/Anadolu İHL	951	72.2	72.2
Anadolu Lisesi/Genel Lise	241	18.3	90.4
Meslek Lisesi	62	4.7	95.1
Yurtdışı	32	2.4	97.6
Açık Lise	32	1.9	100
Toplam	1318	100	

3.1.2.4. Örneklemin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Eğitimi İle İlgili Durumu

Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili alınan eğitimlerin katılımcıların epistemolojik inanç gelişimine ve bilgi okuryazarlığı düzeyine olumlu katkılarının olması beklenmektedir. Bu yüzden katılımcılara bilimsel araştırma yeterliliklerini arttıracak herhangi bir ders ya da kurs alıp alamadıkları sorusu yöneltilerek onların epistemolojik anlayışlarının ve bilgi okuryazarlık düzeylerinin bu eğitimler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmak istenmiştir.

Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili bir kurs veya ders aldığını bildirenlerin oranı (N=327) %24.8'dir. Bu konuda herhangi bir eğitim almadığını bildirenlerin oranı (N=991) %75.2'dir.

Tablo 16: Örneklemin Bilimsel Araştırma Yöntemleri İle İlgili Eğitim Durumu

	N	%	Birikimli %
Evet	327	24.8	24.8
Hayır	991	75.2	100
Toplam	1318	100	

3.1.2.5. Örneklemin Din Eğitim Aldığı Kurumlarla İlgili Durumu:

Katılımcıların dinle ilgili bilgileri edinirken resmi kurumların dışında bir eğitim alma durumunun onların bilgi anlayışına ve bilgiyi arama davranışlarına bir etkisinin olup olmadığı sorgulanmak istemiştir. Bu açıdan katılımcılara resmi okullar veya Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kursları dışında bir din eğitimi alıp almadığı sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcıların %38.1'i (N=502) resmi kurumlar dışında da din eğitimi aldığını, %61'i (N=816) sadece resmi kurumlardan ve kanallardan din eğitimi aldığını bildirmiştir.

Tablo 17: Örneklemin Resmi Kurumlar Dışında Din Eğitimi Alıp Almadığı İle İlgili Durumu

	N	%	Birikimli %
Evet	502	38.1	38.1
Hayır	816	61.9	100
Toplam	1318	100	

3.1.2.6. Örneklemin Dinle İlgili Bilgileri Elde Etme Kaynağıyla İlgili Durumu:

Katılımcıların dinle ilgili bilgileri öğrenirken başvurduğu birincil kaynakların onların bilgi anlayışına ve bilgiyi arama davranışlarına bir etkisinin olup olmadığı sorgulanmak istemiştir. Bu çalışmada din eğitiminin bir meslek olarak profesyonellerce yapıldığı okul, cami ve Kur'an kursu gibi resmi kanalları birincil bilgilenim kaynağı olarak seçen katılımcılar ile seçmeyenlerin epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı düzeylerindeki farklılaşma sınanmak istenmiştir.

Katılımcıların dinle ilgili bilgi elde etmede en önemli kaynağını %39.2 (N=516) oranı ile "okuldaki din dersleri" seçeneği oluşturmaktadır. Katılımcı cevaplarına göre birincil dini bilgi elde etme kaynakları arasında %19.2 (N=253) oranıyla "aile" ikinci, %17.8 (N=234) oranıyla "kendi okumaları" üçüncü sırayı almaktadır. Öğrencilerin 146'sı için ise (%11.1) "okul ve cami gibi kurumların dışındaki dersler, toplantılar/sohbetler" birincil dini bilgi elde etme kaynağıdır.

Tablo 18: Örneklemin Dini Bilgi Elde Etmede Birincil Kaynakları İle İlgili Dağılımı

	N	%	Birikimli %
Okuldaki din dersleri	516	39.2	39.2
Cami ve Kur'an kursu	169	12.8	52.0
Ailem	253	19.2	71.2
Kendi okumalarım	234	17.8	88.9
Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	11.1	100
Toplam	1318	100	

3.2. Katılımcıların Epistemolojik İnanç (Eİ) Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Yapılan betimleyici, karşılaştırmacı ve ilişki analizlerle alt boyutlarına göre katılımcıların epistemolojik inanç düzeyleriyle demografik ve eğitim durumlarına ait bağımsız değişkenler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçekte epistemolojik inançlar, alt boyutlarına göre farklılık gösteren bir yapı olarak ele alındığı için ölçeğin üretilmesindeki temel amaçtan ayrılmamak adına alt boyutlara ait değerlendirmeler temel alınmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalarla uyumlu olarak, katılımcıların epistemolojik inanç düzeyleri alt boyutlara göre değerlendirilmiş, ölçeğin genel düzeyi ile ilgili bulgular yanıltıcı olabileceği için dikkate alınmamıştır.

Katılımcıların epistemolojik inanç ölçeğinde aldığı ortalama puanlar ile epistemolojik inançların gelişmişliği arasında ters bir ilişki bulunmaktadır. *Alınan ortalama puan ne kadar yüksek ise epistemolojik inanç düzeyi o kadar düşük, ortalama puan ne kadar düşük ise epistemolojik gelişim seviyesi o kadar yüksek bir seviyededir.* Kullanılan ölçeğin birbirinden bağımsız üç alt boyuta ait inançları ölçmesi alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırmalar yapılırken toplu bir biçimde karşılaştırma yapılmasına engel olmuştur. Çoğunlukla alt boyutlara ait bulgular alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla ayrı ayrı olarak, karşılaştırılmak zorunda kalmıştır. Bu durum ise doğal olarak alanyazındaki bir çalışmayla ilgili uyumlu ya da uyumsuz değerlendirmesinden ziyade o çalışmanın her üç boyutla ilgili bulguları detaylı olarak karşılaştırmayı gerekli kılmıştır.

3.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları (Alt Boyutlar Açısından Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeyi ve İlişkisi)

Katılımcıların epistemolojik düzeyleri “gelişmiş, orta ve gelişmemiş” diye sınıflandırıldığında aldıkları puanlara göre şöyle bir dağılım ortaya çıkmaktadır: “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇB)” boyutunda; 17-39.667 puan aralığı *gelişmiş* seviyeyi, 39.66-62.33 puan aralığı *orta* seviyeyi, 62.33-85 puan aralığı ise *gelişmemiş* seviyeyi göstermektedir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYB)” boyutu için; 8-18.667 arası puanlar *gelişmiş* seviyeyi, 18.668-29.333 arası puanlar *orta* seviyeyi, 29.334-40 arası puanlar *gelişmemiş* seviyeyi göstermektedir. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TBD)” boyutunda 9-21 arası puanlar *gelişmiş* seviyeye, 21.001-33 arası puanlar *orta* seviyeye, 33.001-45 arası puanlar *gelişmemiş* seviyeye denk gelmektedir.

Tablo 19: Epistemolojik İnanç Düzeyi Değerlendirme Aralığı

	Yüksek/Gelişmiş	Orta/Geliştirilmeli	Düşük/Gelişmemiş
ÖÇB	17-39.667	39.668-62.333	62.334-85
ÖYB	8-18.667	18.668-29.333	29.334-40
TBD	9-21	21.001-33	33.001-45

Betimsel istatistiklerin sonucuna göre katılımcıların “Epistemolojik İnanç Ölçeği”nden aldığı ortalama puanlar ÖÇB boyutunda $\bar{X}=34.449$, ÖYB boyutunda $\bar{X}=29.929$, TBD boyutunda $\bar{X}=25.215$ ’dir

Tablo 20: Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeyi Ortalamaları ile İlgili Test Sonuçları

	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S
ÖÇB	1318	17.00	84.00	34.449	8.385
ÖYB	1318	8.00	40.00	29.929	6.079
TBD	1318	9.00	42.00	25.215	5.317

Katılımcıların epistemolojik inanç düzeyi ile bulgulara göre bu araştırmanın birinci alt problemi olan: “Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyi alt boyutlar açısından hangi seviyededir?” sorusunun cevabı:

Öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inancı “gelişmiş” bir düzeyde iken öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancı “düşük/gelişmemiş” düzeyde, tek bir doğru bilginin var olduğu inancı ise “orta/geliştirilmesi gerekir” düzeydedir.

Bulgulara göre İlahiyat öğrencileri öğrenmenin gerçekleşmesinde çabanın etkisini kabul etmekle birlikte öğrenmenin gerçekleşmesinde yeteneğin de belirleyici bir etkisi olduğuna inanmaktadır. Dolayısıyla öğrenmenin gerekli çaba gösterildiğinde gerçekleşeceği inancı bir noktada -zekâ gibi doğuştan getirilen yetenekler noktasında sınırlandırılmış olmaktadır. Bulgular ilahiyat alanında öğrenim gören lisans adaylarının epistemolojik inanç düzeyinin, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutu hariç, geliştirilmesi gerektiğini gösterdiği gibi öğrencilerin epistemolojik anlayış olarak zihinsel bir netliğe ulaşmadığını da göstermektedir.

Bu durumda İlahiyat öğrencilerinin öğrenmeyle ilgili inançlarının (ÖÇB ve ÖYB boyutu) düzeyi belirgin bir şekilde fark edildiği ancak bilginin doğasına ait inançlarının (TBD boyutu) düzeyinde belirsizliğin söz konusu olduğu söylenebilir. Çünkü İlahiyat öğrencileri öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna güçlü bir şekilde inanmakta olduğu gibi öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna da belirgin bir biçimde inanmaktadır. Ancak doğru bilginin tek-değişmez bir yapıda olup olmaması ile ilgili inançları tam olarak netleşmemiş, kararsız bir durumda görünmektedir.

Öğrenmenin gösterilen çabaya bağlı olduğu inancı açısından ilahiyat öğrencilerinin gelişmiş düzeyde olması İlahiyat eğitiminin niteliği ve ilahiyat öğrencilerinin profili açısından olumlu bir duruma işaret etmektedir. Epistemolojik inançlarla ilgili yapılan araştırmalarda öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanmanın; öğrenmeyi, akademik başarıyı, okula ve eğitime karşı tutumları, akademik ve bilişsel yılmazlık davranışlarını, ders çalışma stratejilerini ve düşünme stratejilerini olumlu bir biçimde etkilediği ortaya konulmuştur (Dweck ve Leggett, 1988; Hofer, 2000; Schommer-Aikins 2002; Deryakulu, 2004; Aksan, 2006). Bu bağlamda öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının İlahiyat öğrencileri arasında güçlü bir biçimde var olması

onların öğrenme davranışları üzerinde kolaylaştırıcı bir etki gösterebilecek ve eğitimsel başarı açısından onlara olumlu motivasyon sağlayabilecektir.

Diğer taraftan öğrenmenin ancak bireysel yeteneklerin izin verdiği ölçüde gerçekleşebileceği inancının İlahiyat öğrencileri arasında güçlü bir biçimde kabul görmesi ise elbetteki eğitimsel açıdan sorunlu bir durumu yansıtmaktadır. Çünkü yetenekler doğuştan getirilebildiği kadar geliştirilebilir bir özelliğe de sahiptir (Kuzgun, 2017). Yeteneğin sınırını öğrenmenin sınırı olarak kabul etmek ise yeni öğrenmeleri zorlaştırmakta ve bireyin gerçek potansiyelini gerçekleştirmesini engellemektedir. İlahiyat fakültelerindeki öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inancının yüksek seviyede olması memnun edici bir bulgu olmakta iken TBD ve ÖYB alt boyutlarında aynı derecede gelişmiş seviyeye ulaşamamaları öğrencilerin inanç seviyesini etkileyen faktörlerin daha kapsamlı ele alınması gerektiğini göstermektedir.

İlahiyat öğrencilerinin doğrunun tek-değişmez olup olmadığı konusunda yeterince olgunlaşmaması, “orta/geliştirilmesi gerekir” seviyede olması da eğitimsel açıdan sorunlu bir durumdur. Çünkü bilginin değişken bir yapısının olduğunu ve bir konuda birden fazla farklı doğruların olabileceğini kabullenmedeki güçlük epistemolojiye ait başka sorunları da beraberinde getirmektedir. Bilginin kaynağı ve bilgi otoritesi seçimi gibi konulardaki sorunlar bilginin kesinliği ile anlayışlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Epistemolojik inanç gelişimi ile ilgili modeller göz önüne alındığında bilginin kesinliğinden yeterince şüphe duymayan bireylerin bilgiyi ve bilgi kaynağını değerlendirme ihtiyacını çok fazla hissetmedikleri, yeterince detaylı değerlendirmeler yapmadan, yüzeysel değerlendirmelerle otorite kabul ettikleri kaynaktan bilgileri alma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Nitekim Erdoğan (2015) da araştırmasında ilahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir.

İlahiyat öğrencilerinin tek bir doğrunun var olduğu inancı boyutunda orta derecede gelişme göstermesinin onların öğrencilik hayatları ve öğretmenlik hayatlarında bazı sorunlara neden olabileceği anlaşılmaktadır. Bilginin değişmez doğası olduğu

konusunda orta derecede bir epistemolojik inanç gelişimi göstermeleri yani bilgi kaynaklarının çeşitlendirilmesi, değerlendirilmesi ve bilginin yapılandırılan bir şey olarak ele alınmasında tereddüt göstermeleri İlahiyat öğrencilerinin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına uygun öğrencilik ve öğretmenlik rollerinde bazı problemler yaşayabileceğini göstermektedir. Çünkü doğrunun tek ve değişmez olduğunun kabulü bilginin uzmandan aktarım yolu ile elde edildiği kabulünü beraberinde getirmektedir. Bu durum ilahiyat öğrencilerinin bilginin inşa ile üretildiği, kişisel anlamlar içerdiği, bilgi otoritelerinin meşruiyetinin ve aktardıkları bilgilerin sorgulanabileceği gibi meselelerde epistemolojik açıdan tam bir gelişmişlik gösteremediğine işaret etmektedir.

Bilginin kesinliği ve yapısının değişmezliği konusunda epistemolojik inançları tam gelişmeyen bireyler bilgiyi yapılandırılan (inşa edilen) bir şey olarak görmekte zorlanmakta, bilgiye hazır kalıplar şeklinde ulaşma eğilimi göstermeye devam etmektedir (Perry 1970, Schommer, 1990; Hofer ve Pintrich, 1997). Hazır bir biçimdeki bilgiye ulaşma eğiliminin hâlâ devam etmesi ise bireyin bilgiyi aktarılan bir şey olarak kabullenmesine ve bilginin elde edilmesi için bir otoritenin var olması gerektiği inancının sürmesine neden olmakta, bilgi edinmede bireyin aktif olmasına ve bilginin bireyselleştirilmesine engel olmaktadır. Dolayısıyla bilginin tek ve değişmez bir yapıda olup olmadığı konusunda epistemolojik anlayışın yeterince gelişmemiş olması bilginin bireyin kendi anlam dünyasındaki inşasından uzak, ancak otoritenin/uzmanın elinde var olduğu kabulüne yol açmaktadır. Bu kabul, bireyin kendini gerçekleştirmesine ve fitri potansiyelini ortaya koymasına bireysel bir tehdit olduğu gibi bilginin belirli otoritelerin yönlendirmesine açık bırakılmasından dolayı toplumsal açıdan da riskler ve tehditler içermektedir. Bu açıdan ilahiyat öğrencilerinin bilginin yapısı konusundaki kabullerinin *orta/geliştirilmesi* gereken bir epistemolojik seviyeden *gelişmiş* seviyeye çıkarılması önem arz etmektedir.

Katılımcıların epistemolojik inançlarıyla ilgili alt boyutların birbiri ile ilişkisi ÖÇB ile ÖYB arasında ters yönde zayıf anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r(1318)=-.267$; $p<.001$). ÖYB boyutu ve TBD boyutu arasında ise aynı yönde $r(1318)=.385$ düzeyinde ve $p<.001$ değerinde orta derecede ($r>.3$) anlamlı bir ilişki vardır. ÖÇB boyutu puanları

ile TBD boyutu puanları arasında ise herhangi anlamlı bir istatistiksel ilişki saptanamamıştır ($r(1318)=-.017$; $p>.05$)

Tablo 21: Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeyi ve Alt boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		ÖÇB	ÖYB	TBD
ÖÇB	R	1	-.267(**)	-.017
	P		.000	.530
	N	1318	1318	1318
ÖYB	R	-.267(**)	1	.385(**)
	p	.000		.000
	N	1318	1318	1318
TBD	r	-.017	.385(**)	1
	p	.530	1	
	N	1318	1318	1318

Bu durumda araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olan: “Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin epistemolojik inançları alt boyutlar açısından nasıl bir ilişki göstermektedir?” sorusunun cevabı: “*Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inancı ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancı arasında ters yönde zayıf; doğrunun tek-değişmez olup olmadığı inancı ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancı arasında aynı yönde orta derecede anlamlı bir ilişki vardır. Öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inançları ile doğrunun tek-değişmez olup olmadığı inançları arasında ise herhangi anlamlı bir ilişki yoktur.*”

Katılımcılar öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı konusundaki inançları geliştikçe öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı konusundaki inançları naifleşmektedir. Bu durumda katılımcıların öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı arttıkça, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı da artmaktadır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inançları azaldıkça da öğrenmenin çaba ürünü olduğu inançları azalmaktadır. Bunun yanında katılımcıların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı yükseldikçe tek bir doğrunun varlığına olan inancı da yükselmekte; öğrenmenin

yetenekle ilişkisi açısından gelişmemiş özellik gösteren katılımcılar değişmeyen bir tek doğrunun olduğu inancı açısından da gelişmemiş özellikler göstermektedir.

Tablo 21'deki bulgular, Schommer (1990)'in “epistemolojik inanç boyutlarının az ya da çok birbirinden bağımsız olduğu, doğrusal olmayan karmaşık bir yapısı olduğu iddiasını” desteklemektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inancı ile doğru bilginin bir ve değişmez olduğu inancı arasında anlamlı ilişki olmaması, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve doğru bilginin bir ve değişmez olduğu inancı arasındaki ilişkinin gücünün düşük olması Schommer (1990)'in bahsi geçen iddiasını doğrulamıştır.

Ülkemizde epistemolojik inançlarla ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunda bu çalışmada kullanılan ölçek veya bu ölçeğin bir önceki hali olan ölçek¹² kullanılmıştır. Bahsi geçen bu ölçekleri kullanan araştırmaların önemli bir kısmının bulgularına göre, İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik inanç gelişim düzeyi bir veya birkaç boyutta diğer fakülte öğrencilerinden gelişim düzeyinden daha düşüktür. Öğrenmenin Yeteneğe Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇB)” boyutunda bulguları *ortalama puanlar açısından* bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu olduğu halde diğer boyutlarda eğitim fakültesi öğrencilerinin İlahiyat öğrencilerinden daha gelişmiş inanç seviyesinde olduğu tespit edilen bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

(1) Deryakulu (2004)'nun Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasındaki ÖÇB boyutundaki ortalama puanlar ile ilgili bulguları bu araştırmanın bulguları ile aynı sayılabilecekken, ÖYB boyutunda Ankara Üniversitesi öğrencileri çok daha gelişmiş seviyeye denk gelecek puanlara sahiptir. TBD boyutunda ise az bir farkla yüksek din öğrenimi gören öğrenciler daha gelişmiş seviyeyi gösteren puanlar almıştır. (2) Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005 yılında Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesinde okuyan öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında TBD boyutu hariç olmak üzere alınan puanlar bu çalışmadan alınan puanlara göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara işaret etmektedir. TBD boyutunda ise -ortalama puanlar

¹² Bu çalışmada kullanılan ölçekle aynı sayılabilecek kadar yakın olan bahsi geçen ölçek, bu çalışmada kullanılan ölçekten sadece bir madde eksiktir (bk. Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

yakın olmakla birlikte-ilahiyat öğrencilerin daha gelişmiş inanç düzeyinde olduğu görülmektedir.(3) Oğuz (2008)'un, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında, öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının diğer inançlarına göre daha gelişmiş olduğu bulgusu bu çalışmanın bulguları ile uyumludur. Ancak Oğuz (2008)'un ÖYB boyutunda gelişmiş düzeyde bulunduğu ve TBD boyutunda diğer inançlarına kıyasla naif bulunduğu bulgusu bu çalışmanın bulguları ile uyumlu değildir. (4) Tanrıverdi (2012)'nin Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada epistemolojik inançları ÖÇB, ÖYB boyutunda gelişmiş, TBD boyutunda gelişmemiştir. Tanrıverdi (2012)'nin araştırmasındaki ÖYB boyutundaki ortalamalar bu çalışmadaki ortalamalara göre oldukça iyi bir biçimde gelişmişlik düzeyine işaret etmektedir. (5) İra vd. (2017) Kocaeli Üniversitesi fen-edebiyat, mühendislik, iletişim ve eğitim fakültelerindeki öğrenciler ile yaptığı çalışmasında, ÖÇB boyutunda gelişmiş, ÖYB boyutunda orta düzeyde ve TBD boyutunda ise orta düzeyin üstünde olgunlaşmış olduğu görülmüştür. İra ve arkadaşlarının çalışmasındaki bulgularla bu çalışmanın bulguları sadece öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancında uyum göstermektedir. (6) Şekercioğlu ve Yıldırım (2018), Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının en fazla ÖÇB boyutunda gelişme gösterildiğini bildirmiştir. Adayların TBD boyutunda ise daha az gelişmiş düzeyde olduğunu tespit etmiştir. ÖYB boyutunda da öğretmen adaylarının gelişmiş bir seviyede olduğunu tespit eden Şekercioğlu ve Yıldırım'ın ÖÇB boyutunun en gelişmiş inanç boyut olduğu bulgusu bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık gösterse de bütün alt boyutlarda bu çalışmadan daha gelişmiş düzeye işaret eden puanlar bildirilmiştir.

Yukarıda karşılaştırma yapılan çalışmaların bazıları 15 yıl öncesine kadar varacak şekilde eski tarihli çalışmalardır. Arada geçen süre zarfında Türk eğitim sisteminde geleneksel eğitim anlayışından “öğrenci merkezli” eğitim anlayışına geçiş

için gösterilen çabalar¹³ hesaba katıldığında ilahiyat öğrencilerinin öğrenmenin bazı boyutlarda diğer lisans öğrencilerinden daha az gelişmiş epistemolojik inanç seviyesinde olması düşündürücü bir durumdur. Bu durum İlahiyat alanına özgü bir durum olarak açıklanamayacak gibi görünmektedir. Bu bulgulara göre; İlahiyat öğrencilerinin vahyi bilgi başta olmak üzere, din ile ilgili bir kısım bilginin değişmezliğine olan inancının onların epistemolojik inanç gelişimi üzerinde olumsuz etki oluşturduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü diğer öğretmen adayları ile farklılaşma genelde “tek bir doğrunun olduğu inancı boyutu”nda değildir. Hatta doğrunun tek-değişmez olup olmadığı inancından İlahiyat öğrencileri birçok çalışmadaki ortalama puanlardan az da olsa daha gelişmiş bir seviyede puanlar almıştır. Diğer lisans öğrencilerinden daha az gelişme gösterilen boyut genelde “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu” boyutudur. İlahiyat öğrencilerinin öğrenmenin önemli bir oranda yeteneklere bağlı olduğunu düşünmesi onların epistemolojik anlayışlarının gelişimi açısından önemli bir sorundur. Bu durum yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin öğrenme-yetenek ilişkisine dair epistemolojik anlayışlarının geliştirmesi gerektiği göstermektedir

Alanyazında, “ÖÇB” ve “TBD” boyutundaki inanç düzeyleri bu çalışmada tespit edilen düzeyler ile uyum gösterdiği halde “ÖYB” boyutundaki düzeyi bu çalışmayla uyumsuz olan çalışmaların sayısının çok fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bahsi geçen çalışmalarda öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancında bu çalışmadaki katılımcılardan daha gelişmiş düzeyde epistemolojik inanç seviyesinde olduğu tespit edilmiştir (bk. Eroğlu ve Güven, 2006; Karataş ve Erden, 2012; Şahin Taşkın, 2012; Kaleci, 2013; Kanaldı ve Akbaş, 2015).

Alanyazında bu çalışmayla aynı ölçeği kullanan ve bu çalışmanın bulguları ile uyumlu olarak katılımcıların en gelişmiş epistemolojik inanç boyutunun “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”, en gelişmemiş boyutun ise “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutu olduğunu bildiren çalışmalara da rastlanılmaktadır. Bu

¹³2003 yılında “58. Hükümet Acil Eylem Planı (AEP)”nda dile getirilen ve 2004 yılında uygulamaya konan, öğretimin içeriği ve yöntemi ile ilgili müfredatta köklü değişimler yaşanmıştır (Çelik, 2012, s. 114-148).

çalışmanın bulgularına oldukça yakın bulgular tespit etmiş olan Önen ve Ulusoy (2014) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin en çok ÖÇB boyutunda en az ise ÖYB boyutunda geliştiğini tespit etmiştir. Benzer bir biçimde Kazu ve Erten (2015) de Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylar ile gerçekleştirdiği betimsel araştırmasında; epistemolojik inançlarının en fazla ÖÇB boyutunda geliştiğini, ÖYB boyutunda orta düzeyin altında kaldığını tespit etmiştir. Kazu ve Erten'in bulguları arasındaki; en fazla gelişmiş inanç boyutunun ÖÇB olması ve ÖYB boyutunda orta düzeyin altında kalması bulgusu bu çalışmanın bulguları ile uyumlu iken TBD boyutunun en az gelişmiş inanç boyutu olması bulgusu uyumlu değildir.

Bu çalışmada tespit edilen; öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inancında katılımcılar diğer boyuttaki inançlardan daha gelişmiş olduğu bulgusu alanyazında farklı ölçekler kullanılarak yapılan araştırmaların bulgularıyla da uyumludur. Bu araştırmadan biri olan Koç ve Memduhoğlu (2017)'nin çalışmasında, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi fen bilgisi ile fizik öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının öğrenmenin doğuştan getirilen yeteneklere bağlı olup olmadığı ve bilginin kesinliği-basitliği konusunda “orta derecede gelişmiş” olduğunu tespit etmiştir. Öğrenmenin hızına ilişkin epistemolojik inançlarının (ÖÇB boyutuna denk gelen) diğer alanlara göre daha gelişkin olduğunu tespit eden Koç ve Memduhoğlu'nun araştırmasının bulguları öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancına ait bulgular dışında bu araştırmanın bulguları ile uyumludur.

Öğretmen adaylarının en fazla öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inancında gelişim gösterdiğini tespit etmiş olma açısından bu çalışma ile uyumlu olan yurtdışında yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Cheng vd. (2009)'nin Hong-Kong Eğitim Enstitüsü'ndeki ilkökul, ortaokul ve yabancı dil öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasındaki; “genelde öğrenme çabasının doğuştan gelen yeteneklere göre daha önemli olduğuna inandıkları bulgusu” bu çalışmadaki ÖÇB boyutu ile ilgili bulgularla uyumludur. Ancak Cheng vd.'in öğretmen adaylarının bilginin değişebildiğine güçlü bir şekilde inandıkları ve bilgi otoritelerini sorgulama eğiliminde oldukları tespiti ise bu çalışmanın TBD boyutundaki bulguları ile uyumsuzdur.

Yurt içindeki çalışmalardan bazılarında ise ÖÇB boyutundaki inanç seviyesinin gelişimi bu çalışmadaki katılımcılardan daha düşüktür. Bu çalışmalardan biri olan Erdem vd. (2008) 'nin Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada katılımcıların epistemolojik inançlarının en az ÖÇB boyutunda geliştiği, TBD ve ÖYB boyutlarında ise bu araştırmanın bulgularına çok yakın puanlar aldığı tespit edilmiştir. Can ve Arabacıoğlu (2009)'un araştırmasında ise Fen ve matematik öğretmen adayları, ÖÇB, ÖYB ve TBD boyutlarının tümünde orta seviyeye denk gelecek puanlar almış; “tek bir doğru var” inancının “öğrenme, çabaya bağlıdır” ve “öğrenme yeteneğe bağlıdır” inançlardan daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Alemdağ (2015)'in çalışmasında epistemolojik inanç düzeylerinin ÖÇB boyutunda ve ÖYB boyutunda gelişmemiş, TBD boyutunda orta düzeye yakın olduğu görülmektedir. Alemdağ'ın ÖÇB ve TBD boyutundaki bulguları bu çalışma ile uyumsuz iken ÖYB boyutunda uyumludur.

Uluçınar vd. (2012) epistemolojik inançların fakülte, dünya görüşü, ailenin eğitim durumu ve dindarlık seviyesi gibi değişkenlerden önemli bir biçimde etkilendiğini tespit ettiği çalışmasında dindarlık düzeyi ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı arasında negatif yönde, tek bir doğrunun olduğu inancında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Dindarlık düzeyi azaldıkça öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı da artmakta, tek bir doğrunun olduğuna inancı azalmaktadır. İlahiyat öğrencilerinin dindarlık seviyelerinin diğer lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmaların bulguları (Turan ve İyibilgin, 2018, s. 417) göz önüne alındığında; bu çalışmada Uluçınar ve arkadaşlarının *dindarlık düzeyi ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve doğrunun bir tek olduğuna inanç boyutu arasındaki ilişkiye ait tespitleri doğrulanmamıştır*. Uluçınar ve arkadaşlarının epistemolojik inançların bütün alt boyutlarının birbiri ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu bulgusu bu çalışmanın bulguları ile uyumsuz olan diğer bir bulgudur.

İlahiyat fakülteleri mezunlarının birinci derecede istihdam alanı öğretmenlik mesleği olduğu için bu çalışmadaki bulgular daha çok alanyazında eğitim fakülteleri üzerine yapılmış çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmıştır. *Alanyazındaki çalışmaların*

bulguları karşılaştırıldığında bu çalışma ile tutarlı olan, kısmen tutarlı olan ve tutarlı olmayan bulguların mevcut olduğu görülmektedir. Ancak sayısal olarak bakıldığında, hepsi burada yer almasa da kısmen tutarlı bulgulara sahip olan araştırma sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca bulguları bu araştırma ile tutarlı olmayan - ilahiyat fakülteleri aleyhine-araştırma sayısının tutarlı olan araştırmalardan daha fazla sayıda olduğu görülmektedir.

Bulguları bu araştırmanın bulgularında farklı olan veya kısmen tutarlı olan araştırmalarda genelde diğer fakültelerdeki öğrencilerin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Oluğuna İnanç” boyutunda İlahiyat öğrencilerinden daha fazla olgunlaşmış bir inanç seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu durum yüksek din öğretiminin kalitesi ile ilgili olumsuz bir veri ortaya koymakta ve yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin öğrenme ve yetenek ilişkisine dair epistemolojik anlayışlarını geliştirmek için çaba gösterilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanında “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda İlahiyat öğrencilerinin diğer fakültelerle aynı ya da diğer fakültelerden daha gelişmiş bir seviyede olduğu görülse de hâlâ geliştirilmesi gereken düzeyde olduğu unutulmamalıdır. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda ise İlahiyat öğrencilerinin öğretmenlik alanlarına kaynaklık eden diğer fakülte öğrencilerin çoğunda olduğu gibi gelişmiş bir epistemolojik inanç seviyesinde olması İlahiyat eğitimi açısından olumlu bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

3.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları (Katılımcıların Demografik ve Eğitimsel Özellikleri İle Epistemolojik İnanç Düzeyi İlişkisi)

3.2.2.1. Cinsiyet Açısından

ÖÇB boyutunda kız öğrencilerin $\bar{X}=34.174$ olan ortalama puanı çok az bir farkla, $\bar{X}=34.85$ ortalama puana sahip erkek öğrencilerden daha gelişmiş bir düzeyi göstermektedir. ÖYB boyutunda erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}=29.071$) kız öğrencilerinin ortalama puanından ($\bar{X}=30.516$) daha düşük olduğu için erkek öğrencilerin bu boyuttaki inanç düzeyi kız öğrencilerin inanç düzeyinden daha gelişmiş

seviyededir. TBD boyutunda kızların ve erkelerin ortalama puanı sırası ile $\bar{X}=25.441$ ve $\bar{X}=24.885$ 'dir. TBD boyutundaki ortalama puanlar erkek öğrencilerin epistemolojik inanç gelişiminin kızlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

ÖÇB boyutunda cinsiyet açısından ortalama puanlar arasında bir farklılık görülse de bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t(1316)=-1.440$; $p=.15 > 0.05$). ÖYB boyutunda ise ($t(1316)=4.264$; $p<.001$) olduğu için cinsiyet açısından erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. TBD boyutunda da cinsiyet değişkeni açısından ortalama puanlar arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma değildir ($t(1187.707)=1.886$; $p=.06 > .05$).

Tablo 22: Epistemolojik İnanç Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılığına Dair t-Testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
ÖÇB	Kız	783	34.174	8.208	-1.440	1316	.150
	Erkek	535	34.851	8.628			
ÖYB	Kız	783	30.516	5.974	4.264	1316	.000
	Erkek	535	29.071	6.135			
TBD	Kız	783	25.441	5.429	1.886	1187.707	.060
	Erkek	535	24.885	5.137			

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “cinsiyet ”değişkeni açısından cevabı: *İlahiyat öğrencileri arasında öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı ve doğrunun tek-değişmez olup-olmadığı inancı açısından cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılaşma yoktur. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancı açısından ise erkek öğrenciler anlamlı bir şekilde kız öğrencilerden daha az öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanmaktadır.*

Alanyazında epistemolojik inançların cinsiyete göre hem farklılaştığını bildiren hem de farklılaşmadığını bildiren çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin epistemolojik inançlarını cinsiyet açısından değerlendiren çalışmaların bir kısmında kız öğrencilerin öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda erkek öğrencilerden farklı düşündüğü görülmüştür. Örneğin Neber ve Schommer Aikins (2002) “path analizi” yöntemi

kullanarak lise ve ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, kızlarla erkekler arasında bilginin doğasına ilişkin inançlar açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı, ancak öğrenmenin aşamalı mı yoksa aniden mi gerçekleştiği inancında kızların erkeklere göre daha gelişmiş inanç seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu çalışmadaki bulgular, Schommer (1993), Neber ve Schommer-Aikins (2002) ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) ve Oğuz (2008)'un "öğrenme ile ilgili epistemolojik inançlar açısından cinsiyetler arası anlamlı farklar varken bilgi ile ilgili yoktur" bulgusu ile kısmen tutarlıdır. Ayrıca bu yazarların öğrenmenin gerçekleşmesinde kızlar daha çok çalışmaya/çabaya; erkekler ise daha çok yeteneğin rolüne inanmaktadır bulgusu da bu çalışmada doğrulanmamıştır.

Epistemolojik inançların cinsiyet açısından değişimi konusunda birbirini destekleyen bulgulara ulaşan Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) ile Oğuz (2008), çalışmalarında ÖÇB ve ÖYB boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ancak TBD boyutunda olmadığını tespit etmiştir. Kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek oranda öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve daha az oranda öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inandığını tespit eden ilgili çalışmaların ÖÇB ve ÖYB boyutundaki kızlar lehine olan bulguları bu çalışmanın bulguları ile tutarlı değil iken TBD boyutunda farklılaşma olmadığı bulgusu bu çalışmayla tutarlıdır.

Erdem vd. (2008) ise araştırmasında ÖÇB ve ÖYB inanç boyutlarında kızlarla erkekler arasında anlamlı farklılık olduğu ve her iki boyutta da erkeklerin inançlarının daha fazla olgunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Erdem ve arkadaşlarının bulguları sadece ÖYB boyutunda bu çalışmanın bulguları ile uyumludur.

Demirli, Türel ve Özmen (2010), bilişim teknoloji öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırdığında sadece ÖÇB boyutunda kızlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Kız öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna erkeklerden daha güçlü bir biçimde inandığını bildirmiştir. Cinsiyet açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilmediği için bu çalışmanın ÖÇB

boyutundaki bulguları Demirli ve arkadaşlarının çalışmasının bulgularıyla uyumlu değildir.

Karataş ve Erden (2012) ve Alemdağ (2015) ise çalışmalarında ÖÇB boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olduğunu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Her iki çalışmada ÖÇB boyutunda erkekler lehine farklılaşma tespit ettiği için bu çalışmanın bulguları ile uyumlu değildir.

ÖYB boyutunda kız öğrenciler lehine bir farklılaşma tespit ettiği için bu çalışma ile bulguları uyumsuz olan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Can ve Arabacıoğlu, 2009; Er 2013; Kaleci, 2012; Şekercioğlu ve Yıldırım, 2018; Eroğlu ve Güven, 2006). Bunun yanı sıra alanyazında epistemolojik inançların cinsiyet açısından herhangi bir farklılaşma göstermediğini tespit eden araştırmalar da dikkat çekmektedir (Tanrıverdi, 2012; Kuzu ve Erten, 2015; Koç ve Memduhoğlu, 2017).

Bu çalışmadaki cinsiyet değişkeni açısından epistemolojik inançlarla ilgili elde edilen bulgular, öğrenmenin yetenek ve çaba ile ilişkisine ait kabullerde “kızların ve erkeklerin toplumsal doku içindeki rolleri sonucunda cinsiyete bağlı bir farklılaşma meydana çıkmaktadır” şeklindeki tespitlerin İlahiyat öğrencileri için geçerli olmadığına işaret etmektedir. Alanyazında, bahsi geçen tespitlerin yapıldığı çalışmalarda; toplumsal yapının kızları öğrenme süreçlerinde biraz daha gölgede bıraktığı, bu yüzden erkeklerin öğrenmede yeteneklerine daha çok güvendiği, kızların ise daha çok çabalamaları gerektiği inancında olduğu ileri sürülmüştür (Deryakulu, 2017, 264). Alanyazındaki çoğu araştırmadaki bulguların aksine öğrenmede çabanın önemine ve doğruların değişebileceğine inanma açısından İlahiyat öğrencileri arasında cinsiyete göre bir farklılaşma olmaması, kız öğrenciler aleyhine toplumsal yapıdan kaynaklı bahsi geçen etkinin İlahiyat öğrencileri üzerinde görülmemesi, İlahiyat eğitiminin niteliği ve İlahiyat öğrencilerinin profili açısından olumlu bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan cinsiyet açısından öğrenmenin yetenekle ilişkisi konusunda bu çalışmadaki bulguların alanyazındaki bulguların çoğundan farklılık göstermesi erkek öğrenciler

açısından olumlu bir durumu yansıtırsa da kız öğrenciler açısından olumsuz bir durumu yansıtmaktadır.

3.2.2.2. Fakülteler Açısından

Fakülte değişkenine göre epistemolojik inanç düzeyleri ile betimsel istatistiklere göre ÖÇB boyutunda Dicle Üniversitesi İF ($\bar{X}=32.560$) en gelişmiş düzeyi gösteren puanı, Giresun Üniversitesi İİF ($\bar{X}=36.887$) en düşük gelişmiş düzeyi gösteren puanı almıştır. ÖYB boyutunda Fırat Üniversitesi İF en fazla gelişmiş düzeyi gösteren puan ortalamasına ($\bar{X}=29.259$) sahip iken Erciyes Üniversitesi İF en az gelişmiş düzeyi gösteren puan ortalamasına ($\bar{X}=30.430$) sahiptir. Bununla birlikte ÖYB boyutunda diğer fakültelerin ortalama puanlarının en uçlardaki ortalama puanlara çok yakın olduğu, ortalamaların çok küçük aralıklarla artış gösterdiği görülmektedir. TBD boyutunda ise Necmettin Erbakan Üniversitesi AKİF'in ortalama puanları en düşük gelişmiş düzeyi göstermekte ($\bar{X}=26.756$), Fırat Üniversitesi İF ($\bar{X}=23.452$) öğrencilerinin ortalama puanları en gelişmiş düzeyi göstermektedir (bk. Tablo 23).

Araştırmanın yöntem bölümünde örneklemin öğrenci giriş puanı, öğretim üyesi kadrosu ve fakültenin kuruluş tarihi dikkate alınarak her gruptan ikişer fakülte seçmek suretiyle üç grup şeklinde gruplandırıldığı belirtilmişti. Bu kriterler açısından daha iyi bir durumda olan NEÜAKİF ve EÜİF birinci grubu, orta düzeyde olan DÜİF ve FÜİF ikinci grubu, nispeten yeni kurulmuş olan BÜİF ve GÜİİF ise üçüncü grubu oluşturmaktadır. ÖÇB boyutunda en gelişmiş inanç düzeyi sıralaması yüksekten aşağı doğru 2. Grup ($\bar{X}=33.169$), 1. Grup ($\bar{X}=34.906$) ve 3. Grup ($\bar{X}=35.137$) şeklindedir. ÖYB boyutunda gruplar arasındaki gelişmiş inanç düzeyi sıralaması büyükten küçüğe doğru: 3. Grup ($\bar{X}=29.442$), 2. Grup ($\bar{X}=29.826$) ve 1. Grup ($\bar{X}=30.302$) şeklindedir. TBD boyutunda grupların gelişmişlik düzeyi 3. Grup ($\bar{X}=23.975$), 2. Grup ($\bar{X}=24.199$) ve 1. Grup ($\bar{X}=26.683$) şeklinde sıralanmaktadır. ÖYB ve TBD boyutunda birinci grup dediğimiz fakülteler en az gelişmiş düzeyde, üçüncü grup dediğimiz fakülteler en gelişmiş düzeydedir. ÖÇB boyutunda ikinci grup fakültelerin en gelişmiş, üçüncü grup fakültelerin en az gelişmiş düzeyde olduğu görülmektedir (bk. Tablo 23).

Tablo 23: Fakültelele Göre Epistemolojik İnanç Düzeyinin Dağılımı Betimsel Testlerin Sonucu

	Fakülte		ÖÇB	ÖYB	TBD
1. GRUP	NEÜ AKİF	\bar{X}	35.011	30.211	26.756
		N	335	335	335
		S	6.7499	5.0965	4.6012
	Erciyes Ü. İF	\bar{X}	34.757	30.430	26.579
		N	236	236	236
		S	8.6720	6.0300	5.3638
Toplam	\bar{X}	34.906	30.3020	26.6832	
	N	571	571	571	
	S	7.5972	5.4975	4.9269	
2. GRUP	Dicle Ü. İF	\bar{X}	32.560	30.323	24.854
		N	210	210	210
		S	7.5200	6.3346	5.6777
	Fırat Ü. İF	\bar{X}	33.864	29.259	23.452
		N	184	184	184
		S	9.3102	6.6709	5.8087
Toplam	\bar{X}	33.1693	29.826	24.199	
	N	394	394	394	
	S	8.4179	6.5072	5.7745	
3. GRUP	Bingöl Ü. İF	\bar{X}	33.210	29.368	24.543
		N	168	168	168
		S	8.1709	7.0582	5.3161
	Giresun Ü. İİF	\bar{X}	36.887	29.509	23.459
		N	185	185	185
		S	10.0475	5.8585	4.23514
Toplam	\bar{X}	35.137	29.442	23.9751	
	N	353	353	353	
	S	9.3716	6.4483	4.80393	
Toplam	\bar{X}	34.449	29.929	25.2155	
	N	1318	1318	1318	
	S	8.3849	6.0792	5.31786	

“Epistemolojik İnanç Ölçeği”nde alınan ortalama puanların Fakülte grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını tespit edebilmek için yapılan ANOVA analizine göre; ÖÇB boyutundaki farklılaşma, ($F(2,1315)=6.685$; $p=.001<.05$) değerinden dolayı istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmadır. “Tamhane” testi sonuçlarına göre ÖÇB boyutundaki bu farklılaşma 1. Grup ile 2. Grup arasında ($p=.003$) 2. Grup lehine ve 2. Grup ile 3. Grup arasında ($p=.008$) yine ikinci grup lehine ortaya

çıkmaktadır. ÖYB boyutundaki gruplar arasındaki farklılaşma $p=.104>.05$ değerinden dolayı anlamlı bir farklılaşma değildir. TBD boyutunda gruplar arasındaki farklılaşma anlamlı ($F(2,1315)=40.873$; $p<.001$) olmakla birlikte bu farklılaşma 1. Grup ile 2. Grup ($p<.001$) arasında 2. Grup lehine ve 1. Grupla 3. Grup arasındadır ($p<.001$) 3. Grup lehinedir (bk. Tablo 24; Ek Tablo 1; Ek Tablo 2).

Tablo 24: Fakülte Grupları ve Epistemolojik İnanç Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	P	Farklılaşma
ÖÇB	Gruplar Arasında	931.986	2	465.993			1.grup ile 2. Grup (p=.003)
	Gruplar İçinde	91662.837	1315	69.706	6.685	.001	2.grup ile 3. Grup (p=.008)
	Toplam	92594.823	1317				
ÖYB	Gruplar Arasında	167.187	2	83.593			
	Gruplar İçinde	48505.056	1315	36.886	2.266	.104	
	Toplam	48672.243	1317				
TBD	Gruplar Arasında	2179.778	2	1089.889			1.grup ile 2. Grup (p=.00) 1.grup ile 3. Grup (p=.00)
	Gruplar İçinde	35064.535	1315	26.665	40.873	.000	
	Toplam	37244.313	1317				

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “fakülte” değişkeni açısından cevabı: *Öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inancında ikinci grubu oluşturan fakülteler, birinci ve üçüncü grubu oluşturan fakültelerden anlamlı olarak daha gelişmiş epistemolojik inanç seviyesindedir. Doğrunun bir ve değişmez olduğuna inanç boyutunda ise ikinci ve üçüncü grup fakülteler birinci grup fakültelerden anlamlı bir biçimde daha gelişmiş inanç düzeyindedir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancında ise fakülte grupları arasında herhangi anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.*

Fakülteler açısından eğitimsel imkânların epistemolojik inanç gelişimine yansıdığı normal bir dağılımda fakülte gruplarının gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olma bakımından birinci, ikinci ve üçüncü grup şeklinde sıralanması beklenmektedir. Ancak bu çalışmadaki dağılımın normal varsayımları karşıladığı görülmemektedir. Daha köklü bir eğitim geçmişine, daha yüksek puanla lisans programına kabul edilmiş öğrencilere ve akademik kadrosu daha zengin olan birinci grubun epistemolojik inanç düzeyi açısından diğer iki grubun gerisinde kalması dikkat çekmektedir. *Bu durumda eğitim geleneğinin daha kökleşmiş olmasının öğrencilerin epistemolojik inançlara olumlu yansımadığı görülmektedir. Programa giriş puanı açısından öğrenci profilinin ve akademik kadronun sayı ve unvan olarak zenginliğinin de epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir katkısı tespit edilememiştir.*

Henüz yeni kurulmuş fakültelerden oluşan 3. Grubun “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutlarında ortalama puanlar açısından en gelişmiş düzeye işaret eden puanlar alması bir diğer önemli bulgudur. Bu durumda fakültelerdeki eğitim geçmişinin henüz yeni olması ve öğretim kadrosunun hem sayı olarak daha az olmasının hem de daha düşük unvanlı olmasının öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimine herhangi olumsuz bir etkisi olmamaktadır. Bunun yanı sıra normal varsayımların dışına çıkan bu durum, bilhassa TBD boyutundaki bulgular dikkate alındığında, kökleşmiş eğitim geleneğinin öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimine olumsuz bir etkisinin olabileceği ihtimalinin sorgulanması gerektiğini düşündürmektedir. Bu açıdan öğretim üyelerinin kişisel epistemolojik anlayışlarını öğrencilere aktarıp aktarmadıklarını araştıran çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

3.2.2.3. Sınıf Düzeyleri Açısından

Betimsel istatistiklere göre ÖÇB boyutunda ikinci sınıflar ($\bar{X}=33.661$) en gelişmiş inanç düzeyine sahip iken birinci sınıflar ($\bar{X}=35.340$) en az gelişmiş inanç düzeyindedir. Üçüncü sınıflar ($\bar{X}=34.139$) ise dördüncü sınıflardan ($\bar{X}=34.576$) daha gelişmiş düzeye işaret eden ortalama puanlar almıştır. ÖYB boyutunda ise en gelişmiş

inanç düzeyine birinci sınıflar ($\bar{X}=29.087$), en düşük gelişmiş inanç düzeyine ise ikinci sınıflar ($\bar{X}=30.637$) sahiptir. Bu boyutta dördüncü sınıflar ($\bar{X}=29.859$) üçüncü sınıflardan daha gelişmiş düzeyi gösteren puanlar almıştır ($\bar{X}=30.637$). TBD boyutunda ise ortalama puanlar açısından gelişmişlik düzeyi birinci sınıflar ($\bar{X}=24.670$), dördüncü sınıflar ($\bar{X}=25,039$), ikinci sınıflar ($\bar{X}=25,588$) ve üçüncü sınıflar ($\bar{X}=25.602$) şeklindedir.

Tablo 25: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf		ÖÇB	ÖYB	TBD
1.sınıf	\bar{X}	35.340	29.087	24.670
	N	344	344	344
	S	8.5704	6.2791	5.1628
2.sınıf	\bar{X}	33.661	30.178	25.588
	N	314	314	314
	S	8.6801	5.8473	5.0015
3.sınıf	\bar{X}	34.139	30.637	25.602
	N	331	331	331
	S	7.8804	5.6861	5.5178
4.sınıf	\bar{X}	34.576	29.860	25.039
	N	329	329	329
	S	8.3408	6.37883	5.5267
Toplam	\bar{X}	34.449	29.929	25.215
	N	1318	1318	1318
	S	8.3849	6.0792	5.3178

Ortalama puanlar açısından epistemolojik gelişim düzeyinin sınıf seviyelerine göre değişimi incelendiğinde sınıf seviyesinin artmasıyla daha gelişmiş epistemolojik inanç seviyesini gösteren puanların alındığını gösteren herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Son sınıf öğrencileri hiç bir alt boyutta daha gelişmiş epistemolojik inanç seviyesini gösteren puanlar almamıştır. Bunun yanı sıra alt boyutların tümünde alınan ortalama puanların sınıf düzeyine göre düzensiz bir değişim gösterdiği görülmüştür.

Sınıf düzeyine göre ortalama puanlar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığı sorgulamak için yapılan ANOVA analizine göre tek anlamlı farklılaşma ÖYB boyutundadır ($F(3,1314)=3.913$; $p=.009$). Bu farklılaşmanın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için yapılan Scheffe testine göre farklılık birinci ve üçüncü sınıflar arasında ($p=.012$), birinci sınıflar lehinedir (bk. Ek Tablo 3).

Tablo 26: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Sınıf Düzeyi İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Farklılık
ÖÇB	Gruplar Arasında	505.345	3	168.448			
	Gruplar İçinde	92089.478	1314	70.083	2.404	.066	
	Toplam	92594.823	1317				
ÖYB	Gruplar Arasında	430.951	3	143.650			1. ve 3. Sınıf arasında ($p=.012$)
	Gruplar İçinde	48241.292	1314	36.713	3.913	.009	
	Toplam	48672.243	1317				
TBD	Gruplar Arasında	205.765	3	68.588			
	Gruplar İçinde	37038.548	1314	28.188	2.433	.063	
	Toplam	37244.313	1317				

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “sınıf düzeyi” değişkeni açısından cevabı: *İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik inançları “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç” boyutu dışındaki boyutlarda anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığıyla ilgili inançlarda birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha gelişmiş inanç düzeyinde olduğu görülmüştür.*

Bulgulara göre İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik inançları hiçbir boyutta sınıf düzeyindeki artışa bağlı olarak olumlu bir gelişme göstermemiştir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç” boyutunda sınıf düzeyinin artışı açısından anlamlı bir farklılık görülmüş ancak bu farklılık olumsuz yönde gerçekleşmiştir. Öğrenmenin

yeteneğe bağlı olup olmadığı inancında birinci sınıf öğrencilerinin daha gelişmiş seviyede olması ve sınıf düzeyi yükseldikçe puanların artması yani epistemolojik inanç düzeylerinin düşmesi önemli bir bulgudur. Çünkü bu bulgu öğrencilerin fakültedeki eğitimlerinin onların öğrenmenin yetenekle ilişkili olduğu/öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inançlarını arttırdığına, dolayısıyla da fakültedeki eğitim sürecinin öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimine olumsuz etkide bulunduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada sınıf düzeyi değişkeni açısından ulaşılan: “Yükseköğretim süreci boyunca artan bir biçimde epistemolojik inanç gelişimi görülmemesi bulgusu” araştırmanın bir diğer bulgusu olan “öğretim üyesi ve öğrenci profili, müfredat durumu vb. özel durumların epistemolojik gelişim üzerinde etkili olmadığı bulgusu” ile tutarlılık göstermektedir.

Epistemolojik inanç gelişimiyle ilgili geliştirilen modellerde de dikkate alındığında, normal bir gelişim öngörüsü fakültede aldıkları eğitimin yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin epistemolojik inançlarını geliştireceği yönündedir. Fakültede eğitimine yeni başlayan bir öğrenci ile fakülteden mezun olacak duruma gelmiş bir öğrencinin epistemolojik inanç seviyesinin neredeyse değişmemiş olması hatta -bazı küçük dalgalanmalar görülmekle beraber-epistemolojik inanç gelişimini olumsuz etkilemesi dikkate alınması gereken bir bulgudur. Daha açık bir ifade ile İlahiyat ve İslâmi ilimler fakültesine yeni başlayan öğrenciler bazı alt boyutlarda epistemolojik anlayış olarak daha gelişmiş bir düzeyde iken öğrenimleri süresince bu düzey daha da düşmüştür. Bununla birlikte ara sınıflarda epistemolojik inançlarla ilgili düşük oranlarda da olsa dalgalanmalar görülmektedir. Bu dalgalanmalara bakarak epistemolojik inanç gelişimini sınıf düzeyi değişkeni ile birlikte başka faktörlerin de etkilemiş olabileceği söylenebilir. Bu faktörler sınıf düzeyine göre müfredattaki derslerden veya bu dersleri yürüten akademisyenlerden kaynaklanan faktörler olabilir. Kuşkusuz bu ihtimallerin bilimsel olarak açıklığa kavuşturulması için bu yönde özel çalışmalar yapılmalıdır. Ancak her ne sebeple olursa olsun sınıf düzeyi arttıkça epistemolojik inanç düzeyinin artmaması, sınıf seviyeleri arasında epistemolojik gelişim

açısından anlamlı bir farklılık görülmemesi ilahiyat eğitiminin niteliği açısından olumsuz bir tabloya işaret eden bulgulardır.

Alan yazındaki çalışmaların çoğunda sınıf düzeyleri arttıkça epistemolojik inançların anlamlı derecede olgunlaştığı tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise sınıf düzeyi açısından epistemolojik inançlarda herhangi bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, epistemolojik inançların sınıf seviyesi ile doğru orantılı bir biçimde arttığını tespit eden, epistemolojik inançlarla ilgili yapılan ilk çalışmalar olan Perry (1970) ve Schommer (1993) gibi araştırmacıların bulguları ile ilgili uyumlu bulgulara ulaşamamıştır. Aynı şekilde bu çalışmanın bulguları Sosu ve Gray (2012)'in; dört yıllık eğitim süresi sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inanç seviyesinin ciddi bir oranda geliştiğini bildiren boylamsal çalışmasının bulguları ile de uyumlu değildir.

Sınıf düzeyinin artışı ile epistemolojik inanç seviyesinin bir veya birden fazla boyutta geliştiğini bildiren diğer çalışmalardan bazıları ise şunlardır: (1) Erdem vd. (2008) epistemolojik inanç gelişimi açısından birinci ve dördüncü sınıfları karşılaştırdığı çalışmasında sadece TBD boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlamıştır. (2) Tanrıverdi (2012) ÖÇB boyutunda birinci sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. (3) Alemdağ (2015), sınıf düzeyine göre alt boyutların tümünde üst sınıflar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. (4) Şekercioğlu ve Yıldırım (2018), sınıf düzeylerine göre ÖÇB ile ilgili elde edilen değerlerin anlamlı farklılaşmadığını, ÖYB ve TBD için farklılaşmanın anlamlı olduğunu tespit etmiştir. (5) Eroğlu ve Güven (2006) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada ÖYB ve TBD boyutunda 1. Sınıflar ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu bildirmiştir. Kuşkusuz, normal bir gelişim çizgisinde epistemolojik inançların lisans eğitiminden olumlu bir şekilde etkilenip gelişmesi gerekmektedir. *Aksi takdirde lisans eğitiminin verimliliği şüpheli olmakta ve verilen eğitimin ezberci ve otoriter bir karakterde olması ihtimalinin yüksekliği söz konusu olmaktadır.*

Alan yazındaki birkaç çalışmada sınıf düzeyinin artmasından epistemolojik inanç gelişiminin olumsuz etkilendiğini bildirilmiştir. Bunlarda biri olan Kaleci (2012)'nin çalışmasında ÖÇB boyutunda 2.sınıfların 4.sınıflardan; ÖYB boyutunda ise 3. Sınıfların 4.sınıflardan daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada da Kaleci (2012)'nin çalışmasında olduğu gibi epistemolojik inançların sınıf seviyesi yükseldikçe doğrusal olarak artmadığı görülmüştür. Alanyazında bazı çalışmalarda bu gibi bulgulara ulaşılması yükseköğretim sürecinin epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir biçimde yansımalarının tam olarak gerçekleşmediği gibi olumsuz etkilerinin de olabildiğini düşündürmektedir.

Bunun yanı sıra sınıf düzeyine göre epistemolojik inanç gelişiminde hiçbir alt boyutta bir farklılaşma olmadığını bildiren çalışmalarda bulunmaktadır. Karataş ve Erden, (2012), Uluçınar vd., (2012), Koç ve Memduhoğlu (2017) gibi araştırmacılar sınıf düzeyi ile epistemolojik inanç gelişim arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Ancak alanyazındaki çalışmalar tarandığında epistemolojik inançların sınıf düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığını bildiren çalışma sayısının çok daha fazla olduğu görülmektedir.

3.2.2.4. Öğretim Türü Açısından

Öğretim türüne göre epistemolojik inanç gelişimini gösteren ortalama puanlar incelendiğinde ÖÇB ve TBD boyutunda normal öğretim öğrencilerin (sırasıyla $\bar{X}=34.178$ ve $\bar{X}=24.925$) ortalama puanlar ile ikinci öğretim öğrencilerinden daha gelişmiş (sırasıyla $\bar{X}=34.872$ ve $\bar{X}=25.669$) puanlar aldığı görülmektedir. ÖYB boyutunda ise ikinci öğretime devam eden öğrencilerin ($\bar{X}=29.559$) normal öğretime devam eden öğrencilerden ($\bar{X}=30.166$) daha gelişmiş seviyeye işaret eden puanlar almıştır.

Ortalama puanlara göre alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA analizinin sonuçlarına göre gruplar arasındaki tek anlamlı farklılaşmanın ($t(1316)=-2.483$; $p=.013$) TBD boyutunda normal öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu görülmüştür (bk. Tablo 27).

Buna göre ikinci öğretim öğrencileri tek bir doğrunun var olduğuna normal öğretim öğrencilerinden daha güçlü bir biçimde inanmaktadır. Dolayısıyla ikinci öğretim gören öğrencilerin doğrunun bir ve değişmez olduğu konusunda daha naif inançlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 27: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Öğretim Türü İle İlişkisine Dair t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	sd	p
ÖÇB	Normal Öğretim	804	34.178	8.4250	-1.466	1316	.143
	İkinci Öğretim	514	34.872	8.3124			
ÖYB	Normal Öğretim	804	30.166	5.9325	1.769	1316	.077
	İkinci Öğretim	514	29.559	6.2898			
TBD	Normal Öğretim	804	24.925	5.3772	-2.483	1316	.013
	İkinci Öğretim	514	25.669	5.1963			

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “öğretim türü” değişkeni açısından cevabı: *İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyi öğretim türü açısından sadece doğrunun tek-değişmez olduğu boyutunda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Normal öğretim öğrencilerinin doğrunun tek-değişmez olduğu inancı ikinci öğretim öğrencilerinden anlamlı derecede daha düşüktür.*

Epistemolojik inanç gelişimini gösteren ortalama puanlar açısından normal öğretime devam eden katılımcılar ile ikinci öğretime devam eden katılımcıların puanları arasındaki fark çok küçüktür. ÖÇB ve TBD boyutunda normal öğretim öğrencilerinin puanları daha gelişmiş epistemolojik inanç düzeyine denk gelirken, ÖYB boyutunda ise ikinci öğretim öğrencilerinin puanları daha gelişmiş epistemolojik düzeye işaret etmektedir. Dolayısıyla alt boyutlar açısından ortalama puanlarda öğretim türüne göre düzenli bir değişim tespit edilememiştir.

Öğretim türünün normal ya da ikinci öğretim olarak ayrışması fakülte programlarına giriş puanları ile alakalı bir durumdur. Fakülte gruplarına göre

epistemolojik inanç gelişimini gösteren Tablo 24'teki bulgularda ortalama puanların öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inancında fakülteye giriş puanı açısından ara grup olan ikinci grup fakülteler lehine farklılaşma olduğu görülmüştür. Doğru bilginin tek-değişmez olup olmadığı inancında ise giriş puanı en düşük olan üçüncü grup fakülteler lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Dolayısıyla hem fakülte gruplarının hem de öğretim türünün esas belirleyici faktörünün lisans programına giriş puanı olduğu halde aynı sonuçları vermemesi tutarsız bir durum olarak görünmektedir. Ancak fakülte grupları arasındaki lisans programına giriş puanı farklılaşması ile fakülte grupları içerisindeki farklılaşma aynı oranda olmamaktadır. Birinci gruptaki fakültelerin ikinci öğretim giriş puanı, ikinci ve üçüncü gruptaki normal öğretime giriş puanından bile daha yüksekte olmaktadır (YÖK, t.y., 13.07.2019). Bu durum hesaba katıldığında fakülteye giriş puanını yansıması açısından bahsi geçen tutarsızlık durumu daha iyi anlaşılabilir.

Demir (2012), sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında, normal öğretim öğrencilerinin epistemolojik inanç puanlarının ortalamasının daha fazla olmasına rağmen ikinci öğretim ile normal öğretim öğrencilerinin epistemolojik inanç puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Demir (2012)'in bulguları TBD boyutu hariç olmak üzere bu araştırmanın bulguları ile tutarlı bulgulardır.

Er (2013), eğitim fakültesindeki farklı bölümlerdeki öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancında ikinci öğretim öğrencilerinin daha olgunlaşmış epistemolojik inanç seviyesinde olduğunu tespit etmiştir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inanç boyutunda ise normal öğretim öğrencilerinin daha gelişmiş bir inanç seviyesinde olduğunu bildirmiştir. Doğruların tek ve değişmez olup olmadığı inancında öğrenim türü açısından bir farklılaşmaya rastlamamıştır. Er (2013)'in öğretim türü ve epistemolojik inanç gelişimi ilişkisine dair bulguları bu çalışmanın bulguları tamamen tutarsızdır.

3.2.2.5. Mezun Olunan Lise Türü Açısından

Mezun olunan lise türüne göre “Epistemolojik İnanç Ölçeği”nden alınan puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. ÖÇB boyutunda en gelişmiş epistemolojik inanç seviyesi açık lise mezunlarında ($\bar{X}=33.592$), en düşük epistemolojik inanç seviyesi ise lise öğrenimini yurtdışında tamamlamış olan katılımcılarda ($\bar{X}=36.939$) görülmektedir. ÖYB boyutunda açık lise mezunlarının en düşük puan ortalaması ile ($\bar{X}=29.103$) en gelişmiş epistemolojik inanç düzeyine sahip iken, en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=30.468$) sahip yurtdışında lise öğrenimi görmüş katılımcıların ise en az gelişmiş inanç düzeyinde olduğu görülmektedir. TBD boyutunda en çok gelişmiş inanç düzeyine meslek lisesi mezunları ($\bar{X}=23.674$), en az gelişmiş inanç düzeyine ise yurtdışındaki liselerden mezun olan öğrenciler ($\bar{X}=26,593$) sahiptir (bk. Tablo 28).

Tablo 28: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise Türü		ÖÇB	ÖYB	TBD
İHL/Anadolu İHL	\bar{X}	34.438	30.108	25.342
	N	951	951	951
	S	8.4337	5.8226	5.3004
Anadolu/ Düz Lisesi	\bar{X}	34.197	29.381	24.939
	N	241	241	241
	S	8.2298	7.0587	5.4581
Meslek Lisesi	\bar{X}	34.743	29.467	23.674
	N	62	62	62
	S	9.2887	6.0644	5.3785
Yurtdışı	\bar{X}	36.939	30.468	26.593
	N	32	32	32
	S	5.6279	4.8790	4.7847
Açık Lise	\bar{X}	33.592	29.103	25.141
	N	32	32	32
	S	8.5756	6.6661	4.7123
Toplam	\bar{X}	34.450	29.929	25.215
	N	1318	1318	1318
	S	8.3849	6.0792	5.3178

Öğrenmenin yeteneğe ve çabaya bağlı olup olmadığı ile ilgili inanç boyutlarında (ÖYB ve ÖÇB) orta öğretimini örgün öğretimin dışında tamamlayan “Açık Lise” mezunları en gelişmiş düzeyi gösteren puanları almıştır. Orta öğretim aşamasını yurtdışında tamamlamış olan katılımcıların bütün boyutlarda en düşük epistemolojik gelişim seviyesini gösteren puanlar aldığı görülmektedir. Bu bulgular yurtdışından ilahiyat eğitimi almak için Türkiye’ye gelen öğrenci profili açısından dikkat çekici bir durumdur. Ayrıca hem öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve hem de öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığına daha güçlü bir biçimde inanan, bu boyutlarda daha gelişmiş inanç seviyesini gösterir puanları alan grubun açık lise mezunları olması da dikkat çekmektedir.

Öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığı, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancına ait puanların açık lise mezunları için daha gelişmiş seviyeye işaret etmesi onların kişisel tecrübelerinin etkisi ile açıklanabilir. Özellikle de açık lise mezunlarının ortalama puanlarının “bilginin doğasına ait inanç” boyutunda değil de “öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ait inançlar” ile ilgili boyutlarda olması bu düşünceyi desteklemektedir. Şöyle ki; açık lise mezunları eğitimde fırsat eşitliği açısından dezavantajlı bir gruptadır ve öğrenimleri sürecinde bireysel çabalarının eğitimsel dezavantajları aşmada etkili olduğunu bizzat tecrübe ederek örgün öğretime dâhil olmuşlardır. Diğer bir değişle öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna, özel yeteneklere bağlı olmadığına nispeten daha güçlü inanmaları onların öğrenmeye ve başarıya odaklanarak yeniden örgün eğitime katılabilmelerini kolaylaştırmış olabilir. Nitekim yapılan çalışmalarda açık öğretim lisesi mezunlarının akademik hedeflerini gerçekleştirmede yüksek bir motivasyona sahip oldukları ve akademik hedefleri çoğunlukla gerçekleştirdikleri görülmüştür (Şahin ve Uysal, 2017). Kuşkusuz bütün bu yorumlar alınan puanlarının gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermesi durumunda doğrulanabilecektir. Ancak bahsi geçeceği üzere (bk.Tablo 29) “açık lise” mezunlarının ÖYB ve ÖÇB boyutunda daha yüksek puanlar alması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durumda “açık lise” mezunlarının bireysel tecrübeleri, onların öğrenmede yetenek ve

çaba ilişkisi konusunda daha yüksek puan almalarına katkı sunmuş olsa bu katkı onlarla diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmasını sağlayamamıştır.

Ortalama puanlarda mezun olunan lise türüne açısından oluşan farklılaşmanın anlamlılığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA analizlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösteren bir değere rastlanılmamıştır ($p > .05$).

Tablo 29: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Mezun Olunan Lise Türü İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
ÖÇB	Gruplar Arasında	242.776	4	60.694	.863	.486
	Gruplar İçinde	92352.047	1313	70.337		
	Toplam	92594.823	1317			
ÖYB	Gruplar Arasında	147.361	4	36.840	.997	.408
	Gruplar İçinde	48524.882	1313	36.957		
	Toplam	48672.243	1317			
TBD	Gruplar Arasında	241.782	4	60.445	2.145	.073
	Gruplar İçinde	37002.531	1313	28.182		
	Toplam	37244.313	1317			

Bulgulara göre bu araştırmanın ikinci alt problemlerinden olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “mezun olunan lise türü” değişkeni açısından cevabı: *Mezun olunan lise türünün epistemolojik inançlarda anlamlı farklılaşma oluşturduğu hiçbir boyut bulunmamaktadır.*

Mezun olunan lise türünün epistemolojik inançlarda herhangi anlamlı bir farklılaşma oluşturmaması bulgusu, fakülte grubu ve öğretim türü değişkeni açısından epistemolojik inanç düzeyini gösteren bulgularla birlikte ele alındığında, epistemolojik inanç gelişim konusunda ortaöğretim açısından da problemler olduğunu göstermektedir. Çünkü her üç bağımsız değişkenin ortak noktası seçme sınavlarına göre öğrenci profilinde bir kategorileşmeye dayanmasıdır. Şu halde ortaöğretimin tamamlandığı lise türünün ve ortaöğretimin sonundaki seçme sınavlarının öğrenci profili açısından oluşturduğu farklılaşma epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir şekilde yansımamış

görülmektedir. Ayrıca ortaöğretimin örgün bir biçimde yapılıp yapılmaması da epistemolojik inanç gelişiminde bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Örgün olarak yapılan ortaöğretimin epistemolojik inançların gelişimine anlamlı olarak, örgün olmayan ortaöğretimden daha fazla bir katkı sunduğuna dair bir bulguya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak epistemolojik gelişim düzeyinin mezun olunan lise türüne göre değişmediğini bildiren bazı çalışmalar bulunmaktadır. Demirli, Türel ve Özmen (2010), bilişim teknoloji öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının etkilendiği değişkenleri araştırdığı çalışmasında mezun olunan lise türünün meslek lisesi ya da genel lise olmasının katılımcıların epistemolojik gelişim düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını tespit etmiştir. Benzer bir biçimde Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010)'nin ve Kaleci (2012)'nin çalışmasında da mezun olunan lise türünün epistemolojik inançların epistemolojik inanç gelişimi üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen çalışmaların bulguları bu çalışmada ulaşılan: “Ortaöğretim sürecinde epistemolojik inanç gelişiminin uygun bir biçimde geliştirilmesine yönelik hedeflerin gerçekleştirilemediği; ortaöğretimde epistemoloji inanç gelişimine ait mevcut sorunların önemli ölçüde yükseköğretime taşındığı” yorumunu desteklemektedir.

3.2.2.6. Güncel Akademik Not Ortalaması Açısından

Epistemolojik inanç düzeyi puanları ile güncel akademik not ortalamasındaki korelasyonu tespit etmek için “Pearson Korelasyon Testi”ne başvurulmuştur. Korelasyon analizine göre akademik not ortalaması ile epistemolojik inançların alt boyutları arasında sadece ÖÇB boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik not ortalaması ile ÖÇB boyutu arasında ters yönde oldukça zayıf ($r(1300)=-.055$) istatistiksel açıdan sınır değere çok yakın bir değerde ($p=.047$) bir anlamlı bir ilişki söz konusudur. Akademik not ortalaması yüksek öğrencilerin ÖÇB boyutu ortalama puanlarının daha düşük olduğu dolayısıyla da bu boyuttaki epistemolojik inanç düzeyinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir (bk. Tablo 30).

Tablo 30: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Güncel Akademik Not Ortalamasına İlişkisine Dair Korelasyon Testi Sonuçları

		ÖÇB	ÖYB	TBD
Akademik Ortalama	r	-.055	.001	.014
	p	.047	.980	.608
	N	1300	1300	1300

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “güncel akademik not ortalaması” değişkeni açısından cevabı: “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç*” boyutundaki oldukça zayıf negatif yöndeki ilişkinin dışında epistemolojik inanç seviyesi ile akademik not ortalaması arasında istatistiksel anlamlılık gösteren bir ilişki yoktur. Katılımcıların güncel akademik not ortalaması arttıkça öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı az da olsa artmaktadır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı ve bilginin tek-değişmez olduğu inancı boyutunda ise epistemolojik inanç seviyesi olgunlaşmış ve olgunlaşmamış öğrencilerin akademik başarıları arasında herhangi anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Epistemolojik inanç seviyesinin not ortalaması üzerinde pek bir etkisinin olmaması İlahiyat fakültelerinde hem verilen eğitim açısından hem de değerlendirme sistemi açısından bazı sorunların olduğunu düşündürmektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrencilerin -zayıf bir biçimde de olsa- akademik başarılarında bu inançlarının karşılığını görmesi memnuniyet verici bir durum iken öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığı ve doğrunun birden fazla olduğu inancının akademik başarıya yansımamış olması üzerinde durulması gereken bir durumdur. Akademik not ortalaması ve epistemolojik inanç gelişimi ile ilgili bu bulgular İlahiyat eğitiminde epistemolojik inanç gelişimini yeterince önemseyen bir öğretim yapılmadığını gösterdiği gibi değerlendirme sisteminin de epistemolojik inanç gelişimini göz önünde bulundurmadığına işaret etmektedir. Bu durum Freire (1996, s. 53)’nin “banking concept of education (bankacı eğitim anlayışı” diye tabir ettiği “sunulan bilginin değiştirilmeden

iadesini “benimseyen bir değerlendirme sisteminin varlığını düşündürmektedir. Bulgular, İlahiyat eğitiminde Entwistle ve Walker (2002)’in işaret ettiği gibi sınav temelli değerlendirmeye dayalı ders içeriğinin öğrencinin kendi öğrenmelerini yansıtan gerçek hayata uyumlu içeriğe dönüştürülmesi gerektiğini göstermektedir.

Alanyazındaki birçok çalışma akademik başarı ile epistemolojik inanç düzeyi arasında doğru bir orantı olduğunu belirtmiştir. Alanyazında ilk yıllarda yapılan çalışmalardan biri olan Schommer (1993)’in çalışması, epistemolojik inançların bütün boyutlarıyla akademik not ortalaması ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin akademik not ortalamalarının, gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğrencilerden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç gelişiminin akademik başarı üzerine olumlu etkilerini bildiren diğer çalışmalardan bazıları ise şunlardır: (1) Demirli, Türel ve Özmen (2010), bu çalışma ile uyumlu olarak, bilgisayar teknolojileri öğretmen adaylarının sadece “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda akademik not ortalaması yüksek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. (2) Alemdağ (2015), “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutları ile akademik başarı arasında aynı yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu, “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. (3) Kuzu ve Erten (2015)’in çalışmasında ise, öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin not ortalaması yüksek olan öğrencilerde yüksek düzeyde geliştiğini ancak akademik başarı açısından epistemolojik inançların boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

3.2.2.7. İnternet Kullanım Süresi ve Amacı Açısından

Günlük İnternet kullanım süresinin sıklığına göre epistemolojik inanç düzeyinin değişimi incelendiğinde en gelişmiş epistemolojik inanç seviyesini gösteren puanları ÖÇB ve ÖYB boyutunda interneti günlük dört saatten fazla kullananlar (sırasıyla $\bar{X}=34.003$ ve $\bar{X}=29.090$), TBD boyutunda interneti günlük bir saatten az kullananlar

almıştır ($\bar{X}=24.061$). En az gelişmiş epistemolojik inanç seviyesini gösteren puanları ise ÖÇB boyutunda interneti günlük 3-4 saat kullananlar ($\bar{X}=34.791$), ÖYB ve TBD boyutunda interneti günlük 1-2 saat kullananlar (sırasıyla $\bar{X}=30.261$ ve $\bar{X}=25.436$) almıştır.

Tablo 31: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Dağılımı

		ÖÇB	ÖYB	TBD
1 saatten az	\bar{X}	34.466	29.966	24.061
	N	136	136	136
	S	7.6525	6.1560	5.5174
1-2 saat	\bar{X}	34.322	30.261	25.436
	N	536	536	536
	S	8.2000	5.6593	5.2017
3-4 saat	\bar{X}	34.791	29.892	25.326
	N	448	448	448
	S	8.8365	6.2945	5.4866
4 saatten fazla	\bar{X}	34.003	29.090	25.159
	N	198	198	198
	S	8.3425	6.5730	5.0323
Toplam	\bar{X}	34.449	29.929	25.215
	N	1318	1318	1318
	S	8.3849	6.0792	5.3178

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutlarında ortalama puanlar birbirine çok yakın olmakla birlikte en gelişmiş epistemolojik inanç düzeyini gösteren puanları günlük 4 saatten fazla internette zaman geçiren öğrenciler almıştır. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise internette en az vakit geçiren (<1saat) katılımcılar en gelişmiş epistemolojik inanç düzeyini gösteren puanları almıştır. Bu durumda interneti günlük olarak en az sıklıkta kullananlar (<1saat) doğrunun değişmez olduğuna daha zayıf bir düzeyde inanırken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna daha güçlü inanmaktadır. İnterneti günlük olarak en fazla sıklıkta kullananlar ise (>4 saat) öğrenmenin gösterilen çabaya bağlı olduğu, doğuştan getirilen yeteneklerin öğrenmenin gerçekleşmesini belirlemediği inancında daha gelişmiş bir seviyeyi gösteren puanlar almıştır.

Kuşkusuz tek bir doğrunun varlığına inanç boyutunda daha olgunlaşmış inanç düzeyini gösteren puanlara sahip olan katılımcıların günlük internet kullanım sıklığı en az olan (<1saat) katılımcılar olması dikkat çekici bir bulgudur. Çünkü internet bir konuda birbirinden farklı birçok bilginin bulunabileceği bir bilgi kaynağıdır. Dolayısıyla interneti kullanım sıklığının artması daha fazla farklı bilgilere ulaşmayı mümkün kılmaktadır. Bu durumda internet kullanım sıklığının doğrunun birden fazla olabileceği fikrini kabul etmeye yatkınlık sağlaması beklenebilir. Ancak bu araştırmada interneti kullanım sıklığı en az olanların daha güçlü bir biçimde doğruların farklı olabileceği inancına sahip olduğu gösteren puanlar aldığı görülmektedir. Daha önce bahsi geçen örnekleme ait özelliklerle ilgili Tablo 11’de yer alan bazı yan bulgular bu durumu açıklamaya yardımcı olabilir. Şöyle ki, interneti kullanma sıklığı en az olan gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun interneti birincil kullanım amacı araştırma yapmaktır. Dolayısıyla kullanım süresi az da olsa bu sürenin çoğunu araştırma yaparak kullanmaları onların bilginin doğası ile ilgili inançlarının olgunlaşmasına katkıda bulunmuş olabilir.

Katılımcıların internet kullanım sıklığı açısından epistemolojik inanç gelişimi ortalama puanlarının gösterdiği farklılığın incelendiği ANOVA Testi sonuçlarına göre, “*p*” değerlerinin hiçbiri <0.05 olmadığı için hiçbir boyutta istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durum interneti kullanım sıklığının az ya da çok olmasının katılımcıların epistemolojik inanç düzeyinde anlamlı bir değişime neden olmadığını göstermektedir.

Tablo 32: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Günlük İnternet Kullanım Süresi İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
ÖÇB	Gruplar Arasında	100.567	3	33.522		
	Gruplar İçinde	92494.256	1314	70.391	.476	.699
	Toplam	92594.823	1317			
ÖYB	Gruplar Arasında	199.275	3	66.425		
	Gruplar İçinde	48472.968	1314	36.890	1.801	.145
	Toplam	48672.243	1317			
TBD	Gruplar Arasında	213.415	3	71.138		
	Gruplar İçinde	37030.897	1314	28.182	2.524	.056
	Toplam	37244.313	1317			

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “günlük internet kullanım süresi” değişkeni açısından cevabı: *Katılımcıların interneti kullanım sıklığı, onların epistemolojik inanç gelişimi üzerinde olumlu ya da olumsuz herhangi anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır. Dolayısıyla aynı şekilde epistemolojik inanç gelişim düzeyinin de internet kullanım sıklığına anlamlı bir etkisinden söz edilememektedir.*

İnterneti kullanımında birincil amaçlarına göre gruplandırılan katılımcılar arasında ortalama puanlar açısından epistemolojik inanç düzeyleri en gelişmiş gruplar: ÖÇB boyutunda interneti en çok film izleme amacıyla kullananlar ($\bar{X}=33.297$), ÖYB boyutunda oyun oynamak için ($\bar{X}=27.619$), TBD boyutunda sosyal medya için kullananlardır ($\bar{X}=25.00$). Ortalama puanların en düşük epistemolojik inanç düzeyini gösterdiği gruplar ise: ÖÇB boyutunda interneti en çok oyun oynamak amacıyla kullananlar ($\bar{X}=36.824$). ÖYB boyutunda film izlemek için ($\bar{X}=30.386$), TBD boyutunda ise yine film izlemek için ($\bar{X}=25.620$) kullananlardır.

Tablo 33: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının İnterneti Kullanmada Birincil Amaca Göre Dağılımı

		ÖÇB	ÖYB	TBD
Sosyal medya	\bar{X}	34.669	29.837	25.00
	N	790	790	790
	S	8.2396	5.9594	5.1876
Oyun oynama	\bar{X}	36.824	27.619	25.385
	N	50	50	50
	S	10.5986	6.8667	5.4279
Film izleme	\bar{X}	33.297	30.386	25.620
	N	207	207	207
	S	7.4616	5.8898	5.3894
Alış-veriş	\bar{X}	35.2973	28.3235	25.1044
	N	34	34	34
	S	9.70684	8.09310	5.86291
Araştırma	\bar{X}	34.0980	30.5547	25.5578
	N	237	237	237
	S	8.80490	6.01403	5.58058
Toplam	\bar{X}	34.4490	29.9296	25.2155
	N	1318	1318	1318
	S	8.38495	6.07922	5.31786

Epistemolojik inanç düzeyi puanları ile internet kullanımında birincil amaç ilişkisini belirlemek için yapılan ANOVA testine göre; epistemolojik inanç puanlarındaki farklılık sadece ÖYB boyutunda anlamlıdır ($F(4,313)=3.387$; $p=.009$). ÖYB boyutundaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testine göre interneti en çok oyun amaçlı kullananlar ile araştırma amaçlı olarak kullananlar arasında epistemolojik inanç gelişimi açısından birincil amacı oyun olanlar lehine ($p=.046$) bir farklılaşma vardır (bk. Ek Tablo 4).

Tablo 34: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle İnternet Kullanımında Birincil Amaç İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılık
ÖÇB	Gruplar Arasında	648.742	4	162.185	2.316	.055	
	Gruplar İçinde	91946.081	1313	70.027			
	Toplam	92594.823	1317				
ÖYB	Gruplar Arasında	497.049	4	124.262	3.387	.009	Oyun oynama ile araştırma yapma arasında ($p=.046$)
	Gruplar İçinde	48175.194	1313	36.691			
	Toplam	48672.243	1317				
TBD	Gruplar Arasında	100.101	4	25.025	.885	.472	
	Gruplar İçinde	37144.212	1313	28.290			
	Toplam	37244.313	1317				

Bu durumda araştırmanın alt problemlerinden olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “interneti birincil kullanım amacı” değişkeni açısından cevabı: *İnterneti birincil kullanım amacının epistemolojik inanç gelişimi ile anlamlı ilişkisi sadece “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda görülmektedir. İnterneti kullanımında birincil amacı oyun oynamak olan katılımcılar, interneti öncelikle araştırma yapmak amaçlı kullananlardan anlamlı bir şekilde daha az öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanmaktadır.*

İlahiyat öğrencileri arasında interneti en çok araştırma yapmak için kullananların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancında en az gelişmiş ortalama puanlara sahip

olması ve bu inanç boyutunda interneti en çok oyun oynamak için kullananlardan anlamlı olarak aleyhte farklılık göstermesi üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Bu bulgulara bakarak öğrencilerin araştırma davranışının keşfedici ve sorgulayıcı olmaktan ziyade rutin web taraması aracılığıyla bilgi toplama davranışı şeklinde olduğu, öğrencilere verilen araştırma görevlerinin ve ödevlerin onların epistemolojik anlayışlarını güçlendirecek özellikte olmadığı söylenebilir. Çünkü araştırma yapma faaliyeti bir bakıma öğrenme faaliyeti de olduğu için öğrenme anlayışı araştırma yapma anlayışını ve davranışını etkilemektedir. Bu açıdan öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan araştırma süreçlerinin öğrenmek için gösterilen bireysel çabaya dayandığı söylenebilir. Bilhassa keşfedici ve sorgulayıcı araştırmalar bireysel çabanın ön plana çıktığı çalışmalardır. Sadece derlemeye dayalı araştırmalar ise öğrenmede bireysel çabanın çok az öne çıkabildiği araştırmalardır. Bu durumda interneti en çok araştırma yapmak için kullanan öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna değil de yeteneğe bağlı olduğuna daha güçlü bir biçimde inanıyor olması onların araştırma davranışlarının niteliğinin sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bulgulara göre İlahiyat öğrencileri arasında interneti en çok araştırma yapma amacı için kullanan öğrencilerin araştırma yapmayı bir takım zihinsel ve teknik yeteneklere bağlı bir eylem olarak, yani yetenek işi olarak görme ihtimalleri de bulunmaktadır. Kuşkusuz interneti en çok araştırma yapmak için kullanan öğrencilerin neden öğrenmeyi yeteneğe bağlı bir olgu olarak gördüğünü aydınlatılabilmek ancak bu durumu derinlemesine ele alan araştırmalarla mümkün olacaktır.

Strømsø ve Bråten (2010), Norveçli 84 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada; hem Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımının hem de internet öz yeterliliğinin, bilginin kesinliği, kaynağı ve yapısına ilişkin epistemolojik inançlar ile pozitif, bilme (öğrenme) ile ilgili inançlar ile negatif olarak ilişkili olduğunu tespit etmiştir. BİT kullanımı becerilerinin ve internet öz yeterlik düzeyinin interneti kişisel ve eğitimsel amaçlara uygun, verimli ve kontrollü kullanma davranışlarını da kapsamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmadaki doğru bilginin tek-değişmez olup olmadığı inancına ait bulgular dikkate alındığında internet kullanım amacının epistemolojik inanç

gelişimine Strømsø ve Bråten (2010)'in araştırmasındaki gibi olumlu bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

3.2.2.8. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Yeri Açısından

Epistemolojik inanç düzeyi ortalama puanlarının yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimine göre dağılımında en gelişmiş düzeye sahip olan öğrenciler, ÖÇB boyutunda “il”(\bar{X} =34.034), ÖYB boyutunda “yurtdışı ve kasaba” (\bar{X} =29.242), TBD boyutunda ise “köy” (\bar{X} =24,782) seçeneğini işaretlemiştir. En az gelişmiş epistemolojik inanç düzeyini gösteren puanlara sahip olan öğrenciler ise yaşamının büyük bölümünü geçirdiği yerleşim birimi olarak ÖÇB boyutunda “yurtdışı” (\bar{X} =37.305), ÖYB boyutunda “ilçe” (\bar{X} =30.354) ve TBD boyutunda “yurtdışı” (\bar{X} =25.939) seçeneğini işaretleyenlerdir. Bulgularda ÖYB boyutundaki puanların birbirine çok yakın olduğu ve “yurtdışı” seçeneğini işaretleyenler ile “kasaba” seçeneğini işaretleyenlerin neredeyse aynı puanlara (\bar{X} =9.242 ve \bar{X} =29.249) sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 35: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
ÖÇB	Köy	189	35.030	9.0823	.6604
	Kasaba	36	35.165	7.0385	1.173
	İlçe	244	33.394	8.7747	.5614
	İl	489	34.034	7.9649	.3602
	Büyükşehir	327	35.153	8.4381	.4666
	Yurtdışı	33	37.305	7.0775	1.232
	Toplam	1318	34.449	8.3849	.2309
ÖYB	Köy	189	29.825	5.6923	.4140
	Kasaba	36	29.249	7.1089	1.184
	İlçe	244	30.354	6.1104	.3911
	İl	489	29.685	6.2980	.2848
	Büyükşehir	327	30.182	5.9175	.3272
	Yurtdışı	33	29.242	5.1175	.8908

	Toplam	1318	29.929	6.0792	.1674
TBD	Köy	189	24.782	5.1616	.3754
	Kasaba	36	24.932	5.4942	.9157
	İlçe	244	24.998	5.32289	.3407
	İl	489	25.001	5.5506	.2510
	Büyükşehir	327	25.905	5.1032	.2822
	Yurtdışı	33	25.939	4.0461	.7043
	Toplam	1318	25.215	5.3178	.1464

“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda yaşamının büyük bir kısmını yurtdışında geçiren öğrenciler yaşamının çoğunu kasabada geçiren öğrencilerle birlikte en gelişmiş düzeye sahip olsa da bu öğrenciler “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda en az gelişmiş düzeye sahiptir. Bu araştırmada daha önce “mezun olunan lise türü” değişkeni açısından da yurtdışında lise okuyan öğrencilerin “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda en az gelişmişlik gösteren puanlara sahip olduğu görülmüştü (bk. Tablo 28). Bu durumda “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutlarındaki ortalama puanlara göre yurtdışından gelen öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimi açısından daha az gelişmiş bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Yaşamın büyük bölümünün geçirildiği yerleşim yeri ile epistemolojik inanç düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre sadece ÖÇB boyutunda ($F(5,1312)=2.487$; $p=.003$) anlamlı bir farklılaşma vardır. ÖÇB boyutunda yaşamının çoğunu köyde ($p=.044$), büyükşehirde ($p=.013$) ve yurtdışında ($p=.012$) geçirmiş olanlar ile ilçede geçirmiş olanlar arasında ilçede geçirmiş olanlar lehine; ilde geçirmiş olanlarla yurtdışında geçirmiş olanlar arasında il lehine ($p=.030$) anlamlı farklılaşma görülmüştür (bk. Tablo 36, Ek Tablo 5).

Tablo 36: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimi İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılık
ÖÇB	Gruplar Arasında	869.348	5	173.870	2.487	.030	-İlçe ile köy (p=.044), büyükşehir (p=.013) ve yurtdışı (p=.012) arasında ilçe lehine -İl ve yurtdışı (p=.030) arasında il lehine
	Gruplar İçinde	91725.475	1312	69.913			
	Toplam	92594.823	1317				
ÖYB	Gruplar Arasında	128.431	5	25.686	.694	.628	
	Gruplar İçinde	48543.812	1312	37.000			
	Toplam	48672.243	1317				
TBD	Gruplar Arasında	244.999	5	49.000	1.738	.123	
	Gruplar İçinde	36999.313	1312	28.201			
	Toplam	37244.313	1317				

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yeri” değişkeni açısından cevabı: *Öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inancında yaşamının çoğunu ilçede geçirenler, yaşamının çoğunu köyde, büyükşehirde ve yurtdışında geçirenlerden anlamlı olarak daha gelişmiş inançlara sahiptir. Öğrenmenin yetenekle ilişkisi inancında ve doğruların tekliği-değişmezliği inancı açısından ise yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim biriminin büyük ya da küçük olmasının epistemolojik inanç gelişimi üzerinde herhangi bir anlamlı etkisi bulunmamaktadır.*

Bulgulara göre katılımcıların yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yerinin kırsal (köy, kasaba) ve büyükşehir gibi gelişmiş bir yerleşim birimi olması, öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı ve doğrunun tek-değişmez olup olmadığı inancı üzerinde hiçbir anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inancında ise gruplar arasında “il” ve “ilçe” lehine anlamlı bir farklılaşma görülse de en küçük

yerleşim yerinde (köy) ya da en büyük yerleşim yerinde (büyükşehir) yaşamının çoğunu geçirenlerin epistemolojik inançlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. ÖYB ve TBD boyutlarında anlamlı bir ilişki tespit edilememesi ve ÖÇB boyutunda tespit edilen anlamlı ilişkinin yerleşim biriminin büyüklüğü-küçüklüğü açısından düzensizlik göstermesi: “Yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerinin köy ve kasaba gibi kırsal ya da büyükşehir gibi gelişmiş olmasının epistemolojik inanç gelişiminde istatistiksel açıdan bir etkisi yoktur” yorumunu desteklemektedir. Bununla birlikte ortalama puanlar açısından bütün boyutlarda yaşamının çoğunu köyde geçirmiş olanlar büyükşehirde geçirmiş olanlardan daha gelişmiş epistemolojik inanç seviyesinde puanlar almıştır. Bütün bunlar dikkate alındığında: *Büyükşehirde yaşamının sunduğu eğitimsel imkân ve fırsatların “öğrenme için gerekli olan yeteneklerin geliştirilebileceği” inancına; büyükşehirlerin çok kültürlü yapısının ise çok kültürlü yapılara daha uygun olan “tek doğruculuktan uzak durma” anlayışına olumlu bir biçimde yansımadağı görülmektedir.*

Toplumsal yapının biçimiyle ilgili normal varsayımlara göre büyükşehirlerin eğitimsel imkânlarının ve çok kültürlü bir yapısı köy ve kasaba gibi küçük yerleşim yerlerinden daha fazla epistemolojik inanç gelişimini -özellikle tek bir doğrunun olmadığı ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığı inancını-desteklemelidir. Ancak bu çalışmada büyükşehir gibi gelişmiş yerleşim yerlerinde yaşamının sunduğu eğitimsel imkânların ve çokkültürlü yapının epistemolojik inançlar üzerinde, olumlu bir biçimde fark oluşturan etkisine rastlanılmamıştır. Aynı şekilde köy ve kasaba gibi kırsalda yaşamının da epistemolojik inançların gelişimini, özellikle de tek doğrucu anlayışı benimsenmesini etkilediğine dair bir bulgu tespit edilememiştir. Tek bir doğru bilginin var olduğuna inancın köy ve kasaba gibi nispeten kırsal olan yerleşim yerleri ile büyükşehir gibi çokkültürlü yerleşim yerlerinde yetişen öğrencilerde anlamlı fark oluşturmaması alanyazındaki çalışmaların bulgularının aksine bir bulgudur. Çünkü alanyazında ortaklaşacı toplumsal yapıda yetişen bireyler ile bireyci toplumsal yapıda yetişen bireyler arasında benlik algılarının etkisi ile epistemolojik inançlar açısından farklılık olduğu, bireyci toplumdaki bireyler daha bağımsız benlik algısına sahip olduğu için daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu (Youn, 2000 akt. Deryakulu,

2017, s. 263), ortaklaşa toplumda yaşayanların bilginin kesinliği ve ilgi otoritesinin tartışılmazlığı konusunda daha az gelişmiş inanç düzeyinde oldukları (Chan, 2003) bildirilmiştir. Yerleşim birimi büyüdükçe daha bireyci, küçüldükçe daha ortaklaşacı toplum yapısı görüldüğü halde (Ma ve Schoeneman, 1997, 262) bu araştırmanın bulgularına göre epistemolojik inanç gelişiminde anlamlı bir fark oluşturacak şekilde böyle bir etki görülmemiştir. Bu durumda beklentilerin aksine küçük yerleşim yerlerinde yaşamının bireyi daha dar ve daha katı bilgi kalıpları içerisinde bırakmasının; büyük yerleşim yerlerinde yaşamının ise bireyi daha çoğulcu bilgi kalıplarına sevk etmesinin söz konusu olmadığı görülmektedir.

Büyükşehir gibi gelişmiş yerleşim yerlerinde yaşamının sunduğu eğitimsel imkânların ve çokkültürlü yapının epistemolojik inançlar üzerinde, olumlu bir biçimde fark oluşturan etkisine rastlanılmaması öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancı açısından da dikkat çekici bir bulgudur. Yerleşim yerinin büyüklüğüne bağlı olarak eğitimsel imkânların artması bireylerin yeteneklerini geliştirmelerine ve yeni yetenekler kazanmalarına daha çok imkân sağlayabilmelidir. Ancak bu araştırmadaki bulgular büyük yerleşim birimleri ile küçük yerleşim birimleri arasında böyle bir farklılaşmanın oluşmadığını göstermektedir. Bu durum büyükşehirlerin nüfus yapısının ağırlıklı olarak köy ve kasaba gibi kırsal bölgelerden göçlerle oluştuğu ve kırsal bölgelerden göç eden bireylerin birçok alanda olduğu gibi bilgi ve öğrenme alanında da değişime direnç göstererek eski inançlarını koruduğu iddiasıyla da açıklanamamaktadır. Çünkü yaşamının çoğunu köy ve kasada geçirenlerin epistemolojik inançlarının diğer yerleşim yerlerine kıyasla gelişmediğini gösteren herhangi bir bulguya da rastlanılmamıştır.

Bütün bunların yanı sıra yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimlerinin epistemolojik inançlar açısından bir farklılaşmaya neden olmaması hem eğitimin dönüştürücü gücü açısından olumlu bir tabloya işaret etmekte hem de epistemolojik inanç gelişiminde sosyal yapı açısından farklılaşmanın fazla derinleşmediğini düşündürmektedir. Ancak İlahiyat öğrencilerinin hem öğrenme-yetenek ilişkisiyle ve hem de doğrunun değişmezliğiyle ilgili inançlarda gelişmiş düzeyde olmaması eğitimin dönüştürücü gücü ile ilgili olumlu bir veri sunmamaktadır. Ayrıca öğrenmenin çaba ile

ilişkinine ait inançlarda hem “köy” hem de “büyükşehir” seçeneği aleyhine anlamlı farklılaşma görülmesi eğitimin dönüştürücü gücüne işaret eden olumlu bir tablo ortaya koyamamaktadır.

Boden (2005)’nin araştırmasında bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu bir biçimde kırsal kesimle şehir ve büyükşehir merkezlerinde yaşayanlar arasında epistemolojik inançların gelişim açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Eroğlu ve Güven (2006) de eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada yerleşim yerleri ile epistemolojik inanç gelişimi arasında herhangi anlamlı bir farklılaşma tespit edememiştir. Eroğlu ve Güven (2006)’in ortalama puanlar açısından en gelişmiş düzeyin, “öğrenme ve yetenek” ilişkisine ait inanç boyutunda (ÖYB) kasabadan gelen öğrencilere, doğrunun tek-değişmez olup olmadığı inancı boyutunda (TBD) ise köyden gelen öğrencilere ait olduğunu bulgusu bu çalışmanın bulguları ile uyum göstermektedir.

Ayaz (2009), doğrunun tek-değişmez olup olmadığı inancı açısından yerleşim yerinin ilçe olmasının önemli bir yordayıcı olduğunu, ilçeden gelen öğretmen adaylarının büyükşehirden gelen öğretmen adaylarına göre değişmeyen bir tek doğru bilginin var olduğuna daha güçlü biçimde inandıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutu ile yerleşim yeri ilişkisini gösteren bulgular Ayaz (2009)’ın bulgularını desteklemektedir.

3.2.2.9. Din Eğitiminin Kaynağı Açısından

Yüksek din öğretimi gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimine etki edebilecek bir değişken olarak onlara resmi kurumlar dışında din eğitimi alıp almadıkları ve dini bilgi elde etmede birincil kaynaklarının ne olduğu soruları yöneltilmiştir. ÖÇB boyutunda $X=34.301$; ÖYB boyutunda $X=29.833$, TBD boyutundan $X=24.895$ ortalamayla sadece resmi kurumlarda din eğitimi almış katılımcıların epistemolojik inanç gelişiminin düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Grupların puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA analizi sonucunda ise “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ($t(1316)=2.791; p=.005$) sadece resmi kurumlarda din eğitimi alanlar lehine

anlamli bir farklılaşma görülmüştür. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutlarında ise herhangi anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 37: Resmi Kurumlar Dışında Bir Din Eğitimi Alıp Almadığı İle Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının İlişkinine Dair t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	sd	p
ÖÇB	Evet	502	34.688	8.346	.814	1316	.416
	Hayır	816	34.301	8.410			
ÖYB	Evet	502	30.086	5.872	.733	1316	.464
	Hayır	816	29.833	8.346			
TBD	Evet	502	25.735	5.237	2.791	1316	.005
	Hayır	816	24.895	5.344			

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “resmi kurumlar dışında din eğitimi alınıp alınmaması” değişkeni açısından cevabı: *Sadece resmi kurumlardan din eğitimi alanlar ile resmi kurumlar dışında da din eğitimi alanlar arasında epistemolojik inanç gelişimi açısından “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda anlamlı farklılık vardır. Sadece resmi kurumlarda din eğitimi alanlar doğrunun tek ve değişmez olup olmadığı boyutunda anlamlı bir biçimde daha gelişmiş inanç düzeyindedir.*

Hem resmi kurumlarda verilen eğitimin hem de resmi kurumlar dışında verilen din eğitiminin bireyin bilgi anlayışını ve bilgi arama davranışını etkileme/yönlendirme ihtimali bulunmaktadır. Nitekim hem resmi olarak alınan eğitim hem de gayr-ı resmi olarak alınan eğitim belli bir ideolojiye dayandığında doktriner bir karakterde olabilir. Ancak ülkemizdeki resmi kurumların takip etmek zorunda oldukları programlar incelendiğinde; bu kurumlardaki din eğitiminin bireyin bilgi anlayışını ve bilgi arama davranışını olumlu bir yönde geliştirme hedefine sahip olduğu görülmektedir. Örneğin MEB’in din öğretimi ile ilgili ilköğretim, orta öğretim ve İHL programları

incelendiğinde öğrencilerin dini bilgiyi temel kaynaklardan araştırarak, sorgulayarak, tartışarak ve keşfederek elde etmesi amacı açık bir biçimde ifade edilmiştir (MEB, 2018a, s. 8; 2018b s. 8; 2108c, s. 6-7). Aynı şekilde YÖK'ün strateji belgelerinde ve yeterlikleri belirlediği çerçeve planlarında bilginin direkt aktarımı ile öğrencilerin pasif bir durumda bırakan uygulamaların kabul edilemeyeceği belirtilmiştir (YÖK, 2007, 2010, 2011). Bu açıdan bahsi geçen şekilde epistemolojik inanç gelişimini olumlu etkilemeyi amaçlayan programlara ve bu programı denetleyecek dış mekanizmalara sahip olmamasından dolayı resmi kurumlar dışında yapılan din eğitiminin, değişmez doğrulara dayalı doktriner karakterli bilgi anlayışına dayanması ihtimalinin resmi kurumlardaki din eğitimine nispeten daha fazla olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada bahsi geçen durumun ilahiyat öğrencileri için istatistiksel bir karşılığının olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre grupların ortalama puanları birbirine yakın olmakla birlikte bütün boyutlarda sadece resmi kurumlarda dini eğitimi görmüş olan öğrencilerin ortalama puanları daha gelişmiş epistemolojik inanç düzeyine işaret etmektedir. Doğrunun değişmez olup olmadığı inancı açısından resmi kurumlar dışında da din eğitimi alanların sadece resmi kurumlarda din eğitimi alanlardan daha az gelişmiş epistemolojik inanç düzeyinde olması bu kurumlarda, bilgilerin otoriteden aktarımının ön planda olduğu daha geleneksel bir eğitimin yapıldığını ve bu eğitimin muhataplarının doğrunun değişmezliği inancını etkilediğini düşündürmektedir. Doğrunun bir ve değişmez olduğu inancı açısından iki grup arasındaki bu anlamlı farklılaşma resmi kurumlar dışında din eğitimi veren kişi, grup, yapı veya kuruluşların eğitim verdiği bireylerin bilginin doğası ile ilgili epistemolojik inançlarına olumsuz etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

Alınan din eğitiminin kaynağındaki farklılık (resmiyet açısından) sadece bireylerinin din ile ilgili bilgilerinin kaynağını etkilememekte aynı zamanda onların genel bilgi anlayışlarını da etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, dini bilgilenim kaynağının resmiyet bağlamında farklılaşmasının; bilgi otoritesi seçimi, bilgi kaynağı olarak Kur'an'a ve sünnete yaklaşım, ayetlerin, hadislerin literal veya bağlamsal yorumlanması vb. konularda etkili olabileceğini göstermektedir. Bunun yanında bu

farklılaşmanın din alanının dışındaki farklı alanlarda ve dünyayı anlamada ve yorumlamada etkisini gösteren boyutlarına da dikkat çekilmiştir. Nitekim Kaya (2017), İlahiyat fakültesinde ve medreselerde yetişen din görevlilerin din anlayışını karşılaştırdığı araştırmasında; her iki grup arasında Kur'an ve sünnetin epistemolojik kapsamı, mucize, cinsiyet ve çoğulculuk gibi tartışmalardaki farklılaşmanın dini alanın dışına taşan bilişsel, sosyal ve eğitimsel birçok sonucunun olduğunu tespit etmiştir. Kaya (2017) araştırmasında resmi olmayan bir din eğitimi kurumu olan medrese mezunlarının bilgi kaynağı seçme ve referans verme davranışlarında ilahiyat mezunlarından daha dar bir alanı kullandığı, temel kaynaklar dışında referans verebilme ve bilgiyi bağlamsal yorumlama davranışlarının İlahiyat mezunlarınıninki gibi başarılı olmadığı bildirilmiştir. Dini eğitim kanalının resmi olup olmaması ile ilgili Kaya (2017)'nin bahsi geçen bulguları bu çalışmadaki dini bilgilenim kanalının resmi veya gayr-ı resmi olmasının bilginin doğası/yapısı ile ilgili anlayışlarda fark oluşturduğu bulgusunu ile uyumaktadır.

Bunun yanında resmi kurumlar dışında verilen din eğitiminin belli alanlarla, konularla ve belli bir ekolün anlayışı ile sınırlandırılmış bilgi kalıplarına sahip olması ihtimali vardır. Nitekim Dünder (2019, s. 223) günümüzde dahi medreselerde yapılan eğitimin sorunları arasında “mezhep taassubunu” ve medreselerde dini ilimler dışındaki bilimlerin göz ardı edilmesi gibi sorunları saymıştır. Bunun yanı sıra geçmişte olduğu gibi bugün de medrese gibi yapılardaki öğretimin, “derslerin ezberlenmesi ve tekrarlanması” üzerine tasarlandığı görülmektedir (Işıkdoğan, 2012, s. 74). Bahsi geçen yazarların dikkat çektiği durumların doğrunun bir ve değişmez olduğu inancı açısından sadece resmi kurumlardan din eğitimi alanlar ile resmi kurumlar dışında da din eğitim alanları arasındaki farklılaşmanın oluşmasına etki eden sebeplerden olması mümkün görünmektedir.

Dini bilgileri elde etmede birincil kaynaklara göre epistemolojik inanç düzeyinin dağılımı açısından ise şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır: En gelişmiş düzeye sahip olanlar; ÖÇB boyutunda “kendi okumalarını” ($\bar{X}=33.902$) seçeneğini, ÖYB boyutunda “Cami ve Kur'an kursu” ($\bar{X}=29.030$) seçeneğini, TBD boyutunda “ailem” ($\bar{X}=24.860$) seçeneğini işaretlemiştir. En az gelişmiş düzeye sahip olanlar ise ÖÇB boyutunda “Cami

ve Kur'an kursu" seçeneğini ($\bar{X}=35.155$), ÖYB boyutunda "kendi okumalarım" ($\bar{X}=31.147$) seçeneğini, TBD boyutunda "Cami ve okul dışı dersler/sohbetler" seçeneğini ($\bar{X}=25.968$) seçeneğini işaretlemiştir (bk. Tablo 38).

Tablo 38: Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklara Göre Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
ÖÇB	Okuldaki din dersleri	516	34.454	8.5658	.3771
	Cami ve Kur'an kursu	169	35.155	7.7667	.5974
	Ailem	253	34.619	8.2576	.5191
	Kendi okumalarım	234	33.902	9.2707	.6060
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	34.196	7.0920	.5869
	Toplam	1318	34.449	8.3849	.2309
ÖYB	Okuldaki din dersleri	516	29.922	5.9737	.2629
	Cami ve Kur'an kursu	169	29.030	6.2905	.4839
	Ailem	253	29.273	6.4877	.4078
	Kendi okumalarım	234	31.147	5.8686	.3836
	Cami ve okul dışı	146	30.181	5.5166	.4565
	Toplam	1318	29.929	6.0792	.1674
TBD	Okuldaki din dersleri	516	25.097	5.2092	.2293
	Cami ve Kur'an kursu	169	24.882	5.6864	.4374
	Ailem	253	24.860	4.9694	.3124
	Kendi okumalarım	234	25.629	5.5032	.3597
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	25.968	5.4937	.4546
	Toplam	1318	25.215	5.3178	.1464

"Tek Bir Doğru Bilginin Var Olduğuna İnanç" boyutunda en gelişmiş epistemolojik inanç seviyesine işaret eden puanlara sahip katılımcıların birincil dini bilgi kaynağı olarak ailesini gösterdiği görülmektedir. "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" boyutunda ise birincil dini bilgilenim kaynağı olarak "ailem" seçeneğini işaretleyenler, "cami ve Kur'an kursu" seçeneğini işaretleyenlerden sonra ikinci en gelişmiş inanç düzeyini gösteren puanlar almıştır. Aile ortamı epistemolojik inanç gelişimini etkileyen bir faktördür. Ancak ailenin epistemoloji inançları olumlu etkileyebilmesi için ebeveynlerin eğitim düzeyinin yüksek olması ve ailede bireylerin fikirlerine değer verilen demokratik ve aile bireylerinin sorumluluk almalarını destekleyen bir ortamın olması gerekmektedir (Schommer, 1990). Bu çalışmada toplam

56 kişi annelerinin üniversite mezunu olduğunu bildirmiştir. Bu 56 annenin çocukları en yüksek oranda (%46, N=26) birincil dini bilgi kaynağı olarak “ailem” seçeneğini seçmiştir. Benzer bir durum baba öğrenim durumunda da görülmektedir. Toplam 270 üniversite mezunu babanın çocukları en yüksek oranda (%32,5, N=88) birincil dini bilgi kaynağı olarak “ailem” seçeneğini seçmiştir (bk. Ek Tablo 6, Ek Tablo 7). Dolayısıyla ebeveynlerin eğitim düzeyinin yüksek olmasının katılımcıların doğrunun bir ve değişmez olduğu inancı boyutunda epistemolojik inanç gelişimini gösteren ortalama puanlar üzerindeki olumlu bir etkisi görülmüştür. Bu durum ebeveynlerin üniversite mezunu olmasının çocuklarının bilginin doğasına ilişkin epistemolojik anlayışını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir görünse de bahsi geçeceği üzere ebeveyn öğrenim durumu ile “tek bir doğru bilginin var olduğu inancı” arasındaki bir farklılaşma görülmemesi böyle bir yorumu desteklememektedir (bk. Tablo 39).

Dini bilgilenim kanallarına göre epistemolojik inançların gelişimini gösteren ortalama puanların alt boyutlardaki dağılımına bakıldığında; aynı bilgilenim kanalını en fazla tercih eden katılımcıların bir boyutta en gelişmiş seviyede iken diğer boyutta en az gelişmiş seviyede olabilecek kadar düzensiz bir dağılım dikkat çekmektedir. Ancak bu araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesindeki temel sebebin bireylerin farklı alt boyutta farklı epistemolojik inançlara sahip olabileceği fikri olduğu hatırlanacak olursa dağılımdaki düzensizlik daha iyi anlaşılmaktadır. Diğer taraftan hem “inanç” kavramı hem de “öğrenme” kavramı bilişsel ve psikolojik yönü olan kavramlar olduğu için bu dağılımın çeşitliliğine farklı farklı bilişsel ve psikolojik sebeplerin neden olmuş olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Şöyle ki; Tablo 38’de “kendi okumalarını” bilgi elde etmede birincil kaynak olarak gören grubun öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancında en gelişmiş epistemolojik inanç düzeyindeki ortalama puanları alması gayet anlaşılır bir durum iken bu grubun “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlıdır” boyutunda en az gelişmiş seviyede olması ilk bakışta pek anlaşılır gibi durmamaktadır. Aynı şekilde kendi okumaları sayesinde kendi çabasıyla bilgi elde etmeyi bizzat tecrübe eden bir bireyin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu anlayışını daha çok içselleştirmesi öngörülebilir bir durum iken kendi okumaları sayesinde bilgilenme tecrübesini yaşadığı halde bu

grubun öğrenmeyi yetenek işi olarak görmesi çelişki içeren bir durum olarak görülmektedir. İşte bu noktada bireylerin “inanç” kavramına yüklediği bilişsel ve psikolojik anlamların devreye girmiş olması ihtimali söz konusu olabilmektedir. Bireyin kendi başına öğrenmeyi gerçekleştirebilme tecrübesi onun öğrenmeyi bir yetenek olarak görmesine, kendini de bu yeteneğe sahip bir birey olarak görmesine neden olmuş olabilir. Nitekim öğrenme biçimlerinin duyuşsal göstergelerini inceleyen çalışmalarda akademik ve bireysel yeteneklerin bireylerin bağımsız öğrenmeyi tercih edip etmemelerini etkilediği ortaya konulmuştur (Şimşek, 2017). Bununla birlikte Kaleci (2012) de baskın öğrenme biçimi “bağımsız öğrenme” olan öğretmen adaylarının “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnanç” boyutunda gelişmiş bir seviyede olduğunu gösteren herhangi bir bulguya rastlamamıştır.

Epistemolojik inanç düzeyi puanları ile dini bilgileri elde etmede birincil kaynaklar ilişkisini gösteren ANOVA testi sonuçlarına göre ÖYB boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($F(4,131)=4.110$; $p=.003$). Scheffe testi analizinde ÖYB boyutunda “kendi okumalarım” ile “ailem” ($p=.020$) ve “kendi okumalarım” ile “Cami ve Kur’an kursu”($p=.018$) seçenekleri arasında “kendi okumalarım” aleyhine bir farklılaşma bulunmaktadır (bk. Ek Tablo 8).

Tablo 39: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklar İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Farklılık
ÖÇB	Gruplar Arasında	170.935	4	42.734	.607	.658	
	Gruplar İçinde	92423.888	1313	70.391			
	Toplam	92594.823	1317				
ÖYB	Gruplar Arasında	601.913	4	150.478	4.110	.003	“Kendi okumalarım” ile “ailem”(p=.020) ve “cami ve Kur’an kursu”(p=.018) arasında
	Gruplar İçinde	48070.330	1313	36.611			
	Toplam	48672.243	1317				
TBD	Gruplar Arasında	180.358	4	45.090	1.597	.173	
	Gruplar İçinde	37063.955	1313	28.228			
	Toplam	37244.313	1317				

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “birincil dini bilgilenim kaynağı” değişkeni açısından cevabı: *“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç”* boyutunda, kendi okumalarını birincil dini bilgilenim kaynağı olarak görenler ailesini ve camiye/Kur’an kursunu birincil kaynak görenlerden anlamlı olarak farklılaşma göstermiştir. Bu boyutta kendi okumalarını birincil dini bilgilenim kaynağı olarak görenler ailesini ve cami/kuran kursunu birincil kaynak görenlerden daha fazla öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğunu düşünmektedir. Dini bilgilenim kaynaklarına tanınan öncelik, öğrenmenin çabaya bağlı olup olmaması ve doğrunun kesinliği konusundaki inançlarda herhangi anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda kendi okumalarını birincil bilgilenim kaynağı olarak gören katılımcılar aleyhine görülen bu durum dikkat çekici bir durumdur. Bu durumda kendi okumaları ile bilgi elde etme süreci bireysel bir çabaya dayandığı halde bu katılımcıların öğrenmede çabanın rolünü yeterince benimsemedikleri görülmektedir. Ayrıca kendi okumalarıyla kendi başlarına bilgi elde etme sürecinin yani “bağımsız öğrenme biçiminin” onların öğrenmeyi bir yetenek işi olduğu inançlarını arttırdığına işaret etmektedir.

Hazır bilgi kalıplarını kullananlar ile bilgiye kendi çabası sayesinde ulaşanların bilgi anlayışının birbirinden farklı olması gayet anlaşılır bir durumdur. Bu açıdan dini bilgi elde etmede birincil kaynağı kendi okumaları olan katılımcıların bilgi anlayışı bilgiyi belli bir otoriteden hazır bir biçimde elde elden diğer grupların bilgi anlayışından farklılık gösterebilmektedir. Bu amaçla özellikle “cami ve okul dışındaki dersler/sohbetler” seçeneğini birincil bilgi kaynağı olarak seçen katılımcıların epistemolojik inançlarının -özellikle de tek bir doğrunun varlığı boyutunda-bilgilenim kaynağının etkisini yansıtıp yansıtmadığı, “kendi okumalarını” seçeneğini işaretleyenlerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı açısından farklılaşma gösterip göstermediği tespit edilmek istenmiştir.

Analizler sonucunda epistemolojik inanç düzeyini gösteren puanlarda birincil dini bilgilenim kaynağı olarak “okul” ve DİB’e bağlı “cami/Kur’an kursu” gibi resmi hüviyeti olan kurumları seçenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma görülmemesi dikkat çekici bir durumdur. Çünkü epistemolojik inanç yönünden gelişmiş olmak daha güvenilir kaynağa yönelmeyi gerektirmektedir. Daha şeffaf bir programa sahip olması, ideoloji ve taassuptan daha arınık olması bakımından resmi kurumlar resmi olmayan yapı/kuruluşlara göre daha güvenilir dini bilgilenim kaynağı olarak görülmektedir. Nitekim bu konuda Diyanet İşleri Başkanlığını resmi olmayan yapılardan daha güvenilir görüldüğünü ve din işlerini resmi olmayan yapılara bırakılmasının istenmediğini bildiren araştırmalar (bk. Onay, 2004, s. 152) bulunmaktadır. Daha önce de bahsedildiği üzere resmi kurumlar dışındaki kanallardan edinilecek bilgilerin doktriner düşünceye sahip olabilme ihtimali daha yüksektir. Meydan, (2016, s. 92)’ın belirttiği gibi doktriner düşünce ise doğrunun ve doğruyu temsil eden görüşün tekliğine dayanmaktadır. Dolayısıyla bu kanalların muhataplarını kasıtlı olarak kendi epistemik otoritesi etkisinde, bilgiyi sorgulamadan kabul edecek şekilde eğitime ihtimali daha yüksektir.

“Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda aile, okul gibi otoritelerden bağımsız olarak bilgi arayışında olan “kendi okumalarım “seçeneğini işaretleyenlerin gelişmişlik düzeyini işaret eden ortalama puanlarının sonlarda olması da açıklanması güç, dikkat çekici bir bulgudur. Ancak kendi okumaları ile bilgi elde eden bireylerin okuduğu kaynağı (kitap, dergi vb.) hangi derecede otorite kaynağı kabul ettiği bilinmediği için bu bireylerin belli yazarları veya ekolleri mutlak bilgi kaynağı olarak görme ihtimali de hesaba katılmalıdır. Bu durum göz önüne alındığında “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutundaki bu dağılım daha da anlaşılır olmaktadır.

Onay (2004, s. 139-140), okul dışında kendi isteği ile başka gruplar/kişiler aracılığı ile dinle ilgili bilgilerini arttırmaya yönelen bireylerin öğrenmeye karşı daha meraklı ve daha yüksek motivasyona sahip olduklarını, kendi başına dini bilgiler elde edenlerin zihinlerine takılan sorulara kolayca cevap bulamadığı, çabuk bıkkınlık gösterdikleri ve düşük motivasyona sahip olduklarını dile getirmektedir. Karataş (2011) ise öğrenme isteği ve motivasyonun öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı arasındaki doğrusal

yöndeki anlamlı ilişkileri ortaya koymuştur. Tablo 37 ve Tablo 39'a göre bu çalışmanın bulguları resmi kurumlar dışında dinî bilgi ihtiyacını giderenlerin öğrenmede çabanın etkisini ön plana çıkararak bir farklılaşma oluşturmamıştır. Ancak öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancı da öğrenme motivasyonunu etkilediği için (Dweck ve Leggett, 1988; Karataş, 2011) “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda kendi başına dini bilgi elde etmeye çalışanların aleyhine bir farklılaşma görülmesi Onay (2004)'ın tespitini kısmen desteklemektedir. Ayrıca Onay'ın araştırmasındaki katılımcılar, okul haricinde isteğe bağlı din eğitimini veren kişilerin bilgiyi sunma biçimlerinin otoriter olmadığını, öğrencilerin fikirlerinin ve sorularını daha rahat ifade ettikleri bir öğrenme ortamının oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bilginin otorite merkezli sunulup sunulmaması ve öğrenme ortamının demokratik olup olmaması “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutu ile ilgili göstergelerdir. Ancak bu çalışmada, “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutuna ait bulgular kendi başına dini bilgi arayışında olanlar ile resmi kurumlar dışındaki grup ve yapılar aracılığı ile dini bilgi ihtiyacını giderenler arasındaki bahsi geçen tespit ve yorumları desteklememektedir.

3.2.2.10. Araştırma Yöntemleri Eğitimi Alıp Almaması Açısından

Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alanların ve almayanların ortalama puanları sırasıyla ÖÇB boyutunda $\bar{X}=34.571$ ve $\bar{X}=34.408$, ÖYB boyutunda $\bar{X}=30.472$ ve $\bar{X}=29.750$, TBD boyutunda $\bar{X}=25.654$ ve $\bar{X}=25.070$ 'dir. Epistemolojik inanç gelişiminin bütün boyutlarında ortalama puanlar araştırma yöntemlerine yönelik bir eğitim almayanların lehine dağılım göstermiştir.

Araştırma yöntemleriyle ilgili bir eğitim alıp almama durumuna göre oluşan ortalama puanların epistemolojik inanç gelişiminde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını tespit etmek için “Bağımsız Örneklem t-Testi”ne başvurulmuştur. Test sonuçlarına göre, ÖÇB ($t(1316)=-.304; p=,761$), ÖYB ($t(1316)=1.863; p=.063$) ve TBD ($t(639.27)=1.858; p=.064$) boyutlarının hiçbirinde araştırma yöntemleri ile ilgili bir

eğitim alanlar ile böyle bir eğitimi almayanlar arasında epistemolojik inanç gelişimi açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Tablo 40: Araştırma Yöntemleri İle İlgili Alınan Bir Eğitimin Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarıyla İlişkisine Dair t-Testi

		N	\bar{X}	S	t	sd	p
B	Evet	327	34.571	7.6750	.304	1316	.761
	Hayır	991	34.408	8.6096			
YB	Evet	327	30.472	5.7151	1.863	1316	.063
	Hayır	991	29.750	6.1870			
TBD	Evet	327	25.654	4.7282	1.858	639.27	.064
	Hayır	991	25.070	5.4931			

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun ‘‘araştırma yöntemlerine yönelik alınan eğitim’’ değişkeni açısından cevabı: ‘‘*Bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik alınan eğitimler, alt boyutların hiç birinde katılımcıların epistemolojik gelişimlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır.*’’

Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alınıp alınmaması durumu ile epistemolojik inanç düzeyi arasındaki ilişkide, böyle bir eğitim alanların ortalama puanlarının bütün alt boyutlarda almayanlardan daha az gelişmiş epistemolojik inanç seviyesine işaret ettiği görülmektedir (bk. Tablo 40). Epistemolojik inanç gelişim düzeyini gösterir ortalama puanların araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alanlar aleyhine olması dikkate değer bir bulgudur. Bu durum araştırma yöntemleri ile ilgili alınan eğitimlerin epistemolojik inanç gelişimini olumsuz etkilediğini düşündürmektedir. Ancak epistemolojik inanç gelişim düzeyini gösterir ortalama puanlar araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alanlar aleyhine olsa da alt boyutlar açısından herhangi bir anlamlı farklılaşma bulunmaması istatistiksel olarak böyle bir olumsuz etkinin anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili alınan bir eğitimin epistemolojik inanç düzeyinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmaması aynı zamanda bu tür eğitimlerin epistemolojik inanç gelişimine olumlu etki göstermediği anlamına gelmektedir. Bu durum da araştırma yöntemleriyle ilgili verilen eğitimlerin niteliği ve içeriği ile ilgili bazı olumsuz durumlara işaret etmektedir. Böyle bir eğitimi alanlar ile almayanlar arasında epistemolojik inanç gelişimi açısından bir farklılaşma görülmemesi; bu eğitimlerin içerik açısından bir takım teknik becerileri geliştirmeye ağırlık verdiğini; bu eğitimlerde bilginin doğasına ve öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik anlayışların geliştirilmesinin yeterince önemsenmediğini göstermektedir. Dolayısıyla araştırma yöntemlerine yönelik eğitimlerde bilgi anlayışı ile araştırma yapma becerileri arasında olması gereken bağın kurulamadığı görülmektedir. Bu bağlamda başta fakültelerdeki araştırma yöntemleriyle ilgili dersler olmak üzere bu konudaki eğitimlerde epistemolojik anlayışlar üzerine daha fazla ağırlık verilmesine, ders/kurs içeriklerinin epistemolojik inanç düzeyini geliştirmeye yönelik olarak düzenlemesine, teknik açıdan araştırma becerilerini kazandırmadan önce, bilgiye yaklaşımda bir zihniyet dönüşümünün sağlanmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Demir (2012), aynı sınıf düzeyinde bilimsel araştırma dersini alan öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimi ile bu dersi almayan öğrencilerin epistemolojik gelişimi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Demir'in araştırmasına göre bilimsel araştırma yöntemleri dersi alan öğrencilerin epistemolojik gelişim seviyesi böyle bir ders almayan öğrencilerden daha yüksektir. Demir'in epistemolojik gelişim ve araştırma yöntemleri ilişkisinde normal varsayımları karşılayan bulguları bu çalışmada elde edilen bulgulardan farklılık göstermektedir.

3.2.2.11. Ebeveyn Öğrenim Durumu Açısından

Anne eğitim durumuna göre epistemolojik inanç düzeyi ortalamalarında ÖÇB (\bar{X} =33.036) ve TBD (\bar{X} =24.678) boyutunda okuma yazma bilmeyen annelerin, ÖYB (\bar{X} =29.073) boyutunda okuma yazma bilen ancak herhangi bir örgün öğretim kademesinden mezun olmamış annelerin çocuklarının daha gelişmiş epistemolojik inanç

düzeşini gösteren puanlar aldığı görölmektedir. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının ÖÇB boyutunda (\bar{X} =36.825), lise mezunu annelerin çocuklarının ÖYB (\bar{X} =30.743) ve TBD (\bar{X} =25.673) boyutlarında en az gelişmiş epistemolojik inanç düzeyine sahip olduğu görölmektedir (bk. Tablo 41).

Tablo 41: Anne Eğitim Durumuna Göre Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
ÖÇB	Okuma-yazma bilmiyor	276	33.036	7.092	.4268
	Okuma-yazma biliyor	139	34.680	8.453	.7169
	İlkokul	579	34.354	8.233	.3422
	Ortaokul	166	35.146	9.671	.7506
	Lise	102	36.052	9.116	.9026
	Üniversite	56	36.825	9.210	1.2307
	Toplam	1318	34.449	8.384	.2309
	ÖYB	Okuma-yazma bilmiyor	276	29.886	6.009
Okuma-yazma biliyor		139	29.073	6.580	.5581
İlkokul		579	30.041	5.998	.2492
Ortaokul		166	29.817	6.036	.4685
Lise		102	30.743	5.918	.5860
Üniversite		56	29.962	6.380	.8526
Toplam		1318	29.929	6.079	.1674
TBD		Okuma-yazma bilmiyor	276	24.678	5.616
	Okuma-yazma biliyor	139	24.725	4.918	.4171
	İlkokul	579	25.522	5.284	.2196
	Ortaokul	166	25.044	5.038	.3911
	Lise	102	25.673	5.720	.5664
	Üniversite	56	25.580	5.029	.6720
	Toplam	1318	25.215	5.317	.1464

Anne öğrenim durumu açısından Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin bütün alt boyutlarında alınan puanlar daha üst öğrenim durumuna sahip olan annelerin aleyhine dağılım göstermiştir. Anne öğrenim durumunun yüksek olması çocuklarının epistemolojik inanç gelişim düzeyini gösteren puanlara olumlu olarak yansımamış görönmektedir. Öğrenim durumu açısından en alttaki iki grubu temsil eden okuma yazma bilmeyen annelerin ve herhangi bir örgün öğrenim görmemiş annelerin çocukları bütün boyutlarda en gelişmiş düzeyi gösteren puanlara sahip olmuştur. Elbette ortalama puanların bu şekilde dağılması anne öğrenim durumunun yüksek olmasının çocuklarının

epistemolojik inançlarına olumlu yansıtacağı varsayımına uygun olmayan bir dağılımdır.

Anne öğrenim durumuna göre epistemolojik inanç düzeyindeki bu farklılaşma ÖÇB boyutunda ($F(5,1312)=3.510$; $p=.004$) istatistiksel anlamlılık göstermektedir. ÖÇB boyutunda okuma yazma bilmeyenler ile lise ($p=.028$) ve üniversite mezunu ($p=.024$) annelerin çocukları arasında okuma yazma bilmeyen annelerin çocukları lehine anlamlı bir farklılaşma ($p=.004$) görülmektedir (bk. Tablo 42, Ek Tablo 9). Bu verilere göre öğrenim durumu en düşük olan okuma yazma bilmeyen annelerin çocukları çaba göstermenin öğrenmenin gerçekleşmesinde olumlu rolüne lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarından daha güçlü inanmaktadır.

Tablo 42: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Anne Öğretim Durumu İlişisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Farklılık
ÖÇB	Gruplar Arasında	1222.237	5	244.447	3.510	.004	Okuma yazma bilmeyen annelerin çocukları ile lise ($p=.028$) ve üniversite mezunu ($p=.024$) annelerin çocukları arasında okuma yazma bilmeyen annelerin çocukları lehine
	Gruplar İçinde	91372.586	1312	69.644			
	Toplam	92594.823	1317				
ÖYB	Gruplar Arasında	179.233	5	35.847	.970	.435	
	Gruplar İçinde	48493.010	1312	36.961			
	Toplam	48672.243	1317				
TBD	Gruplar Arasında	201.332	5	40.266	1.426	.212	
	Gruplar İçinde	37042.981	1312	28.234			
	Toplam	37244.313	1317				

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “anne öğrenim düzeyi” değişkeni açısından cevabı: *Lise ve üniversite mezunu annelerin çocukları okuma yazma bilmeyen annelerin çocuklarından anlamlı olarak daha zayıf bir derecede öğrenmenin*

çabaya bağlı olduğuna inanmaktadır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancında ve doğru bilginin tek-değişmez olup olmadığı inancında ise anne öğretim düzeyi açısından herhangi anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Baba öğrenim durumuna göre epistemolojik inanç gelişim düzeyinin dağılımında da anne öğrenim durumundaki dağılıma benzer sonuçlar görmekteyiz. ÖÇB ve ÖYB boyutunda epistemolojik inanç gelişimi ortalama puanları açısından okuma yazma bilmeyen babalarının çocuklarının ($\bar{X}=32.779$), TBD boyutunda herhangi bir örgün eğitim görmemiş okuryazar babaların çocuklarının en gelişmiş düzeye denk gelen puanlara ($\bar{X}=23.791$) sahip oldukları görülmektedir. En az gelişmiş epistemolojik inanç düzeyine işaret eden puanlara sahip öğrencilerin babalarının ise ÖÇB boyutunda üniversite ($\bar{X}=35.361$), TBD boyutunda lise ($\bar{X}=25.793$) ve ÖYB boyutunda ilkokul ($\bar{X}=30.255$) mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 43: Baba Eğitim Durumuna Göre Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
ÖÇB	Okuma-yazma bilmiyor	38	32.779	6.4577	1.0475
	Okuma-yazma biliyor	85	34.060	8.9186	.9673
	İlkokul	448	34.276	8.5042	.4018
	Ortaokul	235	33.638	7.7915	.5082
	Lise	242	34.936	8.4945	.5460
	Üniversite	270	35.361	8.5961	.5231
	Toplam	1318	34.449	8.3849	.2309
ÖYB	Okuma-yazma bilmiyor	38	27.996	5.6596	.9181
	Okuma-yazma biliyor	85	28.988	6.8787	.7461
	İlkokul	448	30.255	6.0109	.2839
	Ortaokul	235	29.835	6.1284	.3997
	Lise	242	30.148	5.9187	.3804
	Üniversite	270	29.844	6.0513	.3682
	Toplam	1318	29.929	6.0792	.1674
TBD	Okuma-yazma bilmiyor	38	25.619	6.2333	1.0111
	Okuma-yazma biliyor	85	23.791	5.7619	.6249
	İlkokul	448	24.905	5.0363	.2379
	Ortaokul	235	25.295	5.1627	.3367
	Lise	242	25.793	5.6461	.3629
	Üniversite	270	25.533	5.2552	.3198
	Toplam	1318	25.215	5.3178	.1464

Epistemolojik inanç gelişimi açısından ortalama puanların, anne öğrenim durumundaki bulgulara benzer bir biçimde, genelde daha düşük düzeyde öğrenim durumuna sahip babaların çocukları arasında olduğu görülmektedir. Bir istisna olarak “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda ilkokul mezunu babaların çocuklarının en az gelişmiş düzeye işaret eden puanlara ($\bar{X}=30.255$) sahip olduğu görülmektedir.

ANOVA analizine göre ortalama puanlar açısından TBD boyutunda ($F(5,1312)=2.353$; $p=.039$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu görmek için yapılan post-hoc testlere göre TBD boyutunda örgün öğretim görmeyen okur-yazar babaların çocuklarıyla lise mezunu babaların çocukları arasında örgün öğretim görmeyen okur-yazar babaların çocukları lehine anlamlı bir farklılaşma ($p=.042$) bulunmuştur. (bk. Tablo 44, Ek Tablo 10).

Tablo 44: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Baba Öğretim Durumu İlişisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılaşma
ÖÇB	Gruplar Arasında	568.840	5	113.768	1.622	.151	
	Gruplar İçinde	92025.983	1312	70.142			
	Toplam	92594.823	1317				
ÖYB	Gruplar Arasında	280.353	5	56.071	1.520	.180	
	Gruplar İçinde	48391.890	1312	36.884			
	Toplam	48672.243	1317				
TBD	Gruplar Arasında	331.049	5	66.210	2.353	.039	Okuma yazma biliyor ile lise mezunu
	Gruplar İçinde	36913.264	1312	28.135			
	Toplam	37244.313	1317				

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan epistemolojik inançların bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “baba öğrenim düzeyi” değişkeni açısından cevabı: *Doğru bilginin tek-değişmez olup olmadığına inancı*

açısından örgün öğretim görmeyen okuryazar babaların çocukları lise mezunu babaların çocuklarından anlamlı bir biçimde daha gelişmiş inançlara sahiptir. Baba öğrenim düzeyinin öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olup olmadığı inancı açısından anlamlı bir fark oluşturacak etkisine rastlanılmamıştır.

Anne öğrenim düzeyinde olduğu gibi baba öğrenim düzeyinin yüksek olmasının da çocuklarının epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir katkısının olmaması eğitimsel açıdan olumsuz bir tabloya işaret etmektedir. Normal bir gelişim öngörüsünde ebeveynlerin öğretim düzeyinin yüksek olmasının çocuklarının epistemolojik inanç gelişimine olumlu katkıların olması beklenmektedir (Schommer,1990). Bunun yanı sıra baba öğrenim durumu ile anne öğrenim durumu arasındaki ilişki incelendiğinde; anne öğrenim durumu ile baba öğrenim durumu arasında pozitif, orta güçlükte ve manidar düzeyde ($r=0,546$; $p<.001$) bir ilişki bulunmaktadır. Baba eğitim öğrenim düzeyi arttıkça anne öğrenim düzeyi de artmaktadır (bk. Ek Tablo 11). Dolayısıyla hem anneleri hem de babaları yüksek bir öğrenim düzeyine sahip olmalarına rağmen çocukları epistemolojik inanç gelişimi açısından olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterememiş, öğrenim düzeyi daha düşük olan ebeveynlerin çocuklarının gerisinde kalmıştır.

Ebeveynlerin öğretim düzeyi, epistemolojik inançlar açısından, içinde yetişilen kültürel bağlamın etkisinin görülebileceği bir değişkendir. Ebeveynler hem öğreticilik hem de rehberlik etmek suretiyle çocuklarının eğitim süreçlerini ve eğitimsel başarısını etkileyebilmektedir. Ebeveynlerin öğreticilik ve rehberlik becerileri ise onların öğrenim düzeyi ile ilgilidir (Hortaçsu, 1944; 1995). Ancak hem anne hem de baba öğretim durumunun çocuklarının epistemolojik inanç gelişimine olumlu olarak yansımadağı görülmektedir. Üniversite ve lise mezunu ebeveynlerin çocuklarının epistemolojik inanç düzeyi olarak daha alt seviyede kalması mevcut eğitim sisteminin ve sosyal sisteminde bir yansıması olarak düşünülebilir. Yapılan araştırmalar anne babalarının kendi öğrenme süreçlerine katılım düzeyi ve şeklinin, çocuklarının öğrenme sürecine katılıp katılmama hatta hangi yollarla katılabileceklerine yönelik kararlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Mapp, 2003 akt. Başaran ve Yıldırım, 2017, s. 333). Dolayısıyla bu çalışmadaki

verilere göre eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına aktardığı eğitimsel inançlarının çocuklarının epistemolojik inanç gelişimine olumlu katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Ebeveyn öğrenim düzeyinin öğrenci akademik başarısı ile ilişkisini araştıran birçok araştırma ebeveynlerin, eğitimsel yatırımları da dâhil olmak üzere, eğitimle ilgili kararlarının çoğunda çocuklarının akademik başarısını önemseydiğini göstermiştir (Dizon-Ross, 2014; 2019). Bilgiyi eleştirmenin sadece sözde değerli olduğu bir sosyal ve eğitimsel yapı içerisinde eğitimi tamamlayan ebeveynlerin bireysel epistemolojik anlayışlarının geliştiğini söylemek bile şüphelidir. Çünkü uzun süre ülkemizde ve dünyada eğitim otoriteden bilgi aktarımı şeklinde devam etmiştir. Bilgiye eleştirel yaklaşma diğer sosyal alanlarda olduğu gibi yakın bir zamana kadar eğitimde hoş karşılanmamış, öğretmenler kadar aileler de geleneksel öğretmen merkezli eğitimden yana olmuştur (Yanpar-Yelken vd., 2010). Nitekim epistemolojik anlayışlarla ilgili Perry (1970) yapılan ilk çalışmalarda dünyanın en saygın üniversitelerinden olan Harvard Üniversitesinde öğrenim gören gençlerin epistemolojik anlayış olarak az gelişmiş bir seviyede olduğunu göstermiştir. Dünyanın en büyük şirketlerinde ve kuruluşlarında yönetici olarak istihdam edilen bu gençler bile mevcut eğitim sistemine uyum göstererek değişmeyen tek bir doğru bilginin var olduğu, bilginin otoriteden aktarımla elde edilmesi gerektiği ve öğrenmenin bir yetenek işi olduğu inancı ile yetişmişlerdir. Ülkemizde de aynı bilgi anlayışının hâkim olduğu bir ortamda yetişen üniversite mezunu ebeveynler çocuklarının epistemolojik gelişimlerini destekleyecek bir katkı sunamamış gibi görünmektedir.

Alanyazında yapılan birçok araştırma ebeveynlerin öğrenim düzeyi düştükçe okula ve eğitim süreçlerine katılımının azaldığını göstermiştir (bk. Çiftçi ve Bal, 2015). Öğrenim düzeyi ve gelir düzeyi düşük ebeveynlerin çocukları, kendi eğitimleri sürecinde daha aktif olabilmekte, karar alma ve sorumluluk üstlenme gibi davranışlarda aileye daha az bağımlı olmaktadır. Gelir düzeyi ve öğrenim düzeyi düşük olan aileler çocuklarının okul eğitimine, gelir düzeyi ve öğrenim düzeyi yüksek ailelerden daha az katkı sunmaktadır (Musarat vd. 2013 akt. Ali vd. 2016, Akbaşı, 2007). Bu durum gelir düzeyi düşük ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecini bireysel çabaların etkisinin

görüldüğü bir süreç olarak görmesini sağlayabilmekte, onları eğitimde kalıtsal/sabit yeteneklerin etkili olduğu fikrinden uzaklaştırabilmektedir.

Ebevyn öğrenim durumunun düşük olması genellikle ailenin gelir düzeyinin dolayısı ile de sosyo-ekonomik düzeyinin de düşük olması ile birleşmekte (bk. TÜİK, 13.07. 2019) ve çocuklar için eğitimsel açıdan dezavantajlı bir durumu oluşturmaktadır. Yavuz ve Kutlu (2016) dezavantajlı öğrencilerin “akademik yılmazlık” davranışlarını koruyucu faktörler açısından incelediği çalışmasında “bilişsel esneklik” faktörünün bu öğrencilerin yılmazlıklarını manidar olarak yordadığını tespit etmiştir. Akademik yılmazlığın bireyin bütün risklere ve zorluklara karşı direnç göstererek öğrenmeye ve akademik başarıya odaklanması anlamına gelmektedir (Yavuz ve Kutlu, 2016). Bilişsel esneklik ise zorluklarla karşısında çözüm bulmak için farklı yollar deneyebilmede esnek olmayı, farklı bakış açılarını kullanabilmeyi, azmin ve çabanın sonucunda hedefe ulaşılacağına inanmayı (Bilgin, 2009) ifade etmektedir. Dolayısıyla bilişsel esnekliğe ve akademik yılmazlığa sahip olmak bütün boyutlarıyla gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaya denk gelmektedir. Yavuz ve Kutlu’nun bulguları bu çalışmadaki öğrenmenin çabaya ya da yeteneğe bağlı olup olmadığı ve doğru bilginin değişmez olup olmadığı inancı ile ebeveyn öğretim düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren bulguları desteklemektedir. Çünkü alanyazındaki çalışmalara göre bu tür dezavantajlı sosyo-ekonomik çevrede yetişen öğrencilerin öğretimde başarıya daha fazla odaklanmaları, öğrenim görmeyi gelecekleri için yegâne çare görmeleri onların yılmazlık davranışını sürdüren içsel koruyucu faktörlerdendir (Yavuz ve Kutlu, 2016). Bunun yanında eğitim düzeyi düşük aileler ya öğretmenlere ve yetkililere daha yüksek güven duydukları için ya da kendi sosyal statüsünden dolayı özgüven eksikliği yaşadıkları için eğitim-öğretime kendi inançlarını yansıtacak şekilde bir müdahalede bulunmayabilmektedir (Akbaşlı, 2007, s. 79). Bu durum, bu çalışmadaki öğrenmenin çaba ile ilişkisine ait inanç boyutundaki bulguları açıklayabilmektedir. Bu boyutta öğrenim düzeyi daha düşük olan annelerin çocukları lehine farklılaşma görülmesi ve baba öğrenim düzeyi açısından en gelişmiş seviyeye işaret eden puanları baba öğrenim düzeyi en düşük olan grupların alması bulguları bu duruma kanıt olarak sunulabilir.

Alanyazında ebeveyn öğrenim durumunun yüksek olmasının çocuklarının epistemolojik inançlarına hem olumlu bir biçimde etkisinin olduğunu hem de herhangi olumlu bir etkisinin olmadığını bildiren çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar içerisinde ebeveyn öğrenim durumunun çocuklarının epistemolojik inançlarına olumlu yansımadağını tespit eden çalışmaların sayısının azımsanmayacak miktarda olduğu görülmektedir. Epistemolojik inanç konusundaki ilk çalışmalardan biri olan Schommer (1990)'in çalışmasında, üniversite öğrencileri arasında ebeveynleri iyi eğitim görmüş ailelerde çocukların fikirlerini açıklamaya ve karar alma sürecine katılmaya teşvik edilmesinin sonucunda bu çocukların epistemolojik inançların akranlarına nazaran daha gelişmiş olduğu bildirilmiştir. Schommer'in ebeveyn öğrenim durumu ve epistemolojik inanç gelişimi ilişkisi ile ilgili bulguları bu çalışmadaki bulgularla uyuşmamaktadır. Alanyazındaki birçok çalışmanın da Schommer'in bulgularını desteklenmediği görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

(1) Boden (2005), baba öğrenim durumu ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı arasında negatif yönde bir korelasyon olduğunu ancak anne öğrenim durumu ile herhangi bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Baba öğrenim durumu yükseldikçe öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç seviyesi de düşmektedir. Boden'in öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ile baba öğrenim durumu arasındaki bulguları bu çalışmanın bulguları ile uyumludur. (2) Eroğlu ve Güven (2006), anne öğrenim düzeyi ile epistemolojik inanç gelişimi arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, baba öğrenim durumu açısından ise ÖYB boyutunda babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin, babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna daha çok inandıklarını tespit etmiştir. Eroğlu ve Güven'in anne öğrenim durumunun ÖYB ve TBD boyutunda, baba öğrenim durumunu ise ÖÇB boyutunda anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı bulguları bu çalışmanın bulguları ile uyumlu iken diğer bulguları bu çalışmanın bulguları ile uyum göstermemektedir. (3) Ayaz (2009), doğru bilginin tek-değişmez olup olmadığı inancı açısından anne eğitim durumunun öğrenme yaklaşımından sonra ikinci en güçlü yordayıcı olduğunu; lisansüstü öğretim düzeyindeki annelerin çocuklarının doğru bilginin değişmezliği ve tekliği

inancında ortaokul mezunu annelerin çocuklarından anlamlı derecede daha az gelişmiş düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayaz'ın "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" boyutunda ebeveyn öğrenim düzeyinin yüksek olmasının epistemolojik inançlar üzerinde olumlu etkisinin olmadığı bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. (4) Uluçınar vd. (2012)'in, baba öğrenim durumunun epistemolojik inanç gelişiminde herhangi anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını ancak öğrenmenin yetenekle ilişkisine ait inanç boyutunda lise mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından anlamlı olarak daha az gelişmiş bir seviyede olduğunu tespit etmiştir.

Er (2013)'in Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının aile öğrenim durumunun epistemolojik inanç gelişiminde herhangi anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Ali vd. (2016) de ailelerinin meslek ve gelir durumu sonucu daha kırsalda düşük gelirli okulları tercih eden Pakistanlı öğrencilerin epistemolojik inançlarının, ailelerin düşük öğrenim düzeyinden ve düşük gelir düzeyinden kaynaklanan sosyo-ekonomik statüsünden etkilenmediğini tespit etmiştir. Ali vd.'nin ebeveyn öğrenim durumunun düşük olmasının epistemolojik inançları olumsuz etkilemediği bulgusu, bu çalışmanın bulguları ile uyumludur.

Alemdağ (2015) ise hem anne öğrenim durumu hem de baba öğrenim durumu değişkeninde öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı boyutlarında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir farklılaşma tespit ederken doğru bilginin bir ve değişmez olduğu inancı boyutunda ise herhangi bir farklılık tespit edememiştir. Alemdağ'ın çalışmasına göre anne ve baba öğrenim durumu arttıkça öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarındaki epistemolojik olgunlaşma düzeyi de artmaktadır. Bu çalışmada ebeveyn öğrenim durum ile epistemolojik inanç gelişimi açısından Alemdağ'ın tespitlerini doğrulayacak bulgulara ulaşılmamıştır.

3.3. Katılımcıların Bilgi Okuryazarlığı (BO) Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Bu bölümde katılımcıların genel bilgi okuryazarlığı düzeyi açısından değerlendirmeler yapılmıştır. Alt boyutlardaki düzeyleri ise ikincil bulgular olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların öz bildirimlerine dayanan “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik İnancı Ölçeği (BOÖÖ)”nden aldıkları ortalama puanlara göre katılımcıların bilgi okuryazarlığı becerilerindeki yeterlik düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu bölümde katılımcıların bilgi okuryazarlığı beceri düzeyi ile demografik ve eğitimsel durumlarına ait bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların özdeğerlendirmelerin sonucunda aldıkları ortalama puanların yüksekliği onların bilgi okuryazarlığı düzeyinin yüksek olduğuna, ortalama puanların düşüklüğü ise bilgi okuryazarlığı düzeylerinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçme aracı olarak kullanılan 7’li likert tipi ölçekle uyumlu olarak katılımcıların özdeğerlendirmeleri 1 ile 7 arasında puanlanmıştır. 7’li likert ölçekte alınan puanların hangi aralıklarda değerlendirildiği Tablo 45’de gösterilmiştir.

Tablo 45: BOÖÖ Puan Aralıkları ve Öz Yeterlik Algı Düzeyi

Puan	Algı Düzeyi
1-1.86	Kendime hiç güvenmiyorum
1.87-2.71	Kendime güvenmiyorum
2.72-3.57	Kendime ara sıra güvenmiyorum
3.58-4.43	Kararsızım
4.44-5.29	Kendime ara sıra güveniyorum
5.30-6.14	Kendime güveniyorum
6.15-7.00	Kendime çok güveniyorum

Tablo 45’deki değerlere göre katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz yeterlik seviyesini değerlendirmek için alanyazında kullanılan üçlü değerlendirme düzeyi tercih edilmiştir. Bu sayede alanyazında yapılan çalışmalarla daha net karşılaştırmaların yapılması mümkün olmuştur. Üçlü değerlendirmede ölçekten alınan ortalama puanların düzeyi *düşük*, *orta* ve *gelişmiş* şeklinde üç genel düzeye ayrılmıştır. Buna göre 1-2.99 arası puanlar “gelişmemiş”, 3-4.99 arası puanlar “orta/az gelişmiş/geliştirilmesi gerekir”,

5-7 arası puanlar “gelişmiş” beceri düzeyine denk gelmektedir. Ayrıca bu araştırmada kullanılan ölçeği geliştiren yazarların “temel, orta ve ileri” düzey bilgi okuryazarlığı becerileri diye yaptığı sınıflamada göz önüne alınarak katılımcıların temel, orta ve ileri düzey bilgi okuryazarlığı becerileri açısından hangi seviyede olduğu da incelenmiştir.

Tablo 46: BOÖ Ölçeği Puanlarının Düzey Aralığı

Puan aralığı	Düzeyi
1-2.99	Gelişmemiş
3.00 -4.99	Orta/Az gelişmiş
5-7	Gelişmiş

3.3.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları (Katılımcıların Genel ve Alt Boyutlar Açısından Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik (BOÖ) Düzeyi ve İlişkisi)

Araştırmaya katılan öğrencilerin BO öz yeterlilik puanlarının genel ortalaması ve alt boyutlarda alınan puanların dağılımı açısından şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır: “Bilgi İhtiyacını Tanımlama (BİT)” boyutunda $\bar{X}=5.31$ ortalama ile orta düzeye yakın bir değer ile *gelişmiş* düzeydedir. “Araştırma Stratejisi Geliştirme (ASG)” boyutunda $\bar{X}=4.7$ ortalama ile *orta seviyede/geliştirilmesi* gereken seviyededir. “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)” boyutunda $\bar{X}=5.04$ ortalama gibi sınıra çok yakın bir değer ile *gelişmiş* düzeydedir. “Bilginin Değerlendirilmesi ve Kıyaslanması (BDK)” ve “Bilginin Yorumlanması, Sentezlenmesi ve Kullanılması (BYSK)” boyutlarında sırasıyla $\bar{X}=5.11$ ve $\bar{X}=5.2$ ortalama ile yine orta sınıra yakın değerle *gelişmiş* seviyededir. En düşük ortalama puanın alındığı “Bilginin İletilmesi (Bİ)” boyutunda $\bar{X}=4.1$ ortalama ile *orta* seviyede, en yüksek puanın alındığı “Ürün ve Sürecin Değerlendirilmesi (ÜSD)” boyutunda $\bar{X}=5.33$ ortalama ile *gelişmiş* seviyededir. Diğer alt boyuttaki becerilerin hepsinde kendilerine *ara sıra güvenmektedir*. Testin genel ortalaması (BOÖGD) açısından öğrencilerin BO öz yeterlik düzeyi ise $\bar{X}=4.83$ ortalama ile *orta* seviyede yani *geliştirilmesi gereken* seviyededir.

Tablo 47: Katılımcıların BOÖÖ Ortalama Puanlarının Dağılımı Sonuçları

	N	\bar{X}	S
BİT	1318	5.314	1.5808
ASG	1318	4.709	1.2347
KTU	1318	5.042	1.0936
BDK	1318	5.113	1.0366
BYSK	1318	5.205	1.3317
Bİ	1318	4.129	1.1173
ÜSD	1318	5.337	1.4276
BOÖGD	1318	4.833	.81136

Tablo 47 incelendiğinde alt boyutlar açısından gelişmiş seviyede olunan boyutların tümünde alt sınıra yakın bir değere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Genel ortalama puanında ve alt boyut puanlarının hiç birinde 7’li likert değerlendirmesinde “kendime çok güveniyorum” puan aralığına (6.15-7 arası puanlar) ulaşamamıştır. “Kendime güveniyorum” kategorisinin alt sınırı olan 5.30 değerine ise sadece “Bilgi İhtiyacını Tanımlama” ve “Ürün ve Süreç Değerlendirme” alt boyutlarında ulaşılmıştır. Katılımcıların orta seviyenin üstüne çıktığı alt boyutların tümünde sınır değere (>5) çok yakın olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre araştırmanın üçüncü alt problemi olan “katılımcıların bilgi okuryazarlığı hangi düzeydedir?” sorusunun cevabı: *Katılımcıların bilgi okuryazarlığı düzeyi orta/az gelişmiş düzey aralığındadır. Dolayısıyla, “Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyi geliştirilmesi gereken bir düzeydedir.”*

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait diğer soru olan “katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeyleri alt boyutlar açısından nasıl farklılaşmaktadır?” sorusunun cevabı ise: *Ortalama puanlar dikkate alındığında katılımcılar, “Araştırma Stratejisi Geliştirme (ASG)” ve “Bilgiyi İletme (Bİ)” boyutunda orta/geliştirilmesi gereken düzeyde, diğer alt boyutlarda ise orta seviyeye oldukça yakın bir biçimde gelişmiş düzeydedir. Katılımcılar hiçbir alt boyuttaki becerilerde “kendilerine çok güvenmemektedir”. En yüksek ortalama puanları aldıkları “ürün ve süreç değerlendirme” ve “bilgi ihtiyacını tanımlama becerilerinde “kendilerine güvenmekte”, en düşük ortalama puanları*

aldıkları “bilgiyi iletme” becerilerinde ise kendilerine güvenme konusunda “kararsız” kalmaktadır. Diğer alt boyuttaki becerilerin hepsinde “kendilerine ara sıra güvenmektedir”.

Katılımcıların genel bilgi okuryazarlığı becerileri düzeyinin geliştirilmesi gereken bir düzeyde olması İlahiyat eğitim niteliği açısından üzerinde durulması gereken bir durumdur. Buna karşın bilgi okuryazarlığı becerilerinin hiçbir alt boyutunda gelişmemiş boyutta olmaması İlahiyat eğitim niteliği açısından memnun edici bir bulgudur. Katılımcıların kendine en çok güvendikleri beceriler “Ürün ve Süreç Değerlendirme” boyutundaki becerilerdir. Bu boyuttaki beceriler bilgiyi arama-erişme ve kullanma sürecinde kendi durumlarını eleştirebilme ve ders çıkarabilme yeterliliği ölçülmektedir. Bu boyuttaki puanların nispeten yüksek olması öğrencilerin bilgiyi arama, bulma ve kullanma becerilerine ilişkin kendi eksikliklerini kabul ettiklerine, diğer boyutlardaki yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi gereken düzeyde olduğunun farkında olduklarına işaret etmektedir.

Öğrencilerin kendilerini en zayıf olarak gördükleri bilgi okuryazarlığı alt boyutu bilgiyi iletme yeterliliği ile ilgilidir. Bu boyuttaki yeterlilikler; bilginin yazılı bir şekilde sunulabilmesini, kaynakça ve bibliyografya hazırlanabilmesi, kaynaklar hakkında kısa bilgiler aktarılabilmesi, kaynakçanın farklı bilgi kaynaklarına göre düzenlenebilmesi, metin içinde bilgi kaynağının belirtilebilmesi ve bilgi iletim için uygun iletim formatının seçilebilmesi becerilerine sahip olmayı gerektirir. Bu boyuttaki eksiklikleri İlahiyat alanındaki akademisyenler de bir şikâyet konusu olarak dile getirmektedir (bk. Köylü, 2018; 268; Nazıroğlu, 2016, s. 120, 129, 139; Yiğit, 2016, s. 113-128).

İlahiyat/İslâmi ilimler fakültelerinde araştırma ödevleri ve bitirme tezleri hazırlayan öğrencilerin performanslarının düşük olduğu birçok yazar tarafından ülkemizdeki yüksek din öğretiminin önemli bir sorunu olarak dile getirilmektedir (bk. Köylü, 2018, s. 268). Kuşkusuz bu durum, ilahiyat öğrencilerinin bilgiyi arama, bulma ve kullanma beceri açısından eksikliklerinin olduğunu gösteren bir tespittir. İlahiyat öğrencilerinin bilgiye yaklaşımları ve bilgiyi kullanma davranışlarındaki problemler

lisans döneminde çözülmediği için lisansüstü dönemde de devam etmektedir (Ev, 2018, s. 264-269). Nitekim aralarında ilahiyat fakültesi araştırma görevlilerinin de olduğu bir grupla yapılan Özel (2013)'in çalışmasında, araştırma görevlilerinin dâhi araştırmaya başlayacağı yeri tespit etmede, bilgiye erişmede ve bilgi kaynaklarını değerlendirmede zorlandıkları tespit edilmiştir.

Caravello, Herschman ve Mitchell (2001)'nin Kaliforniya Üniversitesi öğrencilerinin daha önce aldıkları kütüphane eğitimlerinin onların BO yeterliliklerine etkisini incelediği araştırmasında; öğrencilerin %52'sinin ihtiyacı olan bilgiyi doğrulanmamış ya da güncel olmayan bilgi kaynağından elde ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin %62'sinin alıntı yapılan bir kaynağı kaynakçada tam ve doğru olarak gösteremediği belirlenmiştir. Caravello ve arkadaşlarının bulgularına yakın olarak bu çalışmada ise uygun bir biçimde kaynakça hazırlama ile ilgili olan üç anket maddesinin katılımcıların kendisini en yetersiz olarak düşündüğü maddeler olduğunu görülmüştür (bk. Ek Tablo 12). Bu çalışmada kendini kaynakça hazırlamada tam olarak yeterli görmeyen katılımcıların oranının (yaklaşık %70, bk. Ek Tablo 12) Caravello vd.'nin çalışmasındaki orandan daha yüksek olmasına göz önüne alındığında -aradan geçen zaman da hesaba katıldığında- İlahiyat öğrencilerinin bilgiyi uygun formatlarda aktarma konusunda ciddi bir biçimde sorun yaşadığı olduğu söylenebilir.

Head ve Eisenberg (2010) bilgi okuryazarlığı ile ilgili bir projede kolej öğrencilerinin çoğunun bilgiyi bulma ve değerlendirme konularında kendilerini ustalaşmış görmelerine rağmen, daha araştırmanın en başında, ihtiyaç duydukları bilgilerin kapsam ve sınırlarını belirleme aşamasında, zorlandıkları görülmüştür. Head ve Eisenberg'in bulgularının aksine bu çalışmada ortalamanın çok az üstünde bir değerde olmasına rağmen İlahiyat öğrencilerinin en iyi puanları aldıkları boyutlardan birinin "bilgi ihtiyacını tanımlamak" olduğu görülmektedir.

İlahiyat öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerin alt boyutları arasında nasıl bir korelasyon olduğunu incelemek için ise "Pearson Korelasyon Testi" yapılmıştır. Pearson korelasyon analizine göre alt boyutlarda alınan ortalama puanlar

arasındaki korelasyonun gücü çoğunlukla orta düzeydedir ($.3 > r < .7$; $p < .05$). Aralarındaki korelasyonel ilişkinin en zayıf olduğu alt boyutlar “Arama Stratejisi Geliştirme (ASG)” ile “Ürün ve Süreci Değerlendirme (ÜSD)” boyutlarıdır ($r(1318) = .176$; $p < .001$). “Bilginin Değerlendirilmesi ve Kıyaslanması (BDK)” boyutu ile “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)” boyutundaki korelasyon değeri ise en güçlü olan değerdir ($r(1318) = .557$; $p < .001$). “Bilginin Değerlendirilmesi ve Kıyaslanması (BDK)”, “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)” ve “Bilginin İletilmesi (Bİ)” boyutlarında alınan ortalama puanları ile ölçeğin genel ortalama puanı arasında güçlü bir ilişkiyi işaret eden korelasyon değeri ($r > .7$), diğer alt boyutlarla ise orta düzeyde ($.3 > r < .7$; $p < .05$) bir ilişkinin varlığını gösteren korelasyon değeri tespit edilmiştir.

Tablo 48: BOÖÖ Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

ASG	r	.328(**)					
	p	.000					
	N	1318	1318				
KTU	r	.360(**)	.467(**)				
	p	.000	.000				
	N	1318	1318	1318			
BDK	r	.382(**)	.425(**)	.557(**)			
	p	.000	.000	.000			
	N	1318	1318	1318	1318		
BYSK	r	.316(**)	.275(**)	.342(**)	.492(**)		
	p	.000	.000	.000	.000		
	N	1318	1318	1318	1318	1318	
Bİ	r	.224(**)	.260(**)	.337(**)	.355(**)	.365(**)	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	1318	1318	1318	1318	1318	1318
ÜSD	r	.222(**)	.176(**)	.276(**)	.380(**)	.328(**)	.425(**)
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	1318	1318	1318	1318	1318	1318
BOÖGD	r	.491(**)	.607(**)	.804(**)	.766(**)	.595(**)	.709(**)
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	1318	1318	1318	1318	1318	1318
		BİT	ASG	KTU	BDK	BYSK	Bİ
				BDK	BYSK	Bİ	ÜSD

Tablo 48’deki bulgulara göre alt boyutların herhangi birindeki artış diğer alt boyutlarda da artış şeklinde görülmekte ve bu değişimin gücü genellikle orta düzeyde

olmaktadır. Arama stratejisi geliştirme, bilgi ihtiyacını tespit etme ve kaynakları tespit edip ulaşma becerileri geliştikçe veya azaldıkça ürün ve süreci değerlendirme becerilerinde düşük düzeyde ($r < .3$) de bir gelişim veya azalma olmaktadır. En yüksek korelasyon değerinin görüldüğü bilginin değerlendirilmesi, kıyaslanması ile kaynakların tespit edilip ulaşılabilmesi becerileri arasındaki ilişki *İlahiyat öğrencilerinin bilgiyi değerlendirme ve kıyaslama becerileri arttıkça bilgi kaynaklarını tespit etme ve kaynaklara ulaşabilme becerilerinin de arttığını göstermektedir*. Diğer alt boyutlardaki beceriler ise orta seviyede ($.3 > r < .7$; $p < .05$) birbirine bağlı olarak değişmektedir. Alt boyutlar ile ölçeğin genel puan ortalaması ilişkisi açısından ise şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır: “Kaynakları Tespit Edebilme ve Ulaşabilme” becerisinin değişimi ile bilgi okuryazarlığı genel düzeyindeki değişim ilişkisinde, ilişki gücünün *en yüksek düzeyde* ($r(1318) = .804$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasında ölçeğin genel puanı ile *en düşük* korelasyonel ilişkinin görüldüğü “Bilgi İhtiyacını Tespit Etme (BİT)” boyutunda bile ilişki düzeyi orta düzeyde bir ilişki gücüne işaret etmektedir ($r = .491$).

Alt boyutlardaki becerilerin değişiminde korelasyon değerinin genelde $> .3$ olması; alt boyutlardaki becerilerin birbirinden bağımsız bir değişim çizgisi göstermemesi İlahiyat eğitimi açısından nispeten olumlu bir bulgu olarak yorumlanabilir. Çünkü mevcut durumda BOÖ ölçeğinin genelinde alınan puanların geliştirilmesi gereken seviyede olması bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede İlahiyat fakültelerindeki eğitimin yetersizliğine işaret etmektedir. Bu duruma ilaveten alt boyutlardaki becerilerin gelişiminin birbiri ile uyumlu olmadığı şeklinde bir bulguya da rastlanılsaydı İlahiyat fakültelerinde BO eğitiminin içeriği ve uygulamaları ile ilgili başka problemlerin var olduğuna, BO eğitimindeki yetersizliklerin yanı sıra bir takım yanlış uygulamaların söz konusu olduğuna işaret etmiş olacaktı.

Pinto, Fernandez-Pascual ve Puertas (2016)’in İspanya üniversitelerindeki öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı yeterlilikleri üzerine nesnel ve öznel perspektiflerden yaklaşarak yürüttüğü araştırmaya göre; BO’nun “bilgiyi arama ve değerlendirme” boyutundaki becerilerin “bilgiyi işleme ve bilgiyi yayma” becerilerinin gelişmesinde tetikleyici olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada “Bilgi İhtiyacını Tanımlama (BİT)” ve

“Bilginin Değerlendirilmesi Kıyaslanması (BDK)” boyutlarındaki puanların ölçeğin ortalamasının üstünde olmasına rağmen “Bilgiyi İletme (Bİ)” boyutunun ortalamasının altında ve en düşük ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada BİT boyutundaki puanlar ile Bİ boyutu puanları arasında “zayıf” ($r < .3$), BDK puanları arasında “orta” derecede ($.3 > r < .7$; $p < .05$) korelasyon tespit edilmiştir. Bu durumda bu çalışmanın bulguları ilişki derecesinin düzeyi açısından Pinto ve arkadaşlarının tespitini kısmen doğrulamaktadır. Bu açıdan İlahiyat öğrencilerinin hangi bilgiye ihtiyacı olduğunu tespit edebilme becerilerinde kendilerini yeterli görmelerine rağmen edindiği bilgiyi paylaşmada kendilerini yetersiz görmeleri durumu onların bilgi arama ve paylaşma davranışlarını bir bütün olarak geliştiren bir eğitim almadıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri de bilgi okuryazarlığının “temel, orta ve ileri düzey” becerileri ile ilgilidir. *Katılımcıların ortalama puanları bilgi okuryazarlığının temel, orta ve ileri becerileri hiçbirinde gelişmiş beceri düzeyinde değildir.* Katılımcılar, bilgi okuryazarlığının temel becerilerinde en yüksek puanı ($\bar{X}=4.91$) aldığı halde geliştirilmesi gerekir düzeyde kalmıştır. BO ileri ($\bar{X}=4.66$) ve orta düzey ($\bar{X}=4.644$) becerilerinde ise hemen hemen aynı puanları aldıkları geliştirilmesi gereken düzeyde oldukları görülmektedir (bk. Tablo 49).

Tablo 49: BO Temel, Orta ve İleri Düzey Becerileri Ortalamaları

	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SH
Temel Beceriler	1234	1.00	7.00	4.97	1.240
Orta Düzey Beceriler	1241	1.25	6.88	4.64	.947
İleri Beceriler	1281	1.00	7.00	4.66	1.036
Geçerli N	1142				

Öğrencilerin temel bilgi okuryazarlığı becerilerinde dahi geliştirilmesi gereken düzeyde olması üzerinde durulması gereken önemli bir bulgudur. Çünkü bu beceriler; kütüphanede aradığı kaynağı bulmak, kitap, ansiklopedi vb. basılı kaynakları ve elektronik kaynakları kullanmak gibi lisans programları öncesinde elde edilmesi gereken becerileri içermektedir. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin bu becerilerde bile

gelişmemiş düzeyde olması yüksek din öğretiminde bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için bir takım iyileştirici önlemler alınması gerektiğini göstermektedir.

Alkan (2013) bilgi okuryazarlığı ve okul kütüphanesi ilişkisini araştırdığı betimsel çalışmasında, ülkemizde eğitim süreçleriyle okul kütüphanesi arasında organik bir bağın olmadığı ve okul kütüphanelerinin bilgi okuryazarı öğrenciler yetiştirmede katkı sağlamadığı iddia edilmiştir. Bu araştırmada da büyük oranda kütüphanede bilgi arama davranışlarını içeren “temel bilgi okuryazarlığı” becerileri açısından İlahiyat öğrencilerinin gelişmiş düzeye erişmemiş olması bu öğrencilerin kütüphanede bilgi arama davranışlarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinde bir katkısı olmadığına işaret etmektedir. Bu açıdan kütüphane becerilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyine yansımamış olması Alkan (2013)’nın tespitini doğrulamaktadır. Nitekim Uçar (2017) da İnönü Üniversitesi İlahiyat fakültesi öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada ilahiyat öğrencilerinin önemli bir oranın (yaklaşık %20) kütüphaneye ve araştırma yapılacak kaynaklarla yeterli bir ilişki kurmadığını, kütüphanedeki kaynakların niteliksel ve niceliksel yeterliliğiyle ilgili hiçbir fikirlerinin olmadığını tespit etmiştir. Uçar’ a göre bu öğrenciler İlahiyat eğitimlerini araştırma etkinliklerinden ziyade “öğretmen, kitap ve sınavlar” merkezinde yürütmektedir.

Alanyazında lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı yeterliliklerinin düşük ve geliştirilmesi gerektiğini bildiren çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: (1) Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2002b), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri bakımından kendilerini yeterli görmedikleri ($\bar{X}=40$) ve daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. (2) Aldemir (2004), Sakarya Ü. Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının $\bar{X}=3.23$ (7’li ölçekte yaklaşık 4.52) olan bilgi okuryazarlığı düzeyini geliştirecek eğitimlere ihtiyaç duyduğunu saptamıştır.

Bilgi okuryazarlığı becerileri yönünden öğrencilerin kendilerini yeterli gördüklerini bildiren araştırmaların sayısı ise oldukça fazladır (Erdem vd. , 2008; Korkut ve Akkoyunlu, 2008; Özbay ve Çelik, 2013; Demiralay ve Karadeniz; 2010, Özdemir,

Akbaş ve Çakır, 2009; Gülmez, 2015; Yalçın, 2016; Gülnar, 2016). Bu çalışmanın bilgi okuryazarlığı öz yeterlilikleri düzeyi bulguları alanyazındaki birkaç çalışma ile tutarlı görünse de alanyazındaki çalışmaların çoğunda diğer fakültelerdeki öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerinin İlahiyat fakültelerindeki öğrencilerden daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer fakültelerde 2000’li yılların başında yapılan araştırmalarda bilgi okuryazarlığı öz yeterlik seviyesi *geliştirilmesi gereken ve gelişmemiş* düzeyde çıkmasına rağmen daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi *gelişmiş* düzeyde çıkmıştır. Bu duruma internet ve bilgi teknolojilerinin kullanımındaki niceliksel ve niteliksel artışın neden olduğu söylenebilir. Ancak BO düzeyi ile ilgili bu çalışmada elde edilen bulgulara göre eğitimsel imkânları genişleten bu artışın İlahiyat Fakültesi öğrencilerine diğer fakülte öğrencileri kadar olumlu yansımadağı görülmektedir.

3.3.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları (Katılımcıların Demografik ve Eğitimsel Özelliklerinin Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri İle İlişkisi)

3.3.2.1. Cinsiyet Açısından

Yapılan betimsel istatistiklerin analizine göre bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin ortalama puanlarının cinsiyet açısından dağılımı birbirine çok yakın değerlere sahiptir. Kız öğrenciler için BOÖ ölçeğinde alınan ortalama puanlar $\bar{X}=4.852$; erkek öğrenciler için $\bar{X}=4.806$ ’dır.

Bilgi okuryazarlığı özyeterlik ortalama puanları arasında cinsiyet açısından görülen bu farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını anlamak için “Bağımsız Örneklem t-Testi” yapılmıştır. Ancak “Bağımsız Örneklem t-Testi” analizine göre cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların BOÖ genel ortalamasında ($t(1316)=-.996$; $p=.320$) ve alt boyutlardaki puanlarının hiç birisinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p>.05$).

Tablo 50: BOÖ Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılığına Dair t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	sd	p
BİT	Kız	783	5.2473	1.60455	-1.857	1316	.064
	Erkek	535	5.4118	1.54179			
ASG	Kız	783	4.7189	1.25085	.336	1316	.737
	Erkek	535	4.6956	1.21170			
KTU	Kız	783	5.0805	1.10496	1.517	1316	.129
	Erkek	535	4.9875	1.07553			
BDK	Kız	783	5.1394	1.02887	1.080	1316	.281
	Erkek	535	5.0767	1.04776			
BYSK	Kız	783	5.1983	1.35517	-.217	1316	.829
	Erkek	535	5.2145	1.29777			
Bİ	Kız	783	4.1394	1.12257	.409	1316	.682
	Erkek	535	4.1137	1.11045			
ÜSD	Kız	783	5.3700	1.42666	.987	1316	.324
	Erkek	535	5.2910	1.42902			
BOÖGD	Kız	783	4.8521	.81941	.996	1316	.320
	Erkek	535	4.8067	.79944			

Bu verilere göre araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “cinsiyet” değişkeni açısından cevabı: *Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri düzeyinde erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.*

Sadece “Bilgi İhtiyacını Tanımlama (BİT)” ve “Bilgiyi Yorumlama, Sentezleme ve Kullanma (BYSK)” boyutlarında, erkeklerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. “Araştırma ve Strateji Geliştirme (ASG)”, “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)”, “Bilgiyi Değerlendirme ve Kıyaslama (BDK)”, “Bilgiyi İletme (Bİ), Ürün ve Süreç Değerlendirme (ÜSD)” boyutlarında ve ölçeğin genelinde kız öğrenciler daha yüksek ortalama puanlara sahiptir. Dolayısıyla bu boyutlarda ve ölçeğin genelinde (BOÖGD) istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kız öğrenciler kendilerini bilgi okuryazarlığı becerileri açısından daha yeterli görmektedir.

Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinde her iki cinsiyet gelişmiş seviyenin altında kalmış olsa da cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmamış olması İlahiyat eğitim açısından olumlu bir tabloya işaret etmektedir. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin bir kısmının bilgisayar, data-show cihazları, internet teknolojileri vb. dijital araçların kullanımına dayandığı göz önüne alındığında bu becerilerin kazandırılmasında bilhassa kız öğrenciler aleyhine bir farklılaşma görülmemesi eğitimsel ve toplumsal açıdan cinsiyet farklılaşmasına dayanan bir durumun olmadığını gösteren olumlu bir bulgudur. Nitekim Özyurt (2017, s. 324-325) eğitimde cinsiyet farklılığının etkilerini incelerken alanyazındaki ilk çalışmaların kişisel bilgisayar sahibi olma açısından ve bilgisayar, interneti ve teknolojik ürünler kullanma açısından erkekler lehine sonuçları olduğunu, “teknolojinin erkek dünyası olarak görüldüğünü” bildirmiştir. Bilgisayarın ve internetin eğitim dünyasına ilk girdiği 1990’ların sonu 2000’li yılların başındaki bu araştırmaların sonuçları bugün geçerliliğini yitirmiş görünmektedir. Önemli bir oranda bilgisayar ve internet kullanımına dayanan bilgi okuryazarlığı becerileriyle ilgili cinsiyet açısından herhangi anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını tespit edildiği bu çalışmanın bulguları da, internet ve bilgisayar kullanımının cinsiyete göre artık çok fazla farklılaşma göstermediği fikrini desteklemektedir.

Alan yazında birçok araştırma bu çalışmanın bulguları ile uyumlu olarak bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin cinsiyet açısından farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan bazıları: Erdem vd. (2008)’nin, Korkut ve Akkoyunlu (2008)’nin, Gülmez (2015)’in ve Yasa (2018)’nin öğretmen adaylarıyla, Yalçın (2016)’nın hemşirelik öğrencileriyle; Ata ve Baran (2011)’in farklı fakültelerdeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmalardır. Bu çalışmaların hiçbirinde bilgi okuryazarlığı becerileri bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin cinsiyet açısından farklılaştığını ortaya koyan çalışmaların sayısı ise böyle bir farklılaşma olmadığını tespit eden çalışmalardan daha azdır. Demiralay (2008) çeşitli üniversitelerdeki öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Gülnar (2016), erkek öğrencilerin

BO öz yeterlik ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından düşük olduğunu, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının cinsiyete açısından erkekler aleyhine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Balcı (2013) da eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında hem BOÖ ölçeğinde alınan puanlarda hem de bilgi okuryazarlığı başarı testi puanlarında cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.3.2.2. Fakülteler Açısından

Fakültele göre BOÖ ölçeğinin genelinde alınan puanlar birbirine çok yakındır. En yüksek puanı almış üç fakültenin puanı neredeyse aynıdır: $\bar{X}=4.925$ (Bingöl Üniversitesi İF), $\bar{X}=4.894$ (Erciyes Üniversitesi İF) ve $\bar{X}=4.875$ (N. Erbakan Üniversitesi AKİF). Ölçek genelinde en düşük puanı almış olan Giresun Üniversitesi İİF'nin puanı ($\bar{X}=4.637$) bile en yüksek puanı alan Bingöl Üniversitesi İF.'nin puanlarına çok yakındır. Puanlar arasındaki bu yakınlık diğer tüm alt boyutlar için de geçerlidir (bk. Tablo 51).

Tablo 51: BOÖ Düzeyi Ortalama Puanlarının Fakültele Göre Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
BİT	Necmettin Erbakan	335	5.320	1.4318	.0782
	Erciyes	236	5.293	1.4713	.0957
	Dicle	210	5.434	1.6849	.1162
	Fırat	184	5.418	1.6673	.1229
	Bingöl	168	5.279	1.8112	.1397
	Giresun	185	5.118	1.5382	.1130
	Toplam	1318	5.314	1.5808	.0435
ASG	Necmettin Erbakan	335	4.723	1.1881	.0649
	Erciyes	236	4.832	1.2185	.0793
	Dicle	210	4.672	1.3434	.0927
	Fırat	184	4.730	1.1745	.0865
	Bingöl	168	4.632	1.3487	.1040
	Giresun	185	4.618	1.1594	.0852
	Toplam	1318	4.709	1.2347	.0340
KTU	Necmettin Erbakan	335	5.051	1.0995	.0600
	Erciyes	236	5.065	1.0858	.0706
	Dicle	210	5.029	1.0326	.0712
	Fırat	184	4.938	1.1492	.0847
	Bingöl	168	5.258	1.1684	.0901
	Giresun	185	4.922	1.0139	.0745
	Toplam	1318	5.042	1.0936	.0301

BDK	Necmettin Erbakan	335	5.148	1.0190	.0556
	Erciyes	236	5.100	.99969	.0650
	Dicle	210	5.166	1.0152	.0700
	Fırat	184	5.077	1.0853	.0800
	Bingöl	168	5.245	1.0988	.0847
	Giresun	185	4.925	1.0168	.0747
	Toplam	1318	5.113	1.0366	.0285
BYSK	Necmettin Erbakan	335	5.305	1.2399	.0677
	Erciyes	236	5.217	1.2688	.0826
	Dicle	210	5.255	1.3734	.0947
	Fırat	184	5.224	1.3295	.0980
	Bingöl	168	5.213	1.4579	.1124
	Giresun	185	4.921	1.3832	.1017
	Toplam	1318	5.204	1.3317	.0366
Bİ	Necmettin Erbakan	335	4.147	.99007	.0541
	Erciyes	236	4.273	1.1433	.0744
	Dicle	210	4.117	1.1758	.0811
	Fırat	184	4.098	1.1026	.0813
	Bingöl	168	4.193	1.3909	.1073
	Giresun	185	3.895	.92943	.0683
	Toplam	1318	4.129	1.1173	.0307
ÜSD	Necmettin Erbakan	335	5.604	1.2818	.0700
	Erciyes	236	5.445	1.3631	.0887
	Dicle	210	5.316	1.4372	.0991
	Fırat	184	5.204	1.5264	.1125
	Bingöl	168	5.333	1.5855	.1223
	Giresun	185	4.879	1.3828	.1016
	Toplam	1318	5.337	1.4276	.0393
BOÖGD	Necmettin Erbakan	335	4.875	.7592	.0414
	Erciyes	236	4.894	.7716	.0502
	Dicle	210	4.838	.8202	.0566
	Fırat	184	4.787	.8325	.0613
	Bingöl	168	4.925	.9515	.0734
	Giresun	185	4.637	.7572	.0556
	Toplam	1318	4.833	.8113	.0223

Fakülte grupları açısından da ortalama puanlar arasındaki farklar oldukça az olmakla beraber “Bilgi İhtiyacının Tespiti (BİT)” ve “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)” boyutlarının haricindeki tüm alt boyutlarda ve BOÖ ölçeğinin genelinde 1. Grubun en yüksek puanı ($\bar{X}=4.883$) aldığı görülmektedir. KTU boyutu hariç olmak üzere alt boyutların tümünde ve ölçeğin genelinde en düşük puanları ($\bar{X}=4.774$) ise 3. Grubun aldığı görülmektedir. 2. Grubun ölçeğin genelinde aldığı ortalama puan ise $\bar{X}=4.814$ 'tür. BİT boyutunda en yüksek puanlara 2. Grup, KTU boyutunda ise en yüksek puanlara 3. grup sahiptir (bk. Tablo 52).

Tablo 52: BOÖ Düzeyi Ortalama Puanlarının Fakülte Gruplarına Göre Dağılımı

	Grup	N	\bar{X}	S	SH
BİT	1. grup	571	5.309	1.4470	.06056
	2. grup	394	5.427	1.6746	.08437
	3.grup	353	5.195	1.6732	.08906
	Toplam	1318	5.314	1.5808	.04354
ASG	1. grup	571	4.768	1.2009	.05026
	2. grup	394	4.699	1.2660	.06378
	3.grup	353	4.625	1.2513	.06660
	Toplam	1318	4.709	1.2347	.03401
KTU	1. grup	571	5.057	1.0929	.04574
	2. grup	394	4.986	1.0881	.05482
	3.grup	353	5.082	1.1015	.05863
	Toplam	1318	5.042	1.0936	.03012
BDK	1. grup	571	5.128	1.0104	.04229
	2. grup	394	5.124	1.0481	.05281
	3.grup	353	5.077	1.0671	.05680
	Toplam	1318	5.113	1.0366	.02855
BYSK	1. grup	571	5.269	1.2516	.05238
	2. grup	394	5.241	1.3514	.06809
	3.grup	353	5.060	1.4247	.07583
	Toplam	1318	5.204	1.3317	.03668
Bİ	1. grup	571	4.199	1.0569	.04423
	2. grup	394	4.108	1.1408	.05748
	3.grup	353	4.037	1.1797	.06279
	Toplam	1318	4.129	1.1173	.03078
ÜSD	1. grup	571	5.538	1.3172	.05512
	2. grup	394	5.264	1.4787	.07450
	3.grup	353	5.095	1.4979	.07973
	Toplam	1318	5.337	1.4276	.03932
BOÖGD	1. grup	571	4.883	.76375	.03196
	2. grup	394	4.814	.82533	.04158
	3.grup	353	4.774	.86609	.04610
	Toplam	1318	4.833	.81136	.02235

Fakülte grupları arasında bilgi okuryazarlığı öz yeterlik ortalama puanları açısından yukarıdan aşağı doğru birinci, ikinci ve üçüncü grup diye bir sıralamanın ortaya çıktığı görülmektedir. Her ne kadar fakülte gruplarının bilgi okuryazarlık

düzeyini gösteren puanlar farklılık gösterse de bütün gruplar aynı düzeydedir (*orta/az gelişmiş düzey*). Hiçbir fakülte grubu bilgi okuryazarlığı becerileri açısından gelişmiş düzeyde bulunmamaktadır.

Yeni kurulmuş fakülteleri temsil eden üçüncü grubu oluşturan fakülteler çok az bir farkla da olsa en düşük puanları almıştır. Ancak burada dikkat çeken bir bulgu ortaya çıkmaktadır. Bu gruptaki fakültelerden biri olan Bingöl Ü. İF bütün fakülteler içinden “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği”nden en yüksek ortalama puanı aynı grupta olan Giresun Üniversitesi İİF en düşük puanı almasıdır. Bu durum 2018-2019 öğretim yılında aralarında Bingöl Üniversitesinin de olduğu yeni kurulmuş üniversitelerde pilot uygulama olarak başlatılan “dijital okuryazarlık” dersinin (bk. YÖK, t.y. , 10.11.2019) bilgi okuryazarlığı becerilerine olumlu etkisinin olabileceğini düşündürmektedir.

ANOVA analizine göre fakülte gruplarının BOÖ ölçeğinin genelinde aldığı ortalama puanlar arasında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir ($F(2,1315)=2.104$; $p>.05$). Alt boyutlar açısından ise sadece “Ürün ve Süreç Değerlendirme (ÜSD)” boyutunda anlamlı farklılaşma görülmüştür ($F(2,1315)=11.454$; $p<.001$) (bk. Tablo 53). ÜSD boyutunda varyansların homojenliği şartı sağlanamadığı için $p=.00 <0.05$ olduğu için (Ek Tablo 14) post-hoc testlerden Tamhane testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre 1. Grup ile 2. Grup ($p=.009$) ve 3. Grup ($p<.001$) arasında birinci grup lehine anlamlı bir farklılaşma vardır (bk. Tablo 53, Ek Tablo 15).

Tablo 53: Fakülte Grupları İle BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılık
BİT	Gruplar Arasında	10.021	2	5.010	2.008	.135	
	Gruplar İçinde	3281.269	1315	2.495			
	Toplam	3291.290	1317				
ASG	Gruplar Arasında	4.538	2	2.269	1.489	.226	
	Gruplar İçinde	2003.204	1315	1.523			
	Toplam	2007.741	1317				
KTU	Gruplar Arasında	1.896	2	.948	.793	.453	
	Gruplar İçinde	1573.338	1315	1.196			

	Toplam	1575.235	1317				
BDK	Gruplar Arasında	.631	2	.316	.293	.746	
	Gruplar İçinde	1414.654	1315	1.076			
	Toplam	1415.286	1317				
BYSK	Gruplar Arasında	10.283	2	5.142	2.908	.055	
	Gruplar İçinde	2325.312	1315	1.768			
	Toplam	2335.596	1317				
Bİ	Gruplar Arasında	5.973	2	2.986	2.397	.091	
	Gruplar İçinde	1638.172	1315	1.246			
	Toplam	1644.144	1317				
ÜSD	Gruplar Arasında	45.960	2	22.980	11.454	.000	1. grup ile 2. (p=.009)ve 3. grup (p<.001)arasında
	Gruplar İçinde	2638.154	1315	2.006			
	Toplam	2684.114	1317				
BOÖGD	Gruplar Arasında	2.766	2	1.383	2.104	.122	
	Gruplar İçinde	864.223	1315	.657			
	Toplam	866.989	1317				

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “fakülte” değişkeni açısından cevabı: *İlahiyat/İslâmi İlimler fakültelerinin eğitim geçmişi, lisans programına giriş puanı, öğretim kadrosunun zenginliği bu fakültelerde okuyan öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Alt boyutlar açısından ise sadece “Ürün ve Süreç Değerlendirme” alt boyutuna birinci grup fakültelerin öğrencileri ikinci ve üçüncü grup fakültelerin anlamlı olarak daha yüksek bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyine sahiptir.*

Bu bulgulara göre sadece “ürün ve süreci değerlendirme” boyutunda lisans programına giriş puanının daha yüksek olduğu eğitim öğretim hayatında daha eski olan fakültelerin öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı yeterliliklerinin düzeyi diğer gruplardaki fakültelerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. BOÖ genelinde ve diğer alt boyutlarda

ise lisans programına giriş puanı, öğretim tarihinin köklü olması ve öğretim üyesi sayısı bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyine olumlu bir etkide bulunmamış görünmektedir.

Fakültelerin eğitim geçmişinin, öğrenci profilinin ve öğretim üyesi sayısının fazlalığı gibi imkânlarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyine etki etmemiş olması normal varsayımların dışında bir durumdur. Özbay ve Çelik (2013), Ondokuz Mayıs, Gazi, Selçuk, Mersin ve Dicle Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri'nde Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyini fakülteler açısından karşılaştırmış ve Ondokuz Mayıs ve Gazi üniversiteleri ile Mersin Üniversitesi arasında Mersin Üniversitesi aleyhine anlamlı fark bulmuştur. Araştırmanın yapıldığı yılda ve halen Mersin Üniversitesinin daha düşük giriş puanına sahip olduğu göz önüne alındığında Özbay ve Çelik (2013)'in çalışmasında fakülte giriş puanı yüksek olan fakülteler lehine bilgi okuryazarlığı düzeyi farklılaşma göstermiştir. İlahiyat fakülteleri açısından böyle bir farklılaşmanın olmaması; gelişmiş bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olunmamasının yüksek din öğretiminin genel bir sorunu olduğunu göstermekte ve bütün fakültelerde bu sorunu ortadan kaldıracak ortak bir girişimin gerektiğini düşündürmektedir.

3.3.2.3. Sınıf Düzeyleri Açısından

Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin genel puanlarının ortalamasına bakıldığında bütün sınıf seviyelerindeki ortalama puanların geliştirilmesi gereken orta düzeyde ($\bar{X}<5$) olduğu görülmektedir. Ortalama puanların eşit denecek kadar birbirine yakın olduğu 3. sınıf ($\bar{X}=4.90$) ve 4. sınıf ($\bar{X}=4.89$) puanlarının en yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde 1. ve 2. sınıf puanlarının da hemen hemen aynı olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4.76$ ve $\bar{X}=4.76$). Alt boyutlar açısından ise: “Bilgi İhtiyacını Tanımlama (BİT)”, “Arama Stratejisi Geliştirme (ASG)”, “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)” ve “Bilginin Yorumlanması, Sentezlenmesi ve Kullanılması (BYSK)” boyutlarında en yüksek puanlar 4. Sınıf öğrencilerine aittir. “Bilginin Değerlendirilmesi ve Kıyaslanması (BDK)”, “Bilginin İletilmesi (Bİ)” ve “Ürün ve Süreç Değerlendirilmesi (ÜSD)” boyutlarında ise 3. Sınıf öğrencilerine aittir. BİT, BDK,

BYSK ve ÜSD boyutlarında 1. Sınıfların, ASG, KTU ve Bİ boyutlarında ise 2. Sınıfların en düşük puanları aldığı görülmektedir. Dolayısıyla BOÖ ölçeğinde alınan ortalama puanlar öğrencilerin fakülte eğitimleri sürecinde düzey olarak gelişmemiş, orta, gelişmiş şeklinde bir değişim gösterememiştir. (bk. Tablo 54).

Tablo 54: BOÖ İnancı Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
BİT	1.sınıf	344	5.250	1.6803	.0906
	2.sınıf	314	5.331	1.4669	.0827
	3.sınıf	331	5.322	1.5819	.0869
	4.sınıf	329	5.356	1.5823	.0872
	Toplam	1318	5.314	1.5808	.0435
ASG	1.sınıf	344	4.666	1.2994	.0700
	2.sınıf	314	4.652	1.2355	.0697
	3.sınıf	331	4.727	1.2503	.0687
	4.sınıf	329	4.790	1.1462	.0631
	Toplam	1318	4.709	1.2347	.0340
KTU	1.sınıf	344	5.016	1.0509	.0566
	2.sınıf	314	4.986	1.1647	.0657
	3.sınıf	331	5.051	1.0869	.0597
	4.sınıf	329	5.116	1.0748	.0592
	Toplam	1318	5.042	1.0936	.0301
BDK	1.sınıf	344	5.010	1.0234	.0551
	2.sınıf	314	5.110	1.0805	.0609
	3.sınıf	331	5.1835	1.0026	.0551
	4.sınıf	329	5.154	1.0374	.0572
	Toplam	1318	5.114	1.0366	.0285
BYSK	1.sınıf	344	5.054	1.4300	.0771
	2.sınıf	314	5.165	1.3448	.0759
	3.sınıf	331	5.284	1.2481	.0686
	4.sınıf	329	5.319	1.2821	.0707
	Toplam	1318	5.205	1.3317	.0366
Bİ	1.sınıf	344	4.105	1.1671	.0629
	2.sınıf	314	3.948	1.0784	.0608
	3.sınıf	331	4.268	1.1046	.0607
	4.sınıf	329	4.186	1.0937	.0603

	Toplam	1318	4.129	1.1173	.0307
ÜSD	1.sınıf	344	5.125	1.5780	.0850
	2.sınıf	314	5.302	1.4213	.0802
	3.sınıf	331	5.527	1.3146	.0722
	4.sınıf	329	5.403	1.3502	.0744
	Toplam	1318	5.338	1.4276	.0393
BOÖGD	1.sınıf	344	4.768	.83491	.0450
	2.sınıf	314	4.761	.85360	.0481
	3.sınıf	331	4.904	.76015	.0417
	4.sınıf	329	4.899	.78660	.0433
	Toplam	1318	4.833	.81136	.0223

Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşmasının istatistiksel açıdan anlamlılığını sorgulamak için “ANOVA Testi” yapılmıştır. ANOVA analizine göre genel BOÖ düzeyinin sınıf seviyesi açısından farklılaşması anlamlı görünmektedir ($F(3,1314)=3.155$; $p=.024$). Yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde birinci sınıflar ile üçüncü ($p=.029$) ve dördüncü ($p=.037$) sınıflar arasında birinci sınıflar aleyhine; ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar ($p=.024$) ve dördüncü sınıflar ($p=.030$) arasında ikinci sınıflar aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (bk. Ek Tablo 16).

BOÖ ölçeğinde katılımcıların aldığı puanların dağılımı, BYSK ($F(3,1314)=2.775$; $p=.04$), Bİ ($F(3,1314)=4.820$; $p=.02$) ve ÜSD ($F(3,1314)=4.843$; $p=.02$) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bİ boyutunda varyanslar homojen dağıldığı için Scheffe testine; BYSK ve ÜSD boyutlarında ise varyanslar homojen dağılmadığı için Tamhane testine başvurulmuştur (Ek Tablo 17). BYSK boyutunda ANOVA analizinde anlamlı farklılık görüldüğü halde Tamhane testinde anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Mann-Whitney U testinde ise BSYK boyutunda birinci ve dördüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı farklılık ($U=50870$; $p=.022$) görülmüştür (bk. Ek Tablo 18). Bİ boyutunda ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar aleyhine ($p=.04$) anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. ÜSD boyutunda ise Tamhane testinde birinci ve üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine ($p=.02$) bir sonuç bulunmuştur (bk. Ek Tablo 16).

Tablo 55: Sınıf düzeyi İle BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılık
BİT	Gruplar Arasında	2.121	3	.707	.282	.838	
	Gruplar İçinde	3289.169	1314	2.503			
	Toplam	3291.290	1317				
ASG	Gruplar Arasında	3.955	3	1.318	.865	.459	
	Gruplar İçinde	2003.786	1314	1.525			
	Toplam	2007.741	1317				
KTU	Gruplar Arasında	3.029	3	1.010	.844	.470	
	Gruplar İçinde	1572.205	1314	1.197			
	Toplam	1575.235	1317				
BDK	Gruplar Arasında	5.812	3	1.937	1.806	.144	
	Gruplar İçinde	1409.474	1314	1.073			
	Toplam	1415.286	1317				
BYSK	Gruplar Arasında	14.702	3	4.901	2.775	.040	1.ve 4. sınıflar arasında(p=.022)
	Gruplar İçinde	2320.894	1314	1.766			
	Toplam	2335.596	1317				
Bİ	Gruplar Arasında	17.896	3	5.965	4.820	.002	2. ve 3. Sınıflar arasında (p=.04)
	Gruplar İçinde	1626.248	1314	1.238			
	Toplam	1644.144	1317				
ÜSD	Gruplar Arasında	29.354	3	9.785	4.843	.002	1. ve 3. Sınıflar arasında (p=.02)
	Gruplar İçinde	2654.759	1314	2.020			
	Toplam	2684.114	1317				
BOÖGD	Gruplar Arasında	6.200	3	2.067	3.155	.024	1. sınıflar ile 3. (p=.029) ve 4. (p=.037) sınıflar arasında; 2.sınıflar ile 3. (p=.024) ve 4. sınıflar (p=.030) arasında
	Gruplar İçinde	860.789	1314	.655			
	Toplam	866.989	1317				

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “sınıf düzeyi” değişkeni açısından cevabı: *Sınıf düzeyi ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz*

yeterlik düzeyinde alt sınıflar (1 ve 2. Sınıf) ile üst sınıflar (3 ve 4. Sınıf) arasında anlamlı olarak üst sınıflar lehine farklılaşmaktadır. Birinci sınıflar ile üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında birinci sınıflar aleyhine; ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar ve dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alt boyutlar açısından ise “Bilginin Yorumlanması, Sentezlenmesi ve Kullanılması”, “Bilginin İletilmesi” ve “Ürün ve Süreç Değerlendirilmesi” alt boyutlarında üst sınıflar lehine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır.

Bu araştırma bulgularına göre bilgi okuryazarlığı özyeterlik düzeyinin üst sınıflar lehine farklılaşması, İlahiyat eğitimi açısından olumlu bir durumu yansıtmaktadır. Bu bulgulara göre fakültelerde aldıkları eğitimin İlahiyat öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyine olumlu katkılarının olduğu görülmektedir. Ancak sınıf seviyesi arttıkça görülen bu farklılaşma öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeyinin gelişmiş seviyeye çıkmasına yetmemekte, bütün sınıf seviyelerinde bilgi okuryazarlığı düzeyi geliştirilmesi gereken düzeyde ($\bar{X}<5$) kalmaktadır.

Alanyazında bilgi okuryazarlığı düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını bildiren bazı araştırmalar bulunmaktadır (Kurbanoglu, 2003; Balcı, 2013; Yasa, 2018). Ancak, bu çalışmadaki bulgular ile uyumlu olarak, fakülte'deki eğitimlerinin lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyine olumlu etkisini bildiren çalışmaların sayısı daha fazladır. Bu çalışmalarda bilgi okuryazarlığı düzeyinin üst sınıflar lehine farklılaştığı görülmektedir (Erdem vd., 2008; Özbay ve Çelik, 2013; Gülnar, 2016). Karadeniz Bayrak (2014) da benzer BO yeterliliklerini ölçen farklı bir ölçek kullandığı çalışmasında, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık toplam puanlarının 4. Sınıf ile 3. ve 2. Sınıflar arasında 4. Sınıflar lehine anlamlı olarak farklılaştığını bildirmiştir.

3.3.2.4. Öğretim Türü Açısından

Normal öğretim gören katılımcıların BOÖ ölçeğinden aldığı ortalama puan $\bar{X}=4.84$; ikinci öğretim öğrencilerinin aldığı ortalama puan ise $\bar{X}=4.82$ 'dir. Her iki grubun aldığı puanların aralığı orta/geliştirilmesi gerekir düzeye denk gelmektedir. Alt

boyutlar açısından ise her iki grup “bilgiyi iletme” alt boyutunda en düşük puanları (normal öğretim öğrencileri $\bar{X}=4.08$ ikinci öğretim öğrencileri $\bar{X}=4.19$); “ürün ve süreç değerlendirme boyutunda en yüksek puanları (normal öğretim öğrencileri $\bar{X}=5.35$, ikinci öğretim öğrencileri $\bar{X}=5.31$) almıştır.

Betimsel istatistiklerin sonuçlarında normal öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı genel puanlarının ortalamasında ve “Bilgiyi İletme (Bİ)” boyutu hariç olmak üzere alt boyutlarının tümünde normal öğretim öğrencilerinin puanlarının ikinci öğretim öğrencilerinin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Normal öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerinin BOÖ ölçeğinden aldığı ortalama puanların anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “Bağımsız Örneklem t-Testi” yapılmıştır. “t-Testi” analizine göre gruplar arasında anlamlı herhangi bir fark bulunmamaktadır ($t(1316)=.421$; $p=.67$). Alt boyutların ortalama puanları arasında da öğretim türüne göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>.05$; bk.Tablo 56).

Tablo 56: BOÖ Düzeyinin Öğretim Türüne Göre Farklılığına Dair t-Testi Sonuçları

	Öğretim türü	N	\bar{X}	S	t	sd	p
BİT	Normal öğretim	804	5.361	1.61142	1.362	1316	.173
	2.öğretim	514	5.24	1.53040			
ASG	Normal öğretim	804	4.72	1.23555	.703	1316	.482
	2.öğretim	514	4.679	1.23398			
KTU	Normal öğretim	804	5.070	1.08642	1.146	1316	.252
	2.öğretim	514	5.000	1.10455			
BDK	Normal öğretim	804	5.139	1.03882	1.104	1316	.270
	2.öğretim	514	5.074	1.03301			
BYSK	Normal öğretim	804	5.225	1.32146	.707	1316	.479
	2.öğretim	514	5.172	1.34821			
Bİ	Normal öğretim	804	4.085	1.12020	-1.778	1316	.076
	2.öğretim	514	4.197	1.11043			
ÜSD	Normal öğretim	804	5.349	1.42254	.377	1316	.707
	2.öğretim	514	5.319	1.43668			
BOÖG D	Normal öğretim	804	4.841	.81118	.421	1316	.674
	2.öğretim	514	4.821	.81229			

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “öğretim türü” değişkeni açısından cevabı: *İlahiyat öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyi öğretim türünün birinci ya da ikinci öğretim olmasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.*

Öğretim türünün normal öğretim ve ikinci öğretim olarak farklılaşması lisans programına giriş puanlarına dayandığı için bu bulguları fakülte değişkenine göre bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile karşılaştırdığımızda birbirini destekleyen bulgulara rastlanılmaktadır. Tablo 52 ve 53’te görüldüğü gibi giriş puanı daha yüksek olan fakülteler BO ölçeğinde daha yüksek puan almasına rağmen fakülte grupları açısından anlamlı bir farklılığın tespit edilememesi lisans programına giriş puanının bilgi okuryazarlığı düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Aynı şekilde giriş puanı daha yüksek olan normal öğretime devam eden katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi ikinci öğretim öğrencilerinden daha yüksek olsa da bu farklılık anlamlı değildir.

Balcı (2013) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin öğretim türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığını sadece kütüphane okuryazarlığı alt boyutunda birinci öğretim lehine bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Balcı (2013)’nın bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin öğretim türüne göre değişmediği bulgusu bu çalışmanın bulgusu ile uyumludur.

3.3.2.5. Mezun Olunan Lise Türü Açısından

Mezun olunan ortaöğretim kurumunun farklı olmasının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyini gösteren puanlar üzerindeki nasıl bir değişim gösterdiği incelendiğinde BOÖ genel düzeyinde kendini en fazla yeterli gören grubun açık lise mezunları ($\bar{X}=5.00$), kendini en az yeterli gören grubun ise düz lise mezunları ($\bar{X}=4.76$) olduğu görülmektedir. İHL/Anadolu İHL mezunlarının “Bilginin Değerlendirilmesi ve Kıyaslanması (BDK)” boyutunda, düz lise/Anadolu lisesi mezunlarının “Bilgi İhtiyacının Tespiti (BİT)” boyutunda, liseyi yurtdışında okuyanların ise “Arama Stratejisi Geliştirme (ASG)” boyutunda en yüksek puanı aldıkları görülmektedir.

Ölçeğin genelinde en yüksek puanı alan Açık Lise mezunları ayrıca “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)”, “Bilginin Yorumlanması, Sentezlenmesi ve Kullanılması (BYSK)” “Bilginin İletilmesi (Bİ)”, “Ürün ve Sürecin Değerlendirilmesi (ÜSD)” boyutlarında da en yüksek puanlara sahip olmuştur.

Tablo 57: BOÖ Düzeyi Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
BİT	İHL/Anadolu İHL	951	5.290	1.59117	.05160
	Anadolu Lisesi/Düz Lise	241	5.448	1.54866	.09976
	Meslek Lisesi	62	5.354	1.66050	.21088
	Yurtdışı	32	5.000	1.43684	.25400
	Açık Lise	32	5.250	1.50269	.26564
	Toplam	1318	5.314	1.58085	.04354
	ASG	İHL/Anadolu İHL	951	4.705	1.23547
Anadolu Lisesi/Düz Lise		241	4.623	1.28347	.08268
Meslek Lisesi		62	4.880	1.29437	.16439
Yurtdışı		32	4.979	.99077	.17515
Açık Lise		32	4.874	.85907	.15186
Toplam		1318	4.709	1.23470	.03401
KTU		İHL/Anadolu İHL	951	5.064	1.06484
	Anadolu Lisesi/Düz Lise	241	4.926	1.19018	.07667
	Meslek Lisesi	62	5.096	1.16939	.14851
	Yurtdışı	32	5.034	1.07686	.19036
	Açık Lise	32	5.165	1.05264	.18608
	Toplam	1318	5.042	1.09365	.03012
	BDK	İHL/Anadolu İHL	951	5.128	1.02235
Anadolu Lisesi/Düz Lise		241	5.090	1.07022	.06894
Meslek Lisesi		62	5.102	1.16564	.14804
Yurtdışı		32	4.951	1.14576	.20254
Açık Lise		32	5.051	.85303	.15080
Toplam		1318	5.114	1.03664	.02855
BYSK		İHL/Anadolu İHL	951	5.195	1.31615
	Anadolu Lisesi/Düz Lise	241	5.201	1.40445	.09047
	Meslek Lisesi	62	5.293	1.31803	.16739
	Yurtdışı	32	5.045	1.38796	.24536
	Açık Lise	32	5.507	1.22550	.21664
	Toplam	1318	5.204	1.33170	.03668
	Bİ	İHL/Anadolu İHL	951	4.117	1.11471
Anadolu Lisesi/Düz Lise		241	4.063	1.09912	.07080
Meslek Lisesi		62	4.360	1.19567	.15185
Yurtdışı		32	4.174	1.05649	.18676
Açık Lise		32	4.474	1.18561	.20959

ÜSD	Toplam	1318	4.130	1.11732	.03078
	İHL/Anadolu İHL	951	5.382	1.40765	.04565
	Anadolu Lisesi/Düz Lise	241	5.152	1.44123	.09284
	Meslek Lisesi	62	5.169	1.67416	.21262
	Yurtdışı	32	5.365	1.48670	.26281
	Açık Lise	32	5.703	1.23693	.21866
	Toplam	1318	5.338	1.42760	.03932
BOÖGD	İHL/Anadolu İHL	951	4.841	.78888	.02558
	Anadolu Lisesi/Düz Lise	241	4.761	.87026	.05606
	Meslek Lisesi	62	4.918	.93561	.11882
	Yurtdışı	32	4.822	.83120	.14694
	Açık Lise	32	5.006	.72926	.12892
	Toplam	1318	4.833	.81136	.02235

Mezun olunan lise türüne göre BOÖ ölçeği puanlarında oluşan farklılığın anlamlılığını sınamak için yapılan ANOVA analizine göre; mezun olunan lise türü bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinde herhangi anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($F(4,1313)=1.027$; $p=.39>.05$). Aynı şekilde alt boyutlar açısından da mezun olunan lise türüne göre ortalama puanlar arasındaki farklılıkların hiç biri anlamlı düzeyde değildir ($p>.05$, bk. Tablo 58).

Tablo 58: Mezun Olunan Lise Türü ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
BİT	Gruplar Arasında	8.266	4	2.066	.826	.508
	Gruplar İçinde	3283.024	1313	2.500		
	Toplam	3291.290	1317			
ASG	Gruplar Arasında	6.819	4	1.705	1.119	.346
	Gruplar İçinde	2000.922	1313	1.524		
	Toplam	2007.741	1317			
KTU	Gruplar Arasında	4.361	4	1.090	.911	.456
	Gruplar İçinde	1570.873	1313	1.196		
	Toplam	1575.235	1317			
BDK	Gruplar Arasında	1.320	4	.330	.306	.874
	Gruplar İçinde	1413.966	1313	1.077		
	Toplam	1415.286	1317			
BYSK	Gruplar Arasında	4.326	4	1.082	.609	.656

	Gruplar İçinde	2331.269	1313	1.776		
	Toplam	2335.596	1317			
Bİ	Gruplar Arasında	8.368	4	2.092	1.679	.152
	Gruplar İçinde	1635.777	1313	1.246		
	Toplam	1644.144	1317			
ÜSD	Gruplar Arasında	16.281	4	4.070	2.003	.092
	Gruplar İçinde	2667.833	1313	2.032		
	Toplam	2684.114	1317			
BO	Gruplar Arasında	2.705	4	.676	1.027	.392
ÖGD	Gruplar İçinde	864.284	1313	.658		
	Toplam	866.989	1317			

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “mezun olunan lise” değişkeni açısından cevabı: *Mezun olunan lise türü yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyi üzerinde istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir farklılaşma oluşturmamaktadır.*

Araştırmanın bulguları mezun olunan lise türünün bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazanılmasında olumlu ya da olumsuz anlamlı bir etkisinin söz konusu olmadığını göstermiştir. Ülkemizde liselere girişlerin merkezi sınavlarla yapıldığı ve bunun sonucunda ortaöğretim kurumlarının kategorilere ayrıldığı göz önüne alındığında bu kategorileşmenin öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırmada bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Fakültelerin birinci sınıfındaki öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanlarının düşük olması ve sınıf seviyesi ilerledikçe artış göstermesi (bk. Tablo 54) bu yorumu desteklemektedir. Dolayısıyla bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip bireyler yetiştirebilme sorununun, ortaöğretim de dâhil olmak üzere, eğitim sistemimizin genel bir sorunu olduğu söylenebilir.

Bulgular arasında dikkat çeken iki durum daha vardır. Bunlardan birincisi bilgi okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği puanlarında açık lise mezunlarının örgün eğitim mezunlarından daha yüksek puanlar almış olmasıdır. Bu durum örgün ortaöğretim

kurumlarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rolünün olmadığına işaret etmektedir. Nitekim Şenyurt (2018) da çalışmasında; öğretim programlarının içeriği, öğretmen uygulamalarının ve kütüphanelerin yetersizliğinden dolayı ortaöğretimde öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin bir bütün olarak kazandırılmadığını tespit etmiştir. İkinci olarak da yurtdışında ortaöğretim görmüş öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerileri açısından genel ortalamanın altında kalması dikkat çekmektedir. Bu bulgular, epistemolojik inançlarla ilgili bulgularda olduğu gibi, yüksek din öğrenimi görmek için ülkemize gelen öğrencilerin profilinin niteliği ile ilgili olumsuz bir duruma işaret etmektedir.

Yalçın (2016) araştırmasında hemşirelik öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanlarının öğrencilerin mezun olduğu lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını tespit ettiği araştırması bu araştırmanın bulguları ile uyum göstermektedir. Özbay ve Çelik (2013) ise Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencileri arasında bilgi okuryazarlığı düzeyi açısından genel liseler aleyhine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Özbay ve Çelik'in araştırmasının yapıldığı dönemde daha nitelikli öğretimin yapıldığı kabul edildiği için daha yüksek giriş puanlı öğrenci profiline sahip okul türü olan Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri lehine bilgi okuryazarlığı düzeyinde anlamlı farklılık oluşması, bu çalışmadan farklı olarak orta öğretim kurumları arasındaki kategorileşmenin bilgi okuryazarlığı düzeyine olumlu yansımaları olduğunu göstermektedir.

3.3.2.6. Güncel Akademik Not Ortalaması Açısından

Güncel akademik not ortalaması ile BOÖ ölçeğinin genelinde alınan puanlar arasında anlamlı bir korelasyonel değişime rastlanılmamıştır ($r(1300)=.50$; $p=.069>.05$). BOÖ ölçeğinin alt boyut puanları ile güncel akademik not ortalaması arasındaki ilişki sorgulandığında ise “Ürün ve Sürecin Değerlendirilmesi (ÜSD)” boyutu istisna olmak üzere herhangi anlamlı bir korelasyon tespit edilememiştir. ÜSD boyutunda olumlu yönde zayıf ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(1300)=.07$; $p=.011 <.05$).

Tablo 59: BOÖ Puanları İle Güncel Akademik Not Ortalamasına İlişisine Dair Korelasyon Testi Sonuçları

	BİT	ASG	KTU	BDK	BYSK	Bİ	ÜSD	BOÖGD
r	.008	-.010	.033	.037	.025	.054	.071(*)	.050
Akademik Ortalama p	.784	.712	.238	.181	.374	.051	.011	.069
N	1300	1300	1300	1300	1300	1300	1300	1300

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “güncel akademik not ortalaması” değişkeni açısından cevabı: “*Katılımcıların akademik not ortalaması ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir*” şeklindedir.

Bu durumda katılımcıların güncel akademik not ortalaması arttıkça sadece Ürün ve Sürecin Değerlendirilmesi (ÜSD)” boyutundaki bilgi okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri artış göstermektedir. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde akademik not ortalamasının yüksek olmasının ya da düşük olmasının bilgi okuryazarlığı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma oluşturacak etkisi olmamıştır.

Katılımcıların akademik başarılarının artmasının bilgi okuryazarlığı özyeterlik düzeyinin artmasına bir etkisinin olmaması ilahiyat eğitiminin niteliği açısından olumsuz bir bulgudur. Bu bulgular fakültelerdeki değerlendirme sisteminin çoğunlukla çoktan seçmeli testlerle ve hafızadaki bilginin sınav kâğıdına geçirilebilme derecesini ölçen yazılı sınavlar şeklinde yapılması, öğrencilerin bilgiyi arama, edinme, değerlendirme ve kullanma davranışlarındaki beceri düzeyinin göz ardı edildiğine işaret etmektedir. İlahiyat fakültelerindeki öğrencilerin bilgileri ezberlemeye ve ezberlenen bilginin sınav saatlerinde yazılı olarak iadesine dayanan değerlendirme sistemi ilgili sorunları bazı yazarlar tarafından dile getirilmiş (bk. Ev,1999; Köylü 2018) olsa da bu durum hâlâ problem olmaya devam etmektedir. Yapılan araştırmalar İlahiyat öğrencilerinin de mevcut değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesini ve derslerde araştırma etkinliklerine yer verilmesini talep ettiğini ortaya koymuştur (bk. Özdemir ve Kavak, 2012). Bu bağlamda Aşikoğlu (2005, s. 7)’nin dikkat çektiği, ilahiyat eğitiminin

kalitesini olumsuz etkileyen konulardan biri de birçok ilahiyat fakültesinin lisans tezi hazırlatmayı bırakmasıdır. Öğrencilerin araştırma, bilgiye ulaşma ve yorumlama becerilerini ciddi anlamda değerlendirme imkânı veren lisans tezleri bugün birçok ilahiyat fakültesinin değerlendirme sistemi içerisinde bulunmamaktadır. Lisans tezi hazırlatmayı değerlendirme sistemine dâhil eden fakültelerde ise lisans tezlerinin hazırlanması hem süreç hem de ürün olarak ciddi bir biçimde takip edilmemektedir. Fakültelerde öğrenci başarısını değerlendirmede araştırma ödevlerine daha fazla yer verilmesi ve bu ödevlerin değerlendirmesinde bilimsel kriterlere ciddi bir biçimde uyulması öğrencilerin bilgi okuryazarlığı yeterliliklerini arttıracak gibi öğrencilerin akademik başarısının artmasını da sağlayabilecektir. Nitekim öğrencilerin araştırma yapmak için kütüphanede daha fazla vakit geçirmesinin gerekliliği ilahiyat fakültesindeki akademisyenler tarafından da dile getirilmiştir (Sayım, 2017, s. 57).

Demiralay (2008) bu çalışmadaki bulgulardan farklı olarak akademik başarı ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu bildirmiştir. Demiralay, araştırmasına katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının artışıyla bilgi okuryazarlığı düzeyinin de arttığını tespit etmiştir. Yalçın (2016) ise bu çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak hemşirelik öğrencilerinin akademik not ortalaması ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını bildirmiştir. Alanyazında akademik başarının BOÖ düzeyinden hem etkilendiğini hem de etkilenmediğini gösteren çalışmaların bulunması yükseköğretimin değerlendirme süreçlerinde bilgi okuryazarlığı becerilerini tam ve etkili olarak dikkate alınmadığını düşündürmektedir.

3.3.2.7. İnternet Kullanım Süresi ve Amacı Açısından

İnterneti günlük olarak 1-2 saat arası kullanan öğrencilerin BOÖ puanları en yüksek ($\bar{X}=4,874$); 4 saatten fazla kullananların ortalama puanları ($\bar{X}=4.724$) ise en düşüktür. “Bilginin Yorumlanması, Sentezlenmesi ve Kullanılması (BYSK)” boyutunun dışındaki bütün alt boyutlarda günlük internet kullanım sıklığı en fazla olan grup (> 4 saat) en düşük ortalama puanları almıştır. “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)”,

“Bilgiyi İletme (Bİ) ve “Ürün ve Süreci Değerlendirme (ÜSD)” boyutlarında interneti günlük 1-2 saat arası kullananlar, diğer alt boyutlarda ise günlük internet kullanım süresi bir saatten az olanlar en yüksek BOÖ düzeyini gösteren puanları almıştır (bk. Tablo 60).

Tablo 60: BOÖ Düzeyi Ortalama Puanlarının Öğretim Türüne Göre Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
BİT	1 saatten az	136	5.470	1.70811	.14647
	1-2 saat	536	5.392	1.53804	.06643
	3-4 saat	448	5.270	1.54407	.07295
	4 saatten fazla	198	5.096	1.66964	.11866
	Toplam	1318	5.314	1.58085	.04354
SG	1 saatten az	136	4.775	1.23872	.10622
	1-2 saat	536	4.728	1.22523	.05292
	3-4 saat	448	4.688	1.19598	.05650
	4 saatten fazla	198	4.660	1.34548	.09562
	Toplam	1318	4.710	1.23470	.03401
KTU	1 saatten az	136	5.090	1.10359	.09463
	1-2 saat	536	5.095	1.10116	.04756
	3-4 saat	448	5.023	1.09298	.05164
	4 saatten fazla	198	4.913	1.06360	.07559
	Toplam	1318	5.042	1.09365	.03012
BDK	1 saatten az	136	5.145	1.04222	.08937
	1-2 saat	536	5.130	1.02652	.04434
	3-4 saat	448	5.121	1.01231	.04783
	4 saatten fazla	198	5.034	1.11585	.07930
	Toplam	1318	5.114	1.03664	.02855
BYSK	1 saatten az	136	5.250	1.30138	.11159
	1-2 saat	536	5.174	1.34384	.05805
	3-4 saat	448	5.232	1.29725	.06129
	4 saatten fazla	198	5.192	1.40233	.09966
	Toplam	1318	5.205	1.33170	.03668
Bİ	1 saatten az	136	4.052	1.17226	.10052
	1-2 saat	536	4.191	1.11292	.04807
	3-4 saat	448	4.142	1.10519	.05222
	4 saatten fazla	198	3.983	1.11023	.07890

	Toplam	1318	4.129	1.11732	.03078
ÜSD	1 saatten az	136	5.365	1.50788	.12930
	1-2 saat	536	5.401	1.40083	.06051
	3-4 saat	448	5.300	1.43686	.06789
	4 saatten fazla	198	5.232	1.42372	.10118
	Toplam	1318	5.338	1.42760	.03932
BOÖGD	1 saatten az	136	4.851	.84359	.07234
	1-2 saat	536	4.874	.82734	.03574
	3-4 saat	448	4.828	.77003	.03638
	4 saatten fazla	198	4.724	.83199	.05913
	Toplam	1318	4.833	.81136	.02235

Tablo 60'daki bulgular günlük internet kullanım süresinin yüksek olmasının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik ölçeğinde alınan ortalama puanlar üzerine olumlu bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Alt boyutlar açısından da ortalama puanların günlük internet kullanım süresi iki saatten daha az olanlar lehine, internet kullanım sıklığı en fazla olan grup (günlük 4 saatten fazla) aleyhine dağılım göstermiştir.

BOÖ ölçeğinin genel ortalamasında ve alt boyutların tamamında interneti günlük 2 saat ve daha az kullanan katılımcılar interneti 2 saatten daha fazla kullanan öğrencilerden daha yüksek puan almış olsa da internet kullanım süresine göre BOÖ puanlarında gruplar arası anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır ($F(3,1314)=1.671$; $p=.172>.05$). Ayrıca internet kullanım sıklığının alt boyutlar açısından da gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı ($p>.05$) görülmüştür (bk. Tablo 61).

Tablo 61: Günlük İnternet Kullanım Süresi ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
BİT	Gruplar Arasında	16.937	3	5.646	2.266	.079
	Gruplar İçinde	3274.352	1314	2.492		
	Toplam	3291.290	1317			
ASG	Gruplar Arasında	1.446	3	.482	.316	.814

	Gruplar İçinde	2006.295	1314	1.527		
	Toplam	2007.741	1317			
KTU	Gruplar Arasında	5.255	3	1.752	1.466	.222
	Gruplar İçinde	1569.979	1314	1.195		
	Toplam	1575.235	1317			
BDK	Gruplar Arasında	1.530	3	.510	.474	.701
	Gruplar İçinde	1413.756	1314	1.076		
	Toplam	1415.286	1317			
BYSK	Gruplar Arasında	1.161	3	.387	.218	.884
	Gruplar İçinde	2334.435	1314	1.777		
	Toplam	2335.596	1317			
Bİ	Gruplar Arasında	7.169	3	2.390	1.918	.125
	Gruplar İçinde	1636.975	1314	1.246		
	Toplam	1644.144	1317			
ÜSD	Gruplar Arasında	5.144	3	1.715	.841	.471
	Gruplar İçinde	2678.970	1314	2.039		
	Toplam	2684.114	1317			
BOÖGD	Gruplar Arasında	3.294	3	1.098	1.671	.172
	Gruplar İçinde	863.694	1314	.657		
	Toplam	866.989	1317			

Bu bulgulara göre araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “günlük internet kullanım süresi” değişkeni açısından cevabı: *Katılımcıların internet kullanım sıklığı onların bilgi okuryazarlığı öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamaktadır.*

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemli bir kısmı bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanmaya dayanmasına rağmen internet kullanım sıklığının bilgi okuryazarlığı özyeterlik düzeyinde herhangi anlamlı farklılaşmaya neden olmaması dikkat çekici bir bulgudur. Bu durumu daha detaylı inceleyebilmek için internet kullanım süresi ile internet kullanım amacını birlikte ele almak gerekmektedir. İnternet kullanım sıklığı ile amacı karşılaştırıldığında interneti günlük 1 saatten az ve 1-2 saat

arası kullanan öğrencilerin interneti birincil kullanma amacının araştırma yapmak olduğu görülmektedir. Diğer taraftan interneti günlük olarak 3-4 saat arası ve 4 saatten fazla kullanan öğrencilerin ise birincil internet kullanım amacını sosyal medyayı kullanmak oluşturmaktadır (bk. Tablo 62). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin araştırma yapma becerileri ile ilişkisi düşünüldüğünde interneti en çok araştırma yapmak için kullananların kullanım süresi daha az olmasına rağmen daha gelişmiş bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olabilmesi anlaşılabilir bir durumdur.

Tablo 62: İnterneti Günlük Kullanım Süresine Göre İnterneti Birincil Kullanım Amacı

		Sosyal medya	Oyun oynama	Film izleme	Alış-veriş	Araştırma	Toplam
Günlük internet kullanım süresi	1 saatten az	54	2	8	3	69	136
	1-2 saat	315	9	94	12	106	536
	3-4 saat	298	11	74	16	49	448
	4 saatten fazla	123	28	31	3	13	198
Toplam		790	50	207	34	237	1318

Cevher (2016) İstanbul Üniversitesi İlahiyat fakültesi öğrencilerinin “sosyal medya kullanım ve doyum” ilişkisini incelediği araştırmasında interneti günlük 6 saatten fazla kullanan ilahiyat öğrencilerinde motivasyon kaynağı olarak “boş zaman/eğlence motivasyonu”nun interneti daha az sıklıkta kullananlara göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Cevher’in çalışmasında günlük internet kullanımı 6 saatten fazla kullanan öğrencilerin “sosyal kaçış motivasyonu”nun internet kullanma sıklığına etki eden önemli sebeplerden biri olduğu görülmüştür. Demir ve Seferoğlu (2016), internet bağımlılığının “internette üretken olmayan zaman kullanımı” anlamına gelen “sanal aylaklık” davranışını arttırdığını; bilgi okuryazarlığı düzeyinin artmasının ise sanal aylaklık davranışını ve internet bağımlılığını anlamlı farklılık oluşturacak derecede azalttığı tespit etmiştir. Demir ve Seferoğlu’nun bahsi geçen tespiti, bu çalışmadaki “bilgi okuryazarlığı öz yeterlik genel düzeyi en düşük olan katılımcıların günlük internet kullanım süresi en fazla olan katılımcılar olması” bulgusu ile uyumaktadır. Çünkü internet kullanım sıklığı en fazla olan katılımcılar aktif bir öğrencilik hayatına sahip olmalarına rağmen birincil internet kullanım amaçları arasında araştırma yapma

seçeneğini daha az seçmiş, interneti en fazla -sırasıyla- sosyal medyayı kullanmak, film izlemek ve oyun oynamak amacıyla kullandıklarını bildirmiştir.

Demiralay ve Karadeniz (2010) bu çalışmadan farklı olarak, öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırmasında internet kullanım sıklığının bilgi okuryazarlığı düzeyi üzerinde anlamlı derecede farklılık oluşturduğunu, internet kullanım sıklığı arttıkça bilgi okuryazarlık düzeyinin de arttığını tespit etmiştir. Aynı şekilde bu çalışmadan farklı olarak Ata ve Baran (2011), lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlık öz yeterlik puanları ile internet kullanım sıklıkları açısından anlamlı bir fark olduğunu öğrencilerin internet kullanım sıklıkları arttıkça bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının da arttığını tespit etmiştir. Gülmez (2015), fen bilgisi öğretmen adayları arasında interneti günlük bir saatten az kullananların bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyinin interneti 1-4 saat ve 4 saat üzeri kullananlara göre anlamlı bir şekilde düştüğünü bildirmiştir. Gülmez, internet kullanım süresi ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki saptamış ve interneti 4 saatten fazla kullanan adayların en yüksek bilgi okuryazarlığı özyeterlik puanını, 1 saatten az kullanan adayların en düşük bilgi okuryazarlığı özyeterlik puanını aldıklarını tespit etmiştir. Benzer bir biçimde Yalçın (2016) da internet bağlantısı olan bilgisayar kullanım sıklığı daha fazla olan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik puanlarının, internet bağlantısı olan bilgisayar kullanım sıklığı orta düzeyde olan öğrencilerin puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında Gülnar (2016)'ın, internetten kullanım süresi arttıkça bilgi okuryazarlık öz yeterlik ölçeğinden alınan puanların artış gösterdiği bulgusu da bu çalışmanın bulguları ile uyumlu değildir. Gülmez (2015), Yalçın (2016) ve Gülnar (2016)'ın bahsi geçen çalışmaları da internet kullanım sıklığı arttıkça bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyinin arttığını tespit ettiği için bu araştırmanın bulguları ile uyumlu değildir.

Alanyazındaki çalışmaların çoğunda bu çalışmadaki bulgulardan farklı olarak internet kullanım sıklığının artmasının bilgi okuryazarlığı düzeyine anlamlı bir biçimde olumlu etki gösterdiği görülmüştür. Kuşkusuz bu durum İlahiyat fakültelerinin öğrenci profili açısından olumsuz bir durumu yansıtmaktadır. İnternetin günümüzde oldukça

önemli bir bilgi kaynağı olduğu ve BO becerilerinin büyük oranda internet kullanım davranışlarıyla ilişkili olduğu göz önüne alındığında internet kullanım sıklığının BO becerilerine olumlu yansması beklenmektedir. İlahiyat öğrencilerinin internet kullanım sıklığının BO beceri düzeyine etkisinin olmaması onların internette bilgi arama davranışlarını niteliği ile ilgili sorunlar yaşadığını düşündürmektedir. Bunun yanı sıra ilahiyat öğrencilerinin internet kullanım sıklığı ile interneti kullanım amaçları arasındaki ilişkinin de dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 63'te interneti birincil kullanım amacı açısından BOÖ düzeyi incelendiğinde; BOÖ genel ortalamasında en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=4,96$) sahip olan öğrencilerin interneti kullanmada birincil amacının “araştırma yapmak” olduğu görülmektedir. Ayrıca interneti öncelikli kullanım amacı “araştırma yapmak” olan öğrenciler “Bilginin Yorumlanması, Sentezlenmesi ve Kullanılması (BYSK)” boyutu hariç olmak bütün alt boyutlarda en yüksek puana sahiptir. BYSK boyutunda ise interneti alışveriş için kullananların hemen ardında ikinci en yüksek puanı elde etmişlerdir. İnterneti en çok alışveriş yapmak için kullananlar “Bilgi İhtiyacını Tanımlama (BİT)”, “Arama Stratejisi Geliştirme (ASG)” ve “Ürün ve Sürecin Değerlendirilmesi (ÜSD)” boyutlarında en düşük puanları almıştır. İnterneti birincil kullanım amacı “oyun oynamak” olanlar da “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)”, “Bilginin Değerlendirilmesi ve Kıyaslanması (BDK)”, “Bilginin Yorumlanması, Sentezlenmesi ve Kullanılması (BYSK)” ve ölçeğin genelinde en düşük puanları almıştır. “Bilginin İletilmesi (Bİ)” boyutunda ise interneti en çok film izlemek için kullananlar oyun oynamak için kullananlardan çok az bir farkla en düşük puanı almıştır.

Tablo 63: İnterneti Birincil Kullanım Amacına Göre BOÖ Düzeyi Ortalama Puanları

		N	\bar{X}	S	SH
BİT	Sosyal medya	790	5.266	1.59614	.05679
	Oyun oynama	50	5.10	1.74087	.24620
	Film izleme	207	5.297	1.46951	.10214
	Alış-veriş	34	5.029	1.73179	.29700
	Araştırma	237	5.573	1.54859	.10059
	Toplam	1318	5.314	1.58085	.04354
ASG	Sosyal medya	790	4.685	1.21959	.04339

	Oyun oynama	50	4.716	1.41592	.20024
	Film izleme	207	4.691	1.16794	.08118
	Alış-veriş	34	4.456	1.55774	.26715
	Araştırma	237	4.838	1.24916	.08114
	Toplam	1318	4.709	1.23470	.03401
KTU	Sosyal medya	790	5.017	1.08909	.03875
	Oyun oynama	50	4.661	1.14737	.16226
	Film izleme	207	5.050	1.16354	.08087
	Alış-veriş	34	4.907	1.14815	.19691
	Araştırma	237	5.221	1.00096	.06502
	Toplam	1318	5.042	1.09365	.03012
BDK	Sosyal medya	790	5.085	1.02773	.03657
	Oyun oynama	50	4.860	1.15070	.16273
	Film izleme	207	5.124	1.08999	.07576
	Alış-veriş	34	5.191	.91988	.15776
	Araştırma	237	5.242	1.00078	.06501
	Toplam	1318	5.114	1.03664	.02855
BYSK	Sosyal medya	790	5.191	1.35358	.04816
	Oyun oynama	50	5.118	1.46082	.20659
	Film izleme	207	5.161	1.32095	.09181
	Alış-veriş	34	5.426	1.09498	.18779
	Araştırma	237	5.273	1.27347	.08272
	Toplam	1318	5.205	1.33170	.03668
Bİ	Sosyal medya	790	4.155	1.09725	.03904
	Oyun oynama	50	4.017	1.23490	.17464
	Film izleme	207	4.010	1.11657	.07761
	Alış-veriş	34	4.050	1.13410	.19450
	Araştırma	237	4.180	1.15588	.07508
	Toplam	1318	4.129	1.11732	.03078
ÜSD	Sosyal medya	790	5.338	1.40585	.05002
	Oyun oynama	50	5.260	1.53610	.21724
	Film izleme	207	5.187	1.51867	.10555
	Alış-veriş	34	5.073	1.65663	.28411
	Araştırma	237	5.520	1.34695	.08749
	Toplam	1318	5.338	1.42760	.03932
BOGD	Sosyal medya	790	4.822	.81643	.02905
	Oyun oynama	50	4.633	.84356	.11930
	Film izleme	207	4.791	.81369	.05656
	Alış-veriş	34	4.749	.67746	.11618
	Araştırma	237	4.961	.79212	.05145
	Toplam	1318	4.833	.81136	.02235

Bu bulgulara göre interneti süre olarak az kullananlar ve araştırma yapmak için kullananlar büyük oranda örtüşmekte ve bilgi okuryazarlığı öz yeterliği puanları açısından bu grup daha başarılı olmaktadır. Bu durum internet kullanım süresi değişkeninde olduğu gibi internet kullanım amacı bakımından da Demir ve Seferoğlu (2016)'nun sanal aylıklık ile bilgi okuryazarlığı düzeyi arasındaki ters ilişkiyi bildiren bulgusuyla uyumludur.

İnterneti birincil kullanma amacı ile BOÖ puanları arasındaki farklılaşma, ölçeğin genelinde ($F(4,1313)=2.515$; $p=.040$) ve “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)” boyutunda anlamlı ($F(4,1313)=3.375$; $p=.009$) bir farklılaşmadır (bk. Tablo 64). ANOVA analizine göre BOÖ düzeyinde interneti en çok araştırma yapmak için kullananlar ile interneti birincil kullanma amacı sosyal medya ($p=.021$), oyun oynama ($p=.009$) ve film izleme ($p=.028$) olanlar arasında interneti en çok araştırma yapmak için kullananlar lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. İnterneti birincil kullanım amacı araştırma yapmak olanların BOÖ düzeyinin diğer üç gruptan yüksek olması istatistiksel olarak anlamlılık göstermiştir. KTU boyutunda ise interneti en fazla araştırma yapmak için kullananlar ile oyun oynamak için kullananlar arasında ($p=.028$), araştırma yapmak amacı ile kullananların lehine bir farklılaşma görülmüştür (bk. Ek Tablo 19).

Tablo 64: İnternet Kullanımında Birincil Amaç ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılaşma
BİT	Gruplar Arasında	22.903	4	5.726	2.300	.057	
	Gruplar İçinde	3268.387	1313	2.489			
	Toplam	3291.290	1317				
ASG	Gruplar Arasında	6.616	4	1.654	1.085	.362	
	Gruplar İçinde	2001.126	1313	1.524			
	Toplam	2007.741	1317				
KTU	Gruplar Arasında	16.032	4	4.008	3.375	.009	Araştırma yapmak ile oyun oynamak arasında ($p=.028$)
	Gruplar İçinde	1559.203	1313	1.188			

	Toplam	1575.235	1317			
BDK	Gruplar Arasında	7.996	4	1.999	1.865	.114
	Gruplar İçinde	1407.289	1313	1.072		
	Toplam	1415.286	1317			
BYSK	Gruplar Arasında	3.687	4	.922	.519	.722
	Gruplar İçinde	2331.909	1313	1.776		
	Toplam	2335.596	1317			
Bİ	Gruplar Arasında	4.916	4	1.229	.984	.415
	Gruplar İçinde	1639.229	1313	1.248		
	Toplam	1644.144	1317			
ÜSD	Gruplar Arasında	15.252	4	3.813	1.876	.112
	Gruplar İçinde	2668.862	1313	2.033		
	Toplam	2684.114	1317			
BOÖGD	Gruplar Arasında	6.592	4	1.648	2.515	.040
	Gruplar İçinde	860.396	1313	.655		
	Toplam	866.989	1317			

Araştırma yapmak için kullananlar ile sosyal medya (p=.021), oyun oynama (p=.009) ve film izleme (p=.028) için kullananlar arasında

Bu verilere göre araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “interneti birincil kullanım amacı” değişkeni açısından cevabı: *Katılımcıların interneti birincil kullanım amacı bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılaşma oluşturmaktadır. İnterneti birincil kullanım amacı araştırma yapmak olan katılımcılar interneti en çok film izleme, oyun oynama ve alışveriş yapmak için kullanan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek bilgi okuryazarlığı öz yeterliliğine sahiptir.*

İnterneti en çok araştırma yapmak için kullanan katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin anlamlı olarak diğer gruplardan daha yüksek olması İlahiyat eğitimi açısından normal varsayımları karşılayan olumlu bir durumdur. Ancak bu katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ölçeğinden aldıkları puanın gelişmiş düzey sınırı olan >5 değerine çok yakın olduğu halde (\bar{X} =4.96) hâlâ gelişmemiş düzeyde olması İlahiyat eğitimi açısından dikkate alınması gereken bir durumdur. Bu durumda araştırma yapma becerileri bilgi okuryazarlığı becerilerine dayandığı halde interneti en çok araştırma yapmak için kullanan katılımcıların bile gelişmiş düzeyde bilgi

okuryazarlığı becerilerine sahip olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla *interneti birincil kullanım amacına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmesine rağmen düzeyler açısından bir farklılık görülmemekte, bütün gruplar “geliştirilmesi gerekir” düzeyde kaldığı görülmektedir.*

Gülner (2016) da bu çalışmanın bulguları ile uyumlu olarak sosyal medya araçlarının kullanımının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Ata (2011) ise çalışmasında bu çalışmadaki sosyal medya kullanımı ile bilgi okuryazarlığı ilişkisindeki bulgulardan farklı olarak blogların, sosyal medya ve video paylaşım sitelerinin kullanım sıklığı arttıkça lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerinin arttığını bildirmiştir.

3.3.2.8. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Yeri Açısından

Yaşamının büyük bölümünü büyükşehirlerde geçiren katılımcıların BOÖ ölçeği genel puanı yaşamının çoğunu diğer yerleşim yerlerinden geçirenlerden daha yüksektir ($\bar{X}=4,92$). Yaşamının büyük kısmını köyde geçirenler BOÖ inancı açısından en düşük ortalama puanları ($\bar{X}=4,70$) almıştır. “Bilgi İhtiyacını Tanımlama (BİT)” ve “Ürün ve Süreci Değerlendirme (ÜSD)” boyutları dışındaki tüm alt boyutlarda da yaşamının çoğunu köyde geçirenler en düşük ortalama puanları almıştır.

Tablo 65: BOÖ İnanç Düzeyi Puanlarının Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
BİT	Köy	189	5.208	1.50340	.10936
	Kasaba	36	5.333	1.39386	.23231
	İlçe	244	5.487	1.46139	.09356
	İl	489	5.244	1.73913	.07865
	Büyükşehir	327	5.365	1.50619	.08329
	Yurtdışı	33	5.151	1.25303	.21812
	Toplam	1318	5.314	1.58085	.04354
ASG	Köy	189	4.534	1.19679	.08705
	Kasaba	36	4.641	1.15513	.19252
	İlçe	244	4.847	1.23061	.07878
	İl	489	4.659	1.31915	.05965
	Büyükşehir	327	4.767	1.15945	.06412
	Yurtdışı	33	4.939	.82266	.14321
	Toplam	1318	4.709	1.23470	.03401
KTU	Köy	189	4.934	1.08769	.07912

	Kasaba	36	5.113	.83861	.13977
	İlçe	244	5.100	1.06033	.06788
	İl	489	5.012	1.14023	.05156
	Büyükşehir	327	5.109	1.06987	.05916
	Yurtdışı	33	4.948	1.14582	.19946
	Toplam	1318	5.042	1.09365	.03012
BDK	Köy	189	4.961	1.07518	.07821
	Kasaba	36	5.018	.94365	.15727
	İlçe	244	5.248	1.03618	.06633
	İl	489	5.071	1.06106	.04798
	Büyükşehir	327	5.183	.96512	.05337
	Yurtdışı	33	5.043	1.13288	.19721
	Toplam	1318	5.114	1.03664	.02855
BYSK	Köy	189	5.131	1.42140	.10339
	Kasaba	36	5.125	1.16726	.19454
	İlçe	244	5.343	1.29009	.08259
	İl	489	5.139	1.34867	.06099
	Büyükşehir	327	5.284	1.26828	.07014
	Yurtdışı	33	4.862	1.55787	.27119
	Toplam	1318	5.204	1.33170	.03668
Bİ	Köy	189	3.989	1.10373	.08028
	Kasaba	36	4.102	1.09011	.18168
	İlçe	244	4.091	1.08589	.06952
	İl	489	4.101	1.16201	.05255
	Büyükşehir	327	4.280	1.10034	.06085
	Yurtdışı	33	4.162	.81187	.14133
	Toplam	1318	4.129	1.11732	.03078
ÜSD	Köy	189	5.300	1.44821	.10534
	Kasaba	36	5.583	1.46141	.24357
	İlçe	244	5.322	1.42252	.09107
	İl	489	5.285	1.49980	.06782
	Büyükşehir	327	5.420	1.31349	.07264
	Yurtdışı	33	5.354	1.33636	.23263
	Toplam	1318	5.338	1.42760	.03932
BOÖGD	Köy	189	4.708	.80993	.05891
	Kasaba	36	4.836	.68610	.11435
	İlçe	244	4.894	.75981	.04864
	İl	489	4.794	.86718	.03922
	Büyükşehir	327	4.922	.77553	.04289
	Yurtdışı	33	4.797	.72076	.12547
	Toplam	1318	4.833	.81136	.02235

Yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimleri ile BOÖ puanları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testine göre ölçeğin genel puan ortalamasında ($F(5,1312)=2.207$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık

görülmemiştir. Ayrıca alt boyutların hiçbirinde bilgi okuryazarlığı düzeyi ile “yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimi” değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 66: Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimi ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
BİT	Gruplar Arasında	13.612	5	2.722	1.090	.364
	Gruplar İçinde	3277.678	1312	2.498		
	Toplam	3291.290	1317			
ASG	Gruplar Arasında	14.672	5	2.934	1.932	.086
	Gruplar İçinde	1993.070	1312	1.519		
	Toplam	2007.741	1317			
KTU	Gruplar Arasında	5.378	5	1.076	.899	.481
	Gruplar İçinde	1569.857	1312	1.197		
	Toplam	1575.235	1317			
BDK	Gruplar Arasında	11.748	5	2.350	2.196	.052
	Gruplar İçinde	1403.538	1312	1.070		
	Toplam	1415.286	1317			
BYSK	Gruplar Arasında	13.968	5	2.794	1.579	.163
	Gruplar İçinde	2321.628	1312	1.770		
	Toplam	2335.596	1317			
Bİ	Gruplar Arasında	12.261	5	2.452	1.971	.080
	Gruplar İçinde	1631.884	1312	1.244		
	Toplam	1644.144	1317			
ÜSD	Gruplar Arasında	6.060	5	1.212	.594	.705
	Gruplar İçinde	2678.054	1312	2.041		
	Toplam	2684.114	1317			
BOÖGD	Gruplar Arasında	7.231	5	1.446	2.207	.051
	Gruplar İçinde	859.758	1312	.655		
	Toplam	866.989	1317			

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “yaşamın çoğunun

geçirildiği yerleşim yeri” değişkeni açısından cevabı: *Yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamı fark oluşturmamıştır.*

Bu araştırma da elde edilen bulgulara göre katılımcıların yaşamlarının çoğunu büyükşehir gibi nispeten daha gelişmiş yerleşim yerlerinde ya da köy ve kasaba gibi nispeten daha kırsal yerleşim yerlerinde geçirmiş olmasından kaynaklanan eğitimsel avantaj ya da dezavantajların onların bilgi okuryazarlığı becerilerine olumlu veya olumsuz bir etkisinden söz edilememektedir. Yerleşim yerinin büyüklüğünün eğitimsel imkânların büyüklüğü ile orantısı göz önüne alındığında bilgi okuryazarlığı becerileri ile ilgili problem eğitim sisteminin genel bir sorunu olduğu söylenebilir.

3.3.2.9. Din Eğitiminin Kaynağı Açısından

Sadece resmi kurumlarda din eğitimi almış katılımcıların BOÖ puanı $\bar{X}=4.789$; resmi kurumlar dışında da din eğitimi almış katılımcıların BOÖ puanı $\bar{X}=4.905$ 'tir. Tablo 67 incelendiğinde resmi kurumlar dışında da din eğitimi aldığını bildiren katılımcıların bütün alt boyutlarda ve ölçeğin genel ortalamasında daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçekten alınan ortalama puanlara göre sadece resmi kurumlarda din eğitim almış yüksek din öğretimi öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyi resmi kurumlar dışında da din eğitimi almış öğrencilerden daha az gelişmiş bir seviyededir.

Resmi kurumlar dışında da din eğitimi alanlar ile sadece resmi kurumlarda din eğitimi alan katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı sınıandığında ise ölçeğin genelinde resmi kurumlar dışında da din eğitimi almış katılımcılar lehine anlamlı farklılık ($t(1316)=2.519$; $p=.012$) olduğu görülmüştür. Alt boyutlar açısından ise “Arama Stratejileri Geliştirme (ASG)” ($t(1316)=2.105$; $p=.035$) ve “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)” boyutunda ($t(1316)=3.016$; $p=.003$) yine resmi kurumlar dışında da bir din eğitimi almış olan katılımcılar lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir (bk. Tablo 67).

Tablo 67: BOÖ Düzeyi İle Katılımcıların Resmi Kurumlar Dışında Din Eğitimi Alıp Almadığı Farklılığına Dair t-Testi

		N	\bar{X}	S	t	sd	p
BİT	Evet	502	5.345	1.5539	.645	1316	.519
	Hayır	816	5.292	1.5977			
ASG	Evet	502	4.800	1.1930	2.105	1316	.035
	Hayır	816	4.653	1.2570			
KTU	Evet	502	5.158	1.0732	3.016	1316	.003
	Hayır	816	4.971	1.1007			
BDK	Evet	502	5.164	1.0218	1.389	1316	.165
	Hayır	816	5.082	1.0450			
BYSK	Evet	502	5.237	1.2479	.694	1316	.488
	Hayır	816	5.185	1.3810			
Bİ	Evet	502	4.169	1.0785	1.021	1316	.308
	Hayır	816	4.104	1.1404			
ÜSD	Evet	502	5.425	1.3460	1.776	1133.514	.076
	Hayır	816	5.284	1.4738			
BOÖGD	Evet	502	4.905	.77355	2.519	1316	.012
	Hayır	816	4.789	.83118			

Bu durumda araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “resmi kurumlar dışında da din eğitimi alınıp-alınmaması” değişkenine göre cevabı: *Resmi kurumlar dışında da din eğitimi alan katılımcılar sadece resmi kurumlarda din eğitimi alan katılımcılardan anlamlı bir biçimde daha yüksek bilgi okuryazarlığı öz yeterliğine sahiptir.*

Resmi kurumlar dışındaki kurumlarda/yapılarda din eğitimi alıp almama durumu ile bilgi okuryazarlığı yeterlilikleri arasında -tıpkı epistemolojik inançlarla ilişkisinde olduğu gibi- ilk bakışta doğrudan bir alaka yok gibi durmaktadır. Ancak katılımcılara böyle bir soru sorulmasındaki amaç resmi kurumlar dışında aldığı eğitimin bireyin bilgi arama davranışlarını etkileyip etkilemediğini sınamaktır. Resmi kurumlar dışındaki kurumlardaki/yapılardaki (medrese, dernek, vakıf vb.) dini eğitiminde otorite olarak

kabul edilen kaynaktan aktarım şeklinde geleneksel bir bilgilenim şeklinin olması ihtimalinin, resmi kurumlardaki din eğitiminden daha yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü din öğretimi yapan her kademedeki resmi kurumların takip etmek mecburiyetinde oldukları programların içeriğinde öğretimin bilgi aktarımı şeklinde olamayacağı, öğrencilerin bilgiye ulaşma becerisi kazanabilmesinin öğretimin amaçları arasında olduğu vurgulamaktadır (MEB, 2018a, s. 8; 2018b s. 8; 2108c, s. 6-7; YÖK, 2007; 2010; 2011). Bu durumda, müfredatla ilişkili olarak, bahsi geçen amaçlara sahip olmamaları açısından, resmi olmayan bir eğitim faaliyetinde resmi olana nazaran bireylerin bilgiyi arama ve kullanma davranışlarının yöntemsel olarak belirli kalıplarla sınırlandırma riskinin daha fazla olduğu söylenebilir. Tam da sebepten dolayı bu araştırmada resmi kurumlar dışındaki din eğitiminin bireylerin bilgiyi arama, kullanma ve sunma davranışına etkisinin olup olmadığıyla ilgili bahsi geçen ihtimaller istatistiksel olarak sınanmak istenmiştir.

Resmi kurumlar dışında da din eğitimi almış kişilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterliliklerinin daha yüksek olması normal varsayımların dışında bir durumdur. Bu bulgu örgün din öğretimi açısından olumsuz olarak, resmi kurumlar dışındaki din eğitimi veren kurum ve yapılar için ise olumlu olarak değerlendirilebilecek bir bulgudur. Bu bulgular bir taraftan din eğitimi veren resmi kurumların bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmadaki yetersizliğine işaret etmekte diğer taraftan resmi kurumlar dışında da din eğitimi almış öğrencilerin bilgi okuryazarlık becerilerinin gayr-ı resmi olan bir eğitimden olumsuz etkilenmediğini göstermektedir. Bu durumda resmi bir hüviyeti olmadan din eğitimi veren kurumların eğitim verdiği bireylerin bilgiyi arama ve bilgiye ulaşma davranışları üzerinde epistemolojik inanç gelişiminde olduğu gibi (bk. Tablo 37) olumsuz bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Epistemolojik inanç gelişimindeki olumsuz etkisinin aksine, resmi kurumlar dışında verilen din eğitiminin muhataplarının bilgi arama davranışına resmi kurumlara nispeten daha olumlu katkısının olması farklı çalışmalarla aydınlatılabilecek birkaç ihtimali düşündürmektedir. Bunlar: (1) Resmi hüviyeti olmadan din eğitimi veren kurumlar bilgi kaynağı olmadaki veya bilgi kaynağına yönlendirmedeki otoritelerini

korumak için eğitim verdikleri bireylerin epistemolojik anlayışına etki edecek müdahalelerde bulunurken, bilgiye ulaşmada epistemik otoritelerine onların bilgiyi arama ve kullanma becerilerinin gelişimine imkân sağladığı söylenebilir. Bu yapılarıdaki eğitimin benimsenen belli bir bilgi anlayışına (kesinlik, kaynak vb. açılardan) uygun olduğu sürece bilgi elde etme davranışlarına müdahale etmediği söylenebilir. (2) Bu durum, resmi kurumlar dışında din eğitimi veren kurumların alışlagelmiş geleneksel yapısından uzaklaşmasından, yenilikçi bir tarzla öğrencilerini teknoloji kullanmaya ve nitelikli araştırma yapmaya daha çok teşvik edici bir özelliğe bürünmüş olmasından kaynaklanmış olabilir. Bilhassa vakıf ve dernek gibi yapılarda verilen din eğitiminin böyle bir karaktere dönüştüğü düşünülebilir (3) Bu durum resmi olmayan kurumların resmi kurumlara kıyasla, daha az sayıda bireye daha çok teknolojik ve eğitimsel imkânlar sunmasının olumlu yansımalarından kaynaklanmış olabilir. Böylelikle fizikî ve eğitimsel imkânlar (öğrenci sayısı, teknolojik araç-materyal vb.) yapısal sorunların çözümüne katkı sunmuş olabilir. Ayrıca bu durumun, bilgi okuryazarlığı düzeyinde “Açık Lise” öğrencilerinin daha yüksek puan alması durumunda olduğu (bk. Tablo 57) gibi bu resmi kurumlar dışında da din eğitimi alan katılımcıların kendilerini geliştirmek için gösterdikleri bireysel çaba sonucu ortaya çıkma ihtimali bulursa da alanyazında bu yorumu destekleyecek bir veriye ulaşamamıştır. Kuşkusuz, bu varsayımların geçerliliğini aydınlatmak için örgün ve yaygın din eğitiminin bilişsel ve duyuşsal boyuttaki önceliklerini, bilgiye yaklaşımlarını ele alan özel çalışmalara gerek duyulmaktadır.

Medrese, vakıf, dernek vb. yapıların eğitim verdiği muhataplarının bilgi okuryazarlık düzeylerine epistemolojik anlayışlarının aksine (bk. Tablo 37) olumlu bir yansımalarının olması, bu yapıların muhataplarının bilgi arama ve kullanma becerilerine olan katkısının sınırları belirlenmiş kaynaklar, otoriteler ve alanlarda olduğunu düşündürmektedir. Çünkü Tan (2011, s. 38) belirttiği gibi telkin şeklinde bir öğretim geleneği ancak zayıf bir özerliğe (minimal/weak autonomy) izin vermekte ancak güçlü bir özerkliğe (maximal/strong autonomy) asla müsaade etmemekte, geleneğin çizdiği sınırlar içinde özgür kararlar alabilmektedir. Belirli sınırları gözeterek bilgi arama

davranışlarını geliştirmek bahsi geçen zayıf özerkliğe örnek gösterilebilir. Söz gelimi bu bireyler herhangi hukuki bir konudaki araştırmasını dijital ya da basılı ortam kaynaklarda etkin bir şekilde yapabilme becerisi gösterse de tercih ettiği kaynakların belli bir ekol, mezhep ya da anlayışın görüşleri etrafında oluşmuş kaynaklar olmasına özen göstermiş/sınırlandırma yapmış olabilir. Nitekim meseleyi medreselerdeki eğitim özelinde ele aldığımızda hâlâ medreselerdeki eğitimde mezhepsel sınırlandırmaların devam ettiği görülmektedir (Dündar, 2019, s. 223).

Resmi kurumlar dışında din eğitimi alınıp alınmadığı ile ilgili bağlantılı olarak etkisi araştırılan bir diğer değişken de dini bilgileri elde etmede birincil kaynağın hangisi olduğudur. BOÖ ölçeği genel puanında en yüksek puanı alanlar sırası ile birincil dini kaynağı olarak “ailem” ($\bar{X}=5.00$) ve “kendi okumalarım” ($\bar{X}=4.89$) seçeneğini işaretleyenlerdir. En düşük puanları ise “cami ve okul dışı dersler/sohbetler” ($\bar{X}=4.69$) “okuldaki din dersleri” ($\bar{X}=4.75$) seçeneğini işaretleyenler almıştır (bk. Tablo 68).

Tablo 68: Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklara Göre BOÖ Düzeyi Puanlarının Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
BİT	Okuldaki din dersleri	516	5.207	1.56467	.06888
	Cami ve Kur'an kursu	169	5.256	1.55073	.11929
	Ailem	253	5.470	1.53921	.09677
	Kendi okumalarım	234	5.433	1.67439	.10946
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	5.296	1.57622	.13045
	Toplam	1318	5.314	1.58085	.04354
ASG	Okuldaki din dersleri	516	4.592	1.26121	.05552
	Cami ve Kur'an kursu	169	4.903	1.20104	.09239
	Ailem	253	4.837	1.12555	.07076
	Kendi okumalarım	234	4.801	1.26105	.08244
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	4.530	1.26529	.10472
	Toplam	1318	4.709	1.23470	.03401
KTU	Okuldaki din dersleri	516	4.931	1.08764	.04788
	Cami ve Kur'an kursu	169	5.091	1.10666	.08513
	Ailem	253	5.238	1.00167	.06297
	Kendi okumalarım	234	5.116	1.12937	.07383

	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	4.922	1.14575	.09482
	Toplam	1318	5.042	1.09365	.03012
BDK	Okuldaki din dersleri	516	5.012	1.04970	.04621
	Cami ve Kur'an kursu	169	5.057	.99112	.07624
	Ailem	253	5.345	.97355	.06121
	Kendi okumalarım	234	5.195	1.03889	.06791
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	5.007	1.08227	.08957
	Toplam	1318	5.113	1.03664	.02855
BYSK	Okuldaki din dersleri	516	5.105	1.36728	.06019
	Cami ve Kur'an kursu	169	5.256	1.26863	.09759
	Ailem	253	5.337	1.24011	.07797
	Kendi okumalarım	234	5.276	1.40000	.09152
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	5.151	1.30417	.10793
	Toplam	1318	5.204	1.33170	.03668
Bİ	Okuldaki din dersleri	516	4.117	1.10299	.04856
	Cami ve Kur'an kursu	169	4.107	1.08577	.08352
	Ailem	253	4.292	1.03864	.06530
	Kendi okumalarım	234	4.156	1.21696	.07956
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	3.866	1.13100	.09360
	Toplam	1318	4.129	1.11732	.03078
ÜSD	Okuldaki din dersleri	516	5.319	1.41836	.06244
	Cami ve Kur'an kursu	169	5.247	1.37303	.10562
	Ailem	253	5.388	1.40117	.08809
	Kendi okumalarım	234	5.374	1.54023	.10069
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	5.363	1.39274	.11526
	Toplam	1318	5.337	1.42760	.03932
BOÖGD	Okuldaki din dersleri	516	4.756	.80279	.03534
	Cami ve Kur'an kursu	169	4.847	.79325	.06102
	Ailem	253	5.004	.71035	.04466
	Kendi okumalarım	234	4.898	.90357	.05907
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	146	4.693	.82048	.06790
	Toplam	1318	4.833	.81136	.02235

Katılımcıların dini bilgi elde etme sürecindeki birincil kaynak tercihinine göre BOÖ düzeyi hem ölçeğin genelinde ($F(4,1313)=5.532$; $p<.001$) hem de “Arama Stratejileri Geliştirme (ASG)” ($F(4,1313)=4.023$; $p=.003$), “Kaynakların Tespiti ve Ulaşılması (KTU)” ($F(4,1313)=4.197$; $p=.002$), “Bilginin Değerlendirmesi ve Kullanılması (BDK)” ($F(4,1313)=5.335$; $p<.001$) ve “Bilginin İletimi (Bİ)” ($F(4,1313)=3.460$; $p=.008$) boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmıştır (bk. Tablo 69). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerine göre; ASG boyutunda “okuldaki din dersleri” ile “cami ve Kur’an kursu” seçeneği arasında “cami ve Kur’an kursu” seçeneğini işaretleyenler lehine ($p=.043$) bir farklılaşma vardır. KTU boyutunda “ailem” ile “okuldaki din dersleri” ($p=.009$) arasında “ailem” seçeneğini işaretleyenler lehine bir farklılaşma görülmektedir. BDK boyutunda “ailem” ile “okuldaki din dersleri” ($p=.001$) ve “cami ve okul dışı dersler/sohbetler” ($p=.042$) arasında “ailem” seçeneğini işaretleyenler lehine bir farklılaşma vardır. Bİ boyutundaki farklılaşma ise “ailem” ve “cami ve okul dışı dersler/sohbetler” seçeneği arasında “ailem” seçeneğini işaretleyenler lehine ($p=.009$) olmaktadır (bk. Ek Tablo 20). Varyansların homojen dağılmadığı BOÖ genel düzeyinde ise “ailem” seçeneğini işaretleyenler ile “okuldaki din dersleri” ($p<.001$), “cami ve okul dışı dersler/sohbetler” ($p<.001$) seçeneğini işaretleyenler arasında ailem lehine bir farklılaşma vardır (bk. Ek Tablo 21 ve 22).

Tablo 69: Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklar ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı farklılık
BİT	Gruplar Arasında	15.971	4	3.993	1.601	.172	
	Gruplar İçinde	3275.319	1313	2.495			
	Toplam	3291.290	1317				
ASG	Gruplar Arasında	24.307	4	6.077	4.023	.003	“okuldaki din dersleri” ile “cami ve Kur’an kursu” arasında “cami ve Kur’an kursu” lehine ($p=.043$)
	Gruplar İçinde	1983.434	1313	1.511			
	Toplam	2007.741	1317				

KTU	Gruplar Arasında	19.888	4	4.972	4.197	.002	“ailem” ile “okuldaki din dersleri”(p=.009) arasında “ailem” seçeneğini işaretleyenler lehine
	Gruplar İçinde	1555.346	1313	1.185			
	Toplam	1575.235	1317				
BDK	Gruplar Arasında	22.634	4	5.658	5.335	.000	“ailem” ile “okuldaki din dersleri”(p=.001) ve “cami ve okul dışı dersler/sohbetler”(p=.042) arasında “ailem” lehine
	Gruplar İçinde	1392.652	1313	1.061			
	Toplam	1415.286	1317				
BYSK	Gruplar Arasında	11.599	4	2.900	1.638	.162	
	Gruplar İçinde	2323.997	1313	1.770			
	Toplam	2335.596	1317				
Bİ	Gruplar Arasında	17.149	4	4.287	3.460	.008	“ailem” ve “cami ve okul dışı dersler/sohbetler” arasında “ailem” lehine (p=.009)
	Gruplar İçinde	1626.996	1313	1.239			
	Toplam	1644.144	1317				
ÜSD	Gruplar Arasında	2.602	4	.650	.318	.866	
	Gruplar İçinde	2681.512	1313	2.042			
	Toplam	2684.114	1317				
BOÖGD	Gruplar Arasında	14.370	4	3.593	5.532	.000	“ailem” ile “okuldaki din dersleri”(p<.001), “cami ve okul dışı dersler/sohbetler” (p<.001) arasında “ailem” lehine
	Gruplar İçinde	852.618	1313	.649			
	Toplam	866.989	1317				

Bu bulgulara göre araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “dini bilgi elde etmede birincil kaynak” değişkenine göre cevabı: *Katılımcıların birincil dini bilgilenim kaynağı onların bilgi okuryazarlığı yeterli düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmaktadır. Dini bilgileri en fazla ailesinden elde eden katılımcılar, “okuldaki din derslerini” ve “cami ve okul dışı dersler/sohbetleri” birincil bilgilenim kaynağı olarak tercih eden katılımcılardan daha yüksek düzeyde bilgi okuryazarlığı becerilerine sahiptir.*

Dini bilgileri birincil kaynak olarak aileden edinmenin bilgi okuryazarlığı düzeyine doğrudan etkisini açıklamak güçtür. Bu çalışmada dini bilgi elde etmede birincil kaynak ile bilgi okuryazarlığı becerileri düzeyi ilişkisini sorgulanmasındaki amaç, “cami ve okul dışı dersler/sohbetler” ve “ailem” gibi seçenekleri birincil kaynak gösteren öğrencilerin bilgiyi otoriteden alış biçiminin onların bilgiyi edinme kullanma-değerlendirme davranışlarını olumsuz etkileyip etkilemediğini tespit etmektir. Ancak söz konusu kaynakların birincil dini bilgi kaynağı olmasının bilgi okuryazarlığı düzeyinde olumsuz bir etkisine rastlanılmamıştır. Bunun yanında “kendi okumalarım” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin de bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanabilme ve değerlendirebilme, araştırma yapabilme gibi becerilere sahip olma bakımından diğer gruplardan pozitif olarak ayrışmadığı da dikkat çekmektedir.

Dini bilgilenim kaynağı olarak en çok ailesine başvurduğunu bildiren katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin daha gelişmiş olmasını açıklayan bazı yan bulgular bulunmaktadır. Bunlardan birincisi ebeveyn eğitim durumu açısından annesi ve babası üniversite mezunu olan öğrenciler birincil dini bilgilenim kaynağı olarak “ailem” seçeneğini yüksek oranda seçmiş olmasıdır. Çapraz tablolarda Toplam 56 üniversite mezunu annenin çocukları en yüksek oranda (%46, N=26) birincil dini bilgi kaynağı olarak “ailem” seçeneğini seçmiştir. Benzer bir biçimde toplam 270 üniversite mezunu babanın çocukları da en yüksek oranda (%32.5, N=88) birincil dini bilgi kaynağı olarak ailem seçeneğini seçmiştir (bk. Ek Tablo 7; Ek Tablo 8). Bunun yanında annesi üniversite mezunu olan katılımcılar bilgi okuryazarlığı genel düzey puanı olarak en yüksek puanları almıştır (bk. Tablo 72). Bu bulgulara bakarak üniversite mezunu ebeveynlerin dini bilgilenim kaynağı olmasının bilgiyi arama ve kullanma davranışlarında çocuklarına olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

3.3.2.10. Araştırma Yöntemleri Eğitimi Alıp Almaması Açısından:

Herhangi bir şekilde ve düzeyde araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alan katılımcılar BOÖ ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarının tümünde böyle bir eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek puanlar almıştır (bk. Tablo 70).

Araştırma yöntemleri ilgili alınan bir eğitimin BOÖ düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA analizi sonucunda “Arama Stratejileri Geliştirme (ASG)” ($t(633.731)=3.691$; $p<.001$), “Bilginin Değerlendirmesi ve Kullanılması (BDK)” ($t(1316)=1.969$; $p=.049$), “Bilginin Yorumlanması, Sentezlenmesi ve Kullanılması (BYSK)” ($t(609.096)=2.266$; $p=.024$) ve ölçeğin genelinde ($t(1316)=2.526$; $p=.012$) araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alan öğrencilerin lehine bir farklılaşma görülmektedir (bk. Tablo 71).

Tablo 70: Araştırma Yöntemleri İle İlgili Alınan Bir Eğitimin BOÖ Düzeyi Puanlarıyla İlişkisine Dair t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	sd	p																																																																																
BİT	Evet	327	5.3609	1.45423	.652	614.070	.515																																																																																
	Hayır	991	5.2986	1.62086				ASG	Evet	327	4.9122	1.10194	3.691	633.731	.000	Hayır	991	4.6425	1.26890	KTU	Evet	327	5.1095	1.06390	1.273	1316	.203	Hayır	991	5.0207	1.10293	BDK	Evet	327	5.2117	.98265	1.969	1316	.049	Hayır	991	5.0817	1.05234	BYSK	Evet	327	5.3423	1.23135	2.266	609.096	.024	Hayır	991	5.1595	1.36074	Bİ	Evet	327	4.2271	1.05295	1.833	1316	.067	Hayır	991	4.0966	1.13641	ÜSD	Evet	327	5.3910	1.30253	.823	620.125	.411	Hayır	991	5.3204	1.46674	BOÖ	Evet	327	4.9317	.78270	2.526	1316	.012
ASG	Evet	327	4.9122	1.10194	3.691	633.731	.000																																																																																
	Hayır	991	4.6425	1.26890				KTU	Evet	327	5.1095	1.06390	1.273	1316	.203	Hayır	991	5.0207	1.10293	BDK	Evet	327	5.2117	.98265	1.969	1316	.049	Hayır	991	5.0817	1.05234	BYSK	Evet	327	5.3423	1.23135	2.266	609.096	.024	Hayır	991	5.1595	1.36074	Bİ	Evet	327	4.2271	1.05295	1.833	1316	.067	Hayır	991	4.0966	1.13641	ÜSD	Evet	327	5.3910	1.30253	.823	620.125	.411	Hayır	991	5.3204	1.46674	BOÖ	Evet	327	4.9317	.78270	2.526	1316	.012	Hayır	991	4.8013	.81841								
KTU	Evet	327	5.1095	1.06390	1.273	1316	.203																																																																																
	Hayır	991	5.0207	1.10293				BDK	Evet	327	5.2117	.98265	1.969	1316	.049	Hayır	991	5.0817	1.05234	BYSK	Evet	327	5.3423	1.23135	2.266	609.096	.024	Hayır	991	5.1595	1.36074	Bİ	Evet	327	4.2271	1.05295	1.833	1316	.067	Hayır	991	4.0966	1.13641	ÜSD	Evet	327	5.3910	1.30253	.823	620.125	.411	Hayır	991	5.3204	1.46674	BOÖ	Evet	327	4.9317	.78270	2.526	1316	.012	Hayır	991	4.8013	.81841																				
BDK	Evet	327	5.2117	.98265	1.969	1316	.049																																																																																
	Hayır	991	5.0817	1.05234				BYSK	Evet	327	5.3423	1.23135	2.266	609.096	.024	Hayır	991	5.1595	1.36074	Bİ	Evet	327	4.2271	1.05295	1.833	1316	.067	Hayır	991	4.0966	1.13641	ÜSD	Evet	327	5.3910	1.30253	.823	620.125	.411	Hayır	991	5.3204	1.46674	BOÖ	Evet	327	4.9317	.78270	2.526	1316	.012	Hayır	991	4.8013	.81841																																
BYSK	Evet	327	5.3423	1.23135	2.266	609.096	.024																																																																																
	Hayır	991	5.1595	1.36074				Bİ	Evet	327	4.2271	1.05295	1.833	1316	.067	Hayır	991	4.0966	1.13641	ÜSD	Evet	327	5.3910	1.30253	.823	620.125	.411	Hayır	991	5.3204	1.46674	BOÖ	Evet	327	4.9317	.78270	2.526	1316	.012	Hayır	991	4.8013	.81841																																												
Bİ	Evet	327	4.2271	1.05295	1.833	1316	.067																																																																																
	Hayır	991	4.0966	1.13641				ÜSD	Evet	327	5.3910	1.30253	.823	620.125	.411	Hayır	991	5.3204	1.46674	BOÖ	Evet	327	4.9317	.78270	2.526	1316	.012	Hayır	991	4.8013	.81841																																																								
ÜSD	Evet	327	5.3910	1.30253	.823	620.125	.411																																																																																
	Hayır	991	5.3204	1.46674				BOÖ	Evet	327	4.9317	.78270	2.526	1316	.012	Hayır	991	4.8013	.81841																																																																				
BOÖ	Evet	327	4.9317	.78270	2.526	1316	.012																																																																																
	Hayır	991	4.8013	.81841																																																																																			

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alıp almama” değişkenine göre cevabı: *Araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alan katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanları böyle bir kurs/ders almayanlara göre anlamlı derece daha yüksektir.*

“Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği”nin genelinde alınan puanlar araştırma yöntemlerine yönelik alınan bir eğitmeden pozitif yönde etkilense de hem araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alanlar ($\bar{X}=4.931$) hem de böyle bir eğitim almayanlar ($\bar{X}=4.801$) için bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi “geliştirilmesi gerekir” düzeyindedir. *Puanlar arasında anlamlı farklılıklar görülse de düzeyler arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bağlamda fakültelerde okutulan araştırma yöntemleri vb. derslerin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeyinin gelişmesine katkıda bulunmakta ancak bu katkı onların gelişmiş bilgi okuryazarlığı becerilerine erişmesine yetmemektedir.*

Balcı (2013) bu araştırmanın bulgularından farklı olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili aldıkları dersin onların BOÖ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Bu açıdan İlahiyat öğrencilerinin araştırma yöntemlerine ait aldığı eğitimlerin BOÖ düzeyine olumlu etkide bulunmuş olması (yeterli düzeyde olmasa da) İlahiyat fakültelerindeki eğitimin niteliği açısından olumlu bir tabloya işaret etmektedir.

3.3.2.11. Ebeveyn Öğrenim Durumu Açısından

Anne öğrenim durumuna göre BOÖ ölçeği puanlarının dağılımıyla ilgili yapılan betimsel analizlere göre, üniversite mezunu annelerin çocukları BOÖ ölçeğinin genelinde en yüksek puanları almıştır. Aynı zamanda “ Bilgi İhtiyacını Tespit Edebilme (BİT)”, “Arama Stratejileri Geliştirme (ASG)”, “Kaynakları Tespit Etme ve Ulaşma (KTU)” ve “Bilgiyi Değerlendirme ve Kullanma (BDK)” boyutlarında üniversite mezunu annelerin çocuklarının en yüksek puanları aldığı görülmüştür. Dolayısıyla bahsi geçen alt boyutlarda ve BOÖ ölçeğinin genelinde üniversite mezunu annelerin çocuklarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi daha gelişmiş bir seviyededir. Lise mezunu annelerin çocukları ise BOÖ ölçeğinin genelinde ikinci en yüksek puanı almıştır. Ölçeğin genelinde en düşük puanları ise sırası ile okuma-yazma bilmeyen ve okuma yazama bilen ancak örgün eğitim almamış annelerin çocukları oluşturmaktadır. Ancak ölçeğin genelinde alınan en yüksek puanın $\bar{X}=4.962$, en düşük puanın ise $\bar{X}=4.749$ ve diğer dört grubun puanlarının da bu iki puanın arasında olduğu hesaba

katıldığında anne öğretim durumuna göre bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ortalama puanlarının değişiminin çok küçük bir seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 71: Anne Öğrenim Durumuna Göre BOÖ Puanlarının Dağılımı

	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	SH
BİT	Okuma-yazma bilmiyor	276	5.338	1.63323	.09831
	Okuma-yazma biliyor	139	5.374	1.68658	.14305
	İlkokul	579	5.267	1.57999	.06566
	Ortaokul	166	5.223	1.58545	.12305
	Lise	102	5.411	1.39556	.13818
	Üniversite	56	5.625	1.35596	.18120
	Toplam	1318	5.314	1.58085	.04354
	ASG	Okuma-yazma bilmiyor	276	4.443	1.24748
Okuma-yazma biliyor		139	4.776	1.29139	.10953
İlkokul		579	4.694	1.21921	.05067
Ortaokul		166	4.830	1.24695	.09678
Lise		102	5.020	1.12128	.11102
Üniversite		56	5.091	1.09656	.14653
Toplam		1318	4.709	1.23470	.03401
KTU		Okuma-yazma bilmiyor	276	4.949	1.07184
	Okuma-yazma biliyor	139	5.045	1.06676	.09048
	İlkokul	579	5.029	1.10479	.04591
	Ortaokul	166	5.076	1.18334	.09184
	Lise	102	5.196	.97490	.09653
	Üniversite	56	5.259	1.06146	.14184
	Toplam	1318	5.042	1.09365	.03012
	BDK	Okuma-yazma bilmiyor	276	5.091	1.02822
Okuma-yazma biliyor		139	5.063	1.09522	.09290
İlkokul		579	5.115	1.02422	.04257
Ortaokul		166	5.084	1.07483	.08342
Lise		102	5.143	.91226	.09033
Üniversite		56	5.371	1.15645	.15454
Toplam		1318	5.113	1.03664	.02855
BYSK		Okuma-yazma bilmiyor	276	5.280	1.34617
	Okuma-yazma biliyor	139	5.155	1.34543	.11412
	İlkokul	579	5.219	1.32967	.05526
	Ortaokul	166	5.215	1.35475	.10515
	Lise	102	5.051	1.25288	.12405
	Üniversite	56	5.052	1.33743	.17872
	Toplam	1318	5.205	1.33170	.03668
	Bİ	Okuma-yazma bilmiyor	276	3.989	1.20534
Okuma-yazma biliyor		139	4.119	1.13078	.09591
İlkokul		579	4.156	1.07945	.04486
Ortaokul		166	4.179	1.04944	.08145
Lise		102	4.291	1.16245	.11510
Üniversite		56	4.115	1.10770	.14802
Toplam		1318	4.129	1.11732	.03078
ÜSD		Okuma-yazma bilmiyor	276	5.393	1.47563
	Okuma-yazma biliyor	139	5.359	1.39620	.11842
	İlkokul	579	5.402	1.38422	.05753
	Ortaokul	166	5.186	1.44853	.11243

BOÖGD	Lise	102	5.171	1.47503	.14605
	Üniversite	56	5.098	1.53570	.20522
	Toplam	1318	5.338	1.42760	.03932
	Okuma-yazma bilmiyor	276	4.749	.79978	.04814
	Okuma-yazma biliyor	139	4.830	.84052	.07129
	İlkokul	579	4.839	.80513	.03346
	Ortaokul	166	4.850	.84000	.06520
	Lise	102	4.937	.78436	.07766
	Üniversite	56	4.962	.81251	.10858
	Toplam	1318	4.833	.81136	.02235

Anne öğrenim durumuna göre BOÖ ölçeği puanlarının dağılımının anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA analizi sonucunda bilgi okuryazarlığı genel düzeyinde anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($F(5,1312)=1.229$; $p=.293$). Alt boyutlar açısından ise sadece “Arama Stratejileri Geliştirme (ASG)” boyutunda ($F(5,1312)=5.441$; $p<.001$) okuma yazma bilmeyen annelerin çocukları ile lise ($p=.06$) ve üniversite ($p=.23$) mezunu annelerin çocukları arasında okuma yazma bilmeyen anneler aleyhine anlamlı farklılık görülmüştür (bk. Tablo 72; Ek Tablo 23).

Tablo 72: BOÖ Puanları İle Anne Öğretim Durumu İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
BİT	Gruplar Arasında	9.707	5	1.941	.776	.567	
	Gruplar İçinde	3281.583	1312	2.501			
	Toplam	3291.290	1317				
ASG	Gruplar Arasında	40.787	5	8.157	5.441	.000	Okuma yazma bilmiyor ile lise mezunu arasında ($p=.006$)
	Gruplar İçinde	1966.955	1312	1.499			Okuma yazma bilmiyor ile üniversite mezunu arasında ($p=.023$)
	Toplam	2007.741	1317				
KTU	Gruplar Arasında	7.767	5	1.553	1.300	.261	
	Gruplar İçinde	1567.468	1312	1.195			
	Toplam	1575.235	1317				
BDK	Gruplar Arasında	4.453	5	.891	.828	.530	
	Gruplar İçinde	1410.833	1312	1.075			
	Toplam	1415.286	1317				
BYSK	Gruplar	5.770	5	1.154	.650	.662	

	Arasında					
	Gruplar İçinde	2329.826	1312	1.776		
	Toplam	2335.596	1317			
Bİ	Gruplar Arasında	8.976	5	1.795	1.440	.207
	Gruplar İçinde	1635.169	1312	1.246		
	Toplam	1644.144	1317			
ÜSD	Gruplar Arasında	13.135	5	2.627	1.290	.265
	Gruplar İçinde	2670.978	1312	2.036		
	Toplam	2684.114	1317			
BOÖGD	Gruplar Arasında	4.041	5	.808	1.229	.293
	Gruplar İçinde	862.948	1312	.658		
	Toplam	866.989	1317			

Bu durumda araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “anne öğrenim durumu” değişkenine göre cevabı: *Anne öğrenim düzeyi “arama stratejisi geliştirme alt boyutu” dışında bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Arama stratejisi geliştirme alt boyutunda ise okuma yazma bilmeyen annelerin çocukları ile lise ve üniversite mezunlarının çocukları arasında bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi açısından okuma yazma bilmeyen annelerin çocukları aleyhine anlamlı bir farklılaşma vardır.*

Baba öğretim durumu açısından lise mezunu babalarının çocuklarının BOÖ ölçeğinde en yüksek ortalama puanı alarak ($\bar{X}=4.973$) en gelişmiş BO yeterliliklerine sahip grubu oluşturmaktadır. “Bilginin iletilmesi (Bİ)” ve “Bilginin Yorumlanması, Sentezlenmesi ve Kullanılması (BYSK)” alt grupları hariç olmak üzere bütün alt gruplarda da lise mezunu babaların çocukları en yüksek ortalama puanı almıştır. Okuma yazma bilen ancak örgün herhangi bir öğrenim görmemiş babaların çocukları ise en düşük ortalamaya sahip gruptur (bk. Tablo 73).

Tablo 73: Baba Öğrenim Durumuna Göre BOÖ Puanlarının Dağılımı

		N	\bar{X}	S	SH
BİT	Okuma-yazma bilmiyor	38	5.184	1.69028	.27420
	Okuma-yazma biliyor	85	5.423	1.65023	.17899
	İlkokul	448	5.293	1.62655	.07685
	Ortaokul	235	5.208	1.55907	.10170
	Lise	242	5.548	1.49897	.09636
	Üniversite	270	5.214	1.54672	.09413
	Toplam	1318	5.314	1.58085	.04354
ASG	Okuma-yazma bilmiyor	38	4.351	1.00134	.16244
	Okuma-yazma biliyor	85	4.572	1.25333	.13594
	İlkokul	448	4.586	1.24304	.05873
	Ortaokul	235	4.709	1.28118	.08357
	Lise	242	5.000	1.19135	.07658
	Üniversite	270	4.746	1.20040	.07305
	Toplam	1318	4.709	1.23470	.03401
KTU	Okuma-yazma bilmiyor	38	5.036	1.12124	.18189
	Okuma-yazma biliyor	85	5.039	.95939	.10406
	İlkokul	448	4.992	1.07975	.05101
	Ortaokul	235	5.072	1.11397	.07267
	Lise	242	5.176	1.00637	.06469
	Üniversite	270	4.983	1.20284	.07320
	Toplam	1318	5.042	1.09365	.03012
BDK	Okuma-yazma bilmiyor	38	5.070	.78712	.12769
	Okuma-yazma biliyor	85	5.188	.87513	.09492
	İlkokul	448	5.036	1.04438	.04934
	Ortaokul	235	5.064	1.09176	.07122
	Lise	242	5.257	.94303	.06062
	Üniversite	270	5.140	1.12132	.06824
	Toplam	1318	5.114	1.03664	.02855
BYSK	Okuma-yazma bilmiyor	38	5.473	1.45633	.23625
	Okuma-yazma biliyor	85	5.252	1.22332	.13269
	İlkokul	448	5.137	1.35631	.06408
	Ortaokul	235	5.197	1.39261	.09084
	Lise	242	5.383	1.17056	.07525
	Üniversite	270	5.111	1.37699	.08380
	Toplam	1318	5.204	1.33170	.03668
Bİ	Okuma-yazma bilmiyor	38	4.195	1.25842	.20414
	Okuma-yazma biliyor	85	4.048	.98397	.10673
	İlkokul	448	4.087	1.17846	.05568
	Ortaokul	235	4.143	1.03512	.06752
	Lise	242	4.166	1.05729	.06797

	Üniversite	270	4.167	1.15849	.07050
	Toplam	1318	4.129	1.11732	.03078
ÜSD	Okuma-yazma bilmiyor	38	5.579	1.39268	.22592
	Okuma-yazma biliyor	85	5.229	1.46091	.15846
	İlkokul	448	5.348	1.42617	.06738
	Ortaokul	235	5.190	1.45339	.09481
	Lise	242	5.537	1.40045	.09002
	Üniversite	270	5.271	1.41391	.08605
	Toplam	1318	5.338	1.42760	.03932
BOÖGD	Okuma-yazma bilmiyor	38	4.834	.80188	.13008
	Okuma-yazma biliyor	85	4.810	.63847	.06925
	İlkokul	448	4.776	.83254	.03933
	Ortaokul	235	4.822	.83599	.05453
	Lise	242	4.973	.68289	.04390
	Üniversite	270	4.820	.89799	.05465
	Toplam	1318	4.833	.81136	.02235

Anne öğrenim durumunda olduğu gibi baba öğrenim durumu değişkenine göre de hem BOÖ genel düzeyinde ($F(5,1312)=1.917$; $p=.089$) hem de ASG boyutu hariç olmak üzere alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Arama Stratejileri Geliştirme (ASG)” boyutunda ($F(5,1312)=4.553$; $p<.001$) lise mezunu ile ilkokul mezunu babalar arasında lise mezunu babalar lehine olmuştur (bk. Tablo 74, Ek Tablo 24).

Tablo 74: BOÖ Puanları İle Baba Öğretim Durumu İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı farklılık
BİT	Gruplar Arasında	20.386	5	4.077	1.635	.148	
	Gruplar İçinde	3270.904	1312	2.493			
	Toplam	3291.290	1317				
ASG	Gruplar Arasında	34.246	5	6.849	4.553	.000	İlkokul mezunu ile lise mezunu arasında ($p=.003$)
	Gruplar İçinde	1973.495	1312	1.504			
	Toplam	2007.741	1317				
KTU	Gruplar Arasında	6.612	5	1.322	1.106	.355	
	Gruplar İçinde	1568.622	1312	1.196			
	Toplam	1575.235	1317				
BDK	Gruplar Arasında	9.010	5	1.802	1.681	.136	
	Gruplar İçinde	1406.276	1312	1.072			
	Toplam	1415.286	1317				
BYSK	Gruplar Arasında	15.036	5	3.007	1.700	.132	

	Gruplar İçinde	2320.560	1312	1.769		
	Toplam	2335.596	1317			
Bİ	Gruplar Arasında	2.288	5	.458	.366	.872
	Gruplar İçinde	1641.856	1312	1.251		
	Toplam	1644.144	1317			
ÜSD	Gruplar Arasında	19.178	5	3.836	1.888	.093
	Gruplar İçinde	2664.936	1312	2.031		
	Toplam	2684.114	1317			
BOÖGD	Gruplar Arasında	6.287	5	1.257	1.917	.089
	Gruplar İçinde	860.702	1312	.656		
	Toplam	866.989	1317			

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi olan bilgi okuryazarlığı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma gösterdiği sorusunun “baba öğrenim durumu” değişkenine göre cevabı: *Baba öğrenim durumu ile BOÖ genel düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Alt boyutlarda ise arama stratejileri geliştirme becerileri açısından lise mezunu babaların çocuklarının beceri düzeyi ilkökul mezunu çocukların başarı düzeyinde anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.*

Ölçeğin genel puanında ve alt boyut puanlarında yüksek puan alan katılımcıların ebeveyn öğrenim düzeyinin daha yüksek olduğu görülse de, puanlar arasındaki farklılık ASG alt boyutu dışında anlamlı bir fark oluşturmaya yetmemiştir. Dolayısıyla ebeveyn öğrenim düzeyinin yüksek ya da düşük olmasının çocuklarının bilgi okuryazarlığı düzeyine anlamlı bir etkisi olmamaktadır. Kuşkusuz bu bulgu ebeveynlerin çocuklarına sunduğu eğitimsel desteğin biçimi ve niteliği açısından önemli bir bulgudur. Öğrencilerin ilkökul yıllarından beri ödev ve araştırma etkinliklerinde başvurdukları en önemli yardımcı ve rehberlerden birinin kendi ebeveynleri olduğu da hesaba katıldığında ebeveynlerin öğrenim düzeyinin bilgi okuryazarlık düzeyine etkisinin olması beklenmektedir. Aileler, eğitim ve öğretimin bütün süreçlerinde temel unsur olarak yer almaktadır. Öğrenciler eğitim sürecinde ebeveynlerin desteğine ihtiyaç duyduğunun farkında olmakla birlikte örtük ya da açık bir biçimde böyle bir desteği beklemektedir. Ebeveynler de çocuklarının iyi bir eğitim alması sürecinde onlara destek olmaya isteklidir. Ancak ebeveynler çoğunlukla çocuklarına vermesi gereken eğitimsel desteğin

çok boyutlu olması gerektiğini göz ardı etmektedir. Ebeveynlerin eğitim öğretimi sürecinin niteliğini arttırmak için vermesi gereken destek, eğitim sürecinde nicelik açısından verdikleri desteklerin (finansman boyutunda, akademik not vb.) gölgesinde kalmaktadır (Dizon-Ross, 2014; 2019). Ebeveyn öğrenim düzeyinin çocukların bilgi okuryazarlık düzeyine olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmaması bahsi geçen bu durumun geçerliliğini doğrulamaktadır.

3.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları (Katılımcıların Epistemolojik İnançları İle Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik (BOÖ) Düzeyleri Arasındaki İlişki)

Katılımcıların epistemolojik inanç düzeyi ile BOÖ düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin epistemolojik inançların yordayıcısı olup olmadığını tespit edebilmek için regresyon analizi yapılmıştır. Bu durumda epistemolojik inanç boyutları bağımlı değişken, bilgi okuryazarlığı bağımsız değişken olmuştur.

Regresyon analizine göre bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanları “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutu puanları ile düşük düzeyde anlamlı ilişki vermekte ($R=.250$, $R^2=.062$, $p<.001$) ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancındaki toplam varyansın %6.2’sini açıklamaktadır.

Tablo 75: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Düzeyinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnancı Yordamasına Dair Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	46.929	1.352		34.711	.000
Bilgi okuryazarlığı	-2.582	.276	-.250	-9.360	.000
R=.250	R ² =.062				
F (1,1316)=87.609	p<.001				

Regresyon analizi sonuçlarına göre bilgi okuryazarlığı puanları kullanarak “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnancı” puanlarını kestirebilmek için kullanılacak

eşitlik: “*öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı puanı=4.929-2.582 bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanı*” şeklindedir.

Buna göre bilgi okuryazarlığı düzeyindeki her bir puanlık artış öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancında yaklaşık 2.6 puanlık bir azalışa neden olmaktadır. Epistemolojik inanç ölçeği puanları azaldıkça daha gelişmiş bir inanç seviyesine çıkıldığı için bilgi okuryazarlığı düzeyinin artması öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının daha güçlü olmasını olumlu olarak etkilemiş görünmektedir.

Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi ile “*Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnancı (ÖÇB)*” arasında ters yönde anlamlı bir ilişkinin olması İlahiyat öğrencileri açısından olumlu bir bulgudur. Epistemolojik inanç ölçeğinde alınan puanların düşüklüğü epistemolojik inanç düzeyinin gelişmişliğini, alınan puanların yüksekliği ise bu düzeyin naifliğini ifade ettiği için öğrenmenin çabaya bağlı olduğunu düşünen öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik seviyesi daha yüksektir. Başka bir deyişle katılımcıların *öğrenme ve bireysel çaba ilişkisi* açısından epistemolojik inançları geliştikçe onların bilgiyi kullanma becerilerini ifade eden bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi de gelişmektedir.

Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanlarının öğrenmenin yetenekle olan ilişkisine dair inançların yordayıcısı olup olmadığını incelemek için yapılan regresyon analizine göre ise bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı puanları ile düşük düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmaktadır ($R=.176$, $R^2=.030$, $p<.001$). Buna göre bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanları öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancındaki toplam varyansın %3’ünü açıklamaktadır.

Tablo 76: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Düzeyinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnancı Yordamasına Dair Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	23.570	.997		23.651	.000
Bilgi okuryazarlığı	1.316	.203	.176	6.471	.000
R=.176	$R^2=.030$				
F (1,1316)=41.873	$p<.001$				

Regresyon analizi sonuçlarına göre bilgi okuryazarlığı puanları kullanarak “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı” puanlarını kestirebilmek için: “*öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı puanı*=23.570+1.316 *bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanı*” denklemi kullanılabilir.

Tablo 76’deki bulgulara göre bilgi okuryazarlığı düzeyindeki her bir puanlık artış öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancında yaklaşık 1.3 puanlık bir artışa neden olmaktadır. Bilgi okuryazarlığı düzeyi arttıkça katılımcıların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı da güçlenmektedir. Bu durum bilgi okuryazarlığı düzeyinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancına olumlu bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanlarının “tek bir doğru bilginin var olduğu” inancının yordayıcısı olup olmadığını incelemek için yapılan regresyon analizinde $R=.130$ ve $R^2=.016$, $p<.001$ değerleri tespit edildiği için bilgi okuryazarlığı düzeyinin “tek bir doğru bilginin var olduğu” inancı ile zayıf düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu analizin sonucuna göre bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanları “tek bir doğru bilginin var olduğu” inancındaki toplam varyansın ancak %1.6’sını açıklamaktadır.

Tablo 77: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Düzeyinin Tek Bir Doğrunun Var Olduğu İnancını Yordamasına Dair Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	21,112	.878		24.044	.000
Bilgi okuryazarlığı	.849	.179	.130	4.739	.000
R=.130	$R^2=.016$				
F (1,1316)=22.455	$p<.001$				

Tablo 77’deki bulgulara göre bilgi okuryazarlığı puanları kullanarak tek bir doğru bilginin var olduğu inancı puanlarını kestirebilmek için kullanılacak eşitlik: “*tek bir doğrunun var olduğu inancı puanı*=21.112+.849 *bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanı*” şeklindedir.

Bu bulgulara göre bilgi okuryazarlığı düzeyindeki her bir puanlık artışın tek bir doğru bilginin var olduğu inancında yaklaşık 0.85 puanlık bir artışa neden olduğu görülmektedir. Bu durumda bilgi okuryazarlığı düzeyinin artışı doğrunun değişmez olduğu inancını arttırdığı için bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi bu alt boyutta epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir katkı sunmamıştır.

Bulgulara göre bilgi okuryazarlığı özyeterlik seviyesinin “öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı ” ve “ doğrunun tek-değişmez olup olmadığı ” inançları ile pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnancı (ÖYB)” puanları yükseldikçe bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanları da yükselmektedir. Ancak ÖYB puanlarının yükselmesi öğrenmenin bir yetenek işi olduğu inancının da yükselmesi anlamına geldiği için öğrenmenin zekâ gibi yeteneklere bağlı olduğunu düşünen katılımcıların bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanları daha yüksek, öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığını düşünenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanları dolayısıyla bilgi okuryazarlığı seviyesi daha az gelişmiş olmaktadır. Diğer bir değişle “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnancı” boyutunda inançları gelişmemiş katılımcıların bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri daha gelişmiş olmaktadır. Aynı şekilde “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TBD)” boyutu ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlik seviyesi arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması, doğrunun değişmeyen ve tek olduğunu düşünenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik seviyesinin doğrunun tek ve değişmez olmadığını düşünenlerin seviyesinden daha yüksek olması anlamına gelmektedir. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda gelişmemiş inanç seviyesinde olanların bilgi okuryazarlık düzeyi daha gelişmiş olmaktadır.

Regresyon analizlerine göre epistemolojik inançların bütün alt boyutları ile bilgi okuryazarlığı genel düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ancak standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) ve t-Testi sonuçları dikkate alındığında bilgi okuryazarlığı düzeyi, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı üzerinde yordayıcı olarak daha anlamlı bir etkiye sahiptir. Alt boyutlar içerisinde “tek bir doğru bilginin var olduğu” inancı üzerinde bilgi okuryazarlığının yordayıcı etkisi en düşük düzeydedir

Bu araştırmanın beşinci alt problemine ait olan “yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır” sorusunun cevabı: *Katılımcıların epistemolojik inanç düzeyi ile bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki: öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inancı ile ters yönde zayıf düzeyde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı ve doğru bilginin tek-değişmez olup olmadığı inancı ile aynı yönde zayıf düzeydedir.*

Bunun yanı sıra regresyon analizi ile elde edilen bulgulara göre bu araştırmanın beşinci alt problemine ait diğer bir soru olan; “Bilgi okuryazarlığı düzeyi epistemolojik inançların yordayıcısı mıdır?” sorusunun cevabı: *Katılımcıların bilgi okuryazarlığı düzeyi bütün boyutlarda epistemolojik inançların yordayıcısıdır. Bilgi okuryazarlığı düzeyinin epistemolojik inanç boyutlarını yordama gücünün çoktan aza doğru sıralaması “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutu şeklindedir.*

Regresyon analizi sonucunda bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyindeki gelişmenin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancındaki gelişmişlikle aynı yönde anlamlı olarak azalıp artması normal bir gelişim öngörüsünü karşılarken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun olduğu inancındaki gelişim ile ters yönde değişmesi normal kabul edilebilecek bir gelişim öngörüsünün dışında kalmaktadır. Bu bulgulara göre İlahiyat eğitiminde, eğitimin bütün alanları ve kademelerinde üzerinde durulması gereken bir problem olan; *bilgiye ait anlayışların bilgiyi kullanma becerilerinden ayrı tutulması probleminin ortaya çıkmış olduğu görülmektedir.* İlahiyat öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyi yükseldikçe öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve doğruların değişmez olduğu inancının artması bilgi anlayışı ile bilgiyi kullanma yeterliliği arasındaki ilişkinin tam olarak kurulamadığının bir kanıtı olmaktadır.

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇB)” boyutundaki gelişmişliğin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyindeki gelişmişlikle aynı yönde anlamlı olarak azalıp artmasına karşın “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYB)” ve “Tek

Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TBD)” boyutunda böyle bir korelasyonun görülmemesi araştırmanın diğer bölümlerindeki bulgularla tutarlı olarak üç noktayı hatırlatmaktadır. Bunlardan *birincisi*, araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alınıp alınmaması değişkeni açısından tespit edilen bulgularda böyle bir eğitimin katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeyi üzerinde olumlu etkisinin bulunmasına karşın epistemolojik gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisinin söz konusu olmamasıdır. *İkincisi* ise sınıf değişkeni açısından yapılan analizlerde ilahiyattaki eğitim sürecinin öğrencilerin bilgiyi arama davranışlarına olumlu katkıda bulunmasına karşı onların bilgi anlayışları üzerinde aynı olumlu katkısının görülmemesidir. *Üçüncü* olarak da epistemolojik inanç gelişiminin ÖYB boyutunda interneti birincil kullanım amacı araştırma yapmak olanlar aleyhine ortaya çıkan anlamlı farklılık bilgi okuryazarlığı düzeyinde interneti en çok araştırma yapmak için kullananlar lehine çıkmıştır. Bütün bu bulgular epistemolojik inanç gelişimi ile bilgi okuryazarlığı arasında olması gereken bağ kurulamadığı iddiasını desteklemektedir.

Bu çalışmada kullanılan ölçeklerle aynı ölçeklerin kullanıldığı Erdem vd. (2008)’nin araştırmasında bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı arasında $r=.36$ değerinde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı ile $r=.29$ değerinde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu yazarlar bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı ile tek bir doğrunun var olduğu inancı arasında ise anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Erdem ve arkadaşlarının bulguları öğrenmenin çabaya bağlı olup olmadığı inanç boyutunda hem ilişkinin düzeyi hem de ilişkinin yönü açısından, doğrunun tek-değişmez olup olmadığı inancı boyutunda ise ilişkinin bulunmaması bakımından bu araştırmanın bulguları ile uyumlu değildir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancı boyutunda ise ilişkinin yönü ve düzeyi açısından ($r<.3$ olduğu için) bu çalışmanın bulguları ile uyumludur.

İra vd. (2017), öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrencilerin, farklı kaynakları sorgulayan ve bilgiyi organize eden gelişmiş bilgi arama stratejilerini kullanma açısından pozitif yönde anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğruyu var olduğuna inanan

öğrencilerin ise basit arama stratejilerini kullanmak açısından pozitif yönde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Gelişmiş arama stratejilerini kullanabilmenin gelişmiş bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaya, basit bilgi arama stratejilerini kullanmanın ise gelişmemiş bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaya denk geldiği söylenebilir. Bu durumda epistemolojik inançlarla bilgiyi arama becerileri arasındaki ilişki, ilişki derecesinde daha aşağı bir güçte olmakla birlikte, İra ve arkadaşlarının bulguları ile uyumludur.

Bråten ve Strømsø (2006) araştırmalarında bilginin hızına dair inançların internette bilgi arama ve web kaynaklarını değerlendirme becerilerini belirlediğini tespit etmiştir. Bilginin hızına ait inançların bilginin çaba sonucu aşamalı mı oluştuğuna yoksa öğrenme yeteneğine bağlı olarak aniden mi oluştuğuna dair inançlar olduğu göz önüne alındığında bu çalışmanın bulguları Bråten ve Strømsø'un bulguları ile kısmen tutarlıdır. Bu yazarların ifade ettiği düzeyde güçlü bir biçimde belirleyici özelliğinden söz edilemese de bu çalışmada da öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının bilgiyi arama, kullanma ve değerlendirme davranışlarını olumlu bir biçimde etkilediği görülmüştür. Ayrıca bu yazarların çalışmasında naif epistemolojik inançlı öğrencilerin internet üzerinden konu içeriği hakkında tartışma ve iletişim kurmaya daha az eğilimli olduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmada bilginin uzmandan aktarıldığına ve değişmediğine inanan naif inançlı yani "tek bir doğrunun varlığı boyutunda" gelişmemiş düzeyde olmanın gelişmiş düzeyde olmaya göre bilgi okuryazarlığı düzeyinde anlamlı bir etkisine rastlanılmamıştır.

Mokhtari (2014)'in, lisans öğrencilerin epistemik inançlarının genel bilgi arama davranışı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasında, gelişmiş epistemolojik inançları olan öğrencilerin, naif inançlara sahip olanlara kıyasla daha ayrıntılı bilgi arama davranışı gösterdiğini tespit edilmiştir. Ayrıntılı bilgi arayabilme davranışı gelişmiş bir bilgi okuryazarlığı düzeyine işaret ettiği göz önüne alındığında Mokhtari'nin bulguları bu çalışmanın sadece öğrenmenin çabaya bağlı olduğu boyutundaki bulguları ile uyumludur.

Rosman vd. (2018) daha az gelişmiş epistemik inançları olan psikoloji öğrencilerinin sofistike epistemolojik inançlara sahip öğrencilerden bilgi elde etme becerisi açısından daha az yetkin olduklarını, farklı bilgi kaynaklarından faydalanamadıklarını ve “öznel bilgi”ye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Bu yazarların bulguları bu araştırmanın sadece “öğrenmenin çabaya ait olduğu boyutu” bulguları ile uyum göstermekte, diğer boyutlar açısından bilgiyi arama-ulaşma becerileri yani bilgi okuryazarlığı ile epistemolojik inanç düzeyi arasındaki ilişki doğrulanmamaktadır.

Mason, Ariasi ve Boldrin (2011) epistemolojik inançların kolej öğrencilerinin çevrimiçi bilgi arama davranışlarına yansımalarını ve öğrenmeye etkisini incelediği çalışmada: Bilgi arama davranışında epistemolojik inançların en az bilginin kesinliği boyutunda yansıtıldığını; bilginin doğası ile ilgili olarak, erişilen bilginin karmaşıklığına ilişkin sofistike inançların, sadece farklı kaynaklara ulaşma ve zıt bilgi toplamakla kalmayıp, bilgiyi karşılaştırma ihtiyacıyla ilgili sözlü ifadelerle de yansıtıldığını; epistemolojik inançların gelişmiş olmasının erişilen bilginin birey için anlam ifade eden bilgiye dönüştürülmesine katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Mason ve arkadaşlarının bulguları arasında sadece “bilgi arama davranışlarına epistemolojik inançların en az bilginin kesinliği boyutunda yansıtıldığı” bulgusu bu çalışmanın bulguları ile uyum göstermektedir. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TBD)” boyutunun bilgi arama davranışları ile ilişkisine dair bulguları ise bu çalışmanın bulguları ile uyum göstermemektedir.

Peter (2015), yükseköğretimde epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiyi regresyon analizi ile incelediği tez çalışmada sadece bilginin doğasına dair inançları ele almıştır. Peter (2015) epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında karşılıklı bir ilişkinin var olduğunu ve bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin sadece bilginin mutlak olduğuna (doğru bir ve değişmez olduğuna) inananlarda anlamlı olarak olumlu sonuçlar verdiğini, çoklu/çoğulcu inançlılarda aynı anlamlı gelişim görünmediğini tespit etmiştir. Peter

(2015)'in bilgi okuryazarlığı düzeyinin artması ile doğrunun değişmez olduğu inancının olumlu yönde etkilendiği bulgusu bu çalışmanın bulguları ile uyum göstermemektedir.

Alanyazında epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı ilişkisini bir bütün olarak araştıran çok az çalışma vardır. Ancak bilgi arama davranışlarının ve stratejilerinin epistemolojik inançlar ile ilişkisini araştıran çalışmaların sayısı daha fazladır. Bilgi okuryazarlığı becerileri büyük oranda bilgi arama becerilerine ve stratejilerine dayandığı için alanyazında bilgi arama becerilerini ve stratejilerini inceleyen çalışmaların bulguları da dikkate alınarak bu çalışmanın bulgularıyla karşılaştırmalar yapılmaya çalışılmıştır. Alanyazındaki bahsi geçen çalışmaların bulguları bu çalışmanın bulgularına nispeten, *epistemolojik inançların bilgiyi arama, bulma, kullanma ve paylaşma davranışları üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğunu göstermektedir. Ayrıca bahsi geçen çalışmalarda bu çalışmanın bulgularından farklı olarak epistemolojik inançların gelişmiş olmasının birçok açıdan bilgi arama ve edinme davranışlarına olumlu bir yansımalarının olduğunu tespit edilmiştir.* Kuşkusuz, hem yurt içindeki hem de yurt dışındaki araştırmaların bulgularıyla karşılaştırıldığında, çoğunlukla İlahiyat öğrencileri aleyhine bir durumun ortaya çıkması İlahiyat eğitiminin niteliği açısından olumsuz bir tabloya işaret etmektedir.

Bilgi okuryazarlığı ile epistemolojik inanç kavramları arasındaki güçlü ilişkinin varlığına rağmen bu ilişkinin gücünün yeterince keşfedilememesi ve eğitimde bu ilişkinin gücünden yeterince faydalanılmaması, bazı yazarlar tarafından eleştirilmiştir. Swanson (2006, s. 98-99), bilgisayar dünyasında devrim sayılabilecek gelişmelere, web teknolojilerinin bilgiye ulaşmada sağladığı bütün kolaylıklara rağmen bilgi arama stratejilerinde köklü değişimlerin yaşanmadığına dikkat çekmiştir. BO'nun mevcut kavramsallaştırılmasının bilgi edinimi sırasında ortaya çıkan iç mekanizmaları (bireyin bilgiyi nasıl filtrelediğini, nasıl anladığını ve bu anlayışın onun eğitim pratiğini nasıl etkilediği vb.) barındırmamasını eleştiren Swanson, bilgi okuryazarlığının daha eksiksiz anlaşılması ve uygulamaya geçirilmesi için "Kişisel Epistemoloji Teorisi"nden faydalanmayı önermektedir. Bu çalışmanın bulgularından hareketle İlahiyat eğitiminde de bilgi okuryazarlığı ile epistemolojik inançlar arasında var olan potansiyel faydaları

ortaya çıkarılmadığı, iki kavram arasındaki ilişkinin gücünden getirince yararlanılmadığı söylenbilir. Bu açıdan Swanson'un dikkat çektiği üzere yüksek din ğretimi süreçlerinde de epistemolojik inançların daha fazla önemsenmesi gerekmektedir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde katılımcıların epistemolojik inanç gelişimlerinin ve bilgi okuryazarlık becerilerinin hangi düzeyde olduğu, bu düzeylerin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve bilgi okuryazarlığı düzeyinin epistemolojik inanç gelişim düzeyinin yordayıcısı olup olmadığı ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara göre getirilebilecek bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Sonuçlar

Bu çalışmada yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyleri ve bilgi okuryazarlığı becerileriyle ilgili eğitimsel açıdan hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek bulgulara ulaşılmıştır.

1.1. Epistemolojik İnançlarla İlgili Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre İlahiyat öğrencileri “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda *gelişmiş*, “Öğrenme Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda *gelişmemiş*, “Tek Bir Doğrunun Var Olduğu İnanç” boyutunda ise *geliştirilmesi gerekir (orta)* inanç düzeyindedir. İlahiyat öğrencileri oldukça güçlü bir biçimde öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve kararsız düzeyin hemen üstünde bir güçlülük derecesiyle öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanmaktadır. Doğru bilginin tek ve değişmez olup olmadığı inancında ise kararsız kalmaktadır.

İlahiyat öğrencilerinin güçlü bir biçimde öğrenmenin çaba ürünü olduğuna inanması onların öğrenme davranışlarına ve eğitim süreçlerindeki başarılarına olumlu etkiler gösterebilecek bir durumdur. Ayrıca öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının İlahiyat öğrencilerinin örgün eğitim süreçlerinin dışına taşan, onların sosyal ve psikolojik açıdan birçok fayda elde edebileceği boyutunun olduğu görülmektedir. Öğrenmenin gösterilen çabaya bağlı olduğuna güçlü bir biçimde inanmaları onlara “yaşam boyu eğitim” çerçevesinde örgün eğitimin dışında da bireysel ve toplumsal birçok sorunu aşmada yarar sağlayabilecek, onların “girişimci olabilme”, “bilişsel

esneklik gösterebilme”, “yılmazlık davranışı gösterebilme”, “zihinsel risk alabilme” vb. duyuşsal ve bilişsel özelliklerine olumlu katkıları sunabilecektir.

Öğrenmenin zekâ gibi doğuştan getirilen yeteneklere bağı olduğu fikrinin İlahiyat öğrencileri arasında yaygın olması ise eğitimsel açıdan problemlere yol açabilecek, onların gerçek öğrenme kapasitelerini ortaya koymasına engel olabilecek bir durumdur. Benzer bir biçimde bir konuda birden fazla doğrunun olabileceği, bilginin sadece doğru-yanlış olarak değerlendirilemeyeceği, henüz bilinmiyor seçeneğinin ve belirsizliklerin varlığının normal bir durum olduğu fikrine tam bir yatkınlık gösterilememesi de onların öğrencilik ve öğretmenlik rollerinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına uyum sağlamada bazı problemler yaşayabileceğine işaret etmektedir.

Alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ilahiyat öğrencilerinin birçok lisans öğrencisinden daha gelişmiş düzeyde olması; doğru bilginin tek-değişmez olup olmadığı inancında İlahiyat alanına özgü bilgilenim biçiminin olumsuz bir etkisinin söz konusu olmadığını göstermektedir. Buna göre İlahiyat alanının din ile ilgili bilgileri içermesinin ilahiyat öğrencilerini bilginin tek ve değişmez olduğu ile ilgili güçlü bir inanca sevk etmediği anlaşılmaktadır. Buna karşın alanyazındaki diğer çalışmaların bulguları ile karşılaştırıldığında “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda ilahiyat öğrencilerinin diğer lisans öğrencilerinden daha az gelişmiş düzeyde bulunması bu durumun ilahiyat fakültelerine özgü bazı durumlardan kaynaklanma ihtimaline işaret etmektedir.

İlahiyat öğrencilerinin öğrenmenin yeteneğe bağı olduğu inançları ile öğrenmenin çabaya bağı olduğu inançları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu açıdan İlahiyat öğrencilerinin öğrenmede çabanın ve yeteneğin yeri ile ilgili bir ikilem yaşamakta olduğu, bir taraftan öğrenmeyi çaba ürünü olarak gördükleri diğer taraftan yetenek işi olarak görmekten hâlâ kurtulamadıkları anlaşılmaktadır.

“Öğrenmenin çabaya bağlı olduğu” ve “tek bir doğru bilginin var olduğu” inancında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bilhassa “öğrenme ve çaba” inancı ilişkisi açısından ilahiyat öğrencileri arasında kız öğrenciler aleyhine olumsuz bir farklılaşma görülmemesinden dolayı, alanyazındaki “toplumsal yapının etkisiyle öğrenmede erkeklerin yeteneği kızların çabayı ön plana çıkardığı iddiası” istatistiksel olarak desteklenmemiş olmaktadır. Kız öğrenciler aleyhine toplumsal yapıdan kaynaklı bahsi geçen etkinin İlahiyat öğrencileri üzerinde görülmemesi, İlahiyat eğitiminin niteliği ve İlahiyat öğrencilerinin profili açısından olumlu bir durumu yansıtmaktadır. Ayrıca bu çalışmada alanyazındaki birçok çalışmanın aksine öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancında kız öğrencilerin anlamlı bir biçimde erkeklerden daha fazla öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inandığı görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalarla kıyaslandığında bu durum; “öğrenme ve yetenek” ilişkisi inancı açısından İlahiyat fakültelerindeki erkek öğrenci profili lehine görünse de, ilahiyat fakültesindeki kız öğrenci profili aleyhine olan bir durumdur.

Eğitim geçmişi daha köklü olan, programa giriş puanı açısından daha yüksek puanlı öğrencilere ve daha fazla yüksek unvanlı öğretim üyesi sayısına sahip birinci grup fakülteler epistemolojik inanç düzeyi açısından diğer iki grubun gerisinde kalmış; gruplar arasındaki anlamlı farklılaşmaların hepsi daha alttaki gruplar lehine olmuştur. Fakülteler açısından sahip olduğu kökleşmiş eğitim geleneğinin ve akademik kadronun zenginliğinin öğrencilerin epistemolojik inançlarına olumlu bir katkısının olmaması, özel durumlarına ve imkânlarına bakılmaksızın ülkemizde bütün yüksek din öğretimi yapan fakültelerdeki öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimiyle ilgili iyileştirici önlemlerin alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Epistemolojik inanç gelişiminde sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılaşma olmaması hatta öğrenmenin doğuştan getirilen yeteneklere bağlı olduğu inancının ilahiyat eğitimi süresince daha da güçlenmesi ilahiyat fakültelerindeki lisans eğitiminin epistemolojik inanç düzeyinin gelişimine olumlu bir etkisinin olmadığı gibi bazı açılardan olumsuz etkisinin de olabileceğini göstermektedir. Normal bir gelişim çizgisinin dışında olan bu durumdan fakültelerdeki eğitimin “öğrenme ve yetenek

ilişkisi” ile ilgili epistemolojik anlayışlar açısından bazı olumsuz etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretimin normal ya da ikinci öğretim olması açısından epistemolojik inanç düzeyinde sadece tek bir doğru bilginin var olduğu inancında normal öğrenim gören öğrenciler lehine farklılaşma görülmüştür. Öğretim türü fakülteye giriş puanları ile ilgili olduğu için bu durum alt boyutlar açısından epistemolojik inanç seviyesinin fakülte gruplarına göre dağılımı ile tutarlı görünmemektedir. Bu durumda ortaya çıkan farklılaşmanın lisans programına giriş puanı dışındaki etkenlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını açıklayacak nitel boyutta farklı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Epistemolojik inanç düzeyinde mezun olunan lise türü açısından hiçbir alt boyutta anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Mezun olunan lise türü, fakülte grubu ve öğretim türü değişkenleri ortaöğretime giriş ve ortaöğretimden mezun olma aşamalarında yapılan merkezi sınavlar sonucundaki kategorileştirmeye dayanmaktadır. Bu üç değişken açısından epistemolojik inanç düzeyini gösteren bulgular birlikte ele alındığında epistemolojik inanç gelişiminin ortaöğretim açısından da problemlerinin olduğu, bahsi geçen kategorileşmenin öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir şekilde yansımadağı anlaşılmaktadır.

Epistemolojik inanç düzeyi ile güncel akademik not ortalaması arasında sadece “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda ve oldukça zayıf bir korelasyon bulunmaktadır. Sadece bir boyutta çok zayıf bir korelasyonun olması epistemolojik inanç seviyesinin not ortalaması üzerinde önemli bir etkisinin olmadığına, İlahiyat fakültelerindeki değerlendirme sisteminin epistemolojik anlayış gelişimini gözetmediğine işaret etmektedir. Bu bağlamda ilahiyat eğitiminde aktarılan bilginin iadesini isteyen değerlendirme araçlarının ve biçiminin, öğrencilerin epistemolojik anlayışlarının gelişmiş ya da gelişmemiş olduğunu açığa çıkaran değerlendirme biçimine ve araçlarına bırakmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Katılımcıların interneti kullanım sıklığı ile onların epistemolojik inanç gelişimi arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Epistemolojik inanç gelişiminde

interneti birincil kullanım amacının ise sadece “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda anlamlı farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir. İnternet kullanım sıklığının yanı sıra interneti birincil kullanım amacının da epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir katkısının olmaması ve İlahiyat öğrencilerinin hem genel internet kullanma davranışlarıyla ve hem internette araştırma yapma davranışlarıyla ilgili niceliksel ve niteliksel bazı sorunlarının olduğunu göstermektedir. Bahsi geçen bu bulgular yüksek din öğretimi öğrencilerinin internet kullanma davranışları ve alışkanlıklarıyla ilgili uzman yardımına ve eğitimine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu uzman yardımının/eğitiminin epistemolojik anlayış gelişimini internet kullanım davranışlarından kaynaklanan olumsuzluktan koruyabilecek bir karakter içermesi gerekmektedir.

Yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerinin köy ve kasaba gibi nispeten kırsal ya da büyükşehir gibi nispeten gelişmiş olmasının epistemolojik inanç gelişiminde istatistiksel açıdan fark oluşturan bir etkisi tespit edilememiştir. Bu durumda, gelişmiş yerleşim birimi olan büyükşehirlerde yaşamının sunduğu eğitimsel fırsatların ve büyükşehirlerin çok kültürlü yapısının büyükşehirlerde yaşamış öğrencilerin epistemolojik anlayışlarına yansımadağı görünmektedir. Aynı şekilde köy ve kasaba gibi kırsalda yaşamının da epistemolojik inançların gelişimini, özellikle de tek doğrucu bilgi anlayışı benimsemesini kolaylaştırdığını gösteren bir bulgu tespit edilememiştir. Yerleşim birimlerine göre eğitimsel imkân ve fırsatların epistemolojik inanç gelişimine yansıtılamaması açısından olumsuz olarak değerlendirilen bu bulgular, toplumsal yapılar arasındaki farklılığın derinleşmediğine ve eğitimin dönüştürücü gücünün yerleşim birimlerinden etkilenmediğine işaret etmesi bakımından olumlu göstergeler olarak da kabul edilebilir.

Bu araştırmada resmi kurumlar dışında da bir din eğitimi alınmasının öğrenme ile ilgili inançlara herhangi bir etkisinin olmadığı, bilginin yapısı ile ilgili inançlara ise olumsuz etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Resmi kurumlar dışında da din eğitimi alanların sadece resmi kurumlarda din eğitimi alanlardan daha güçlü bir biçimde doğrunun bir ve değişmez olduğuna inanmaktadır. Bu durumda resmi kurumlar

dışındaki din eğitiminin muhataplarının bilginin doğası, kaynağı ve bilgi otoriteleri ile ilgili epistemolojik anlayışlarına bazı olumsuz etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Epistemolojik inanç düzeyi ile dini bilgi elde etmede birincil kaynaklar ilişkisinde; “kendi okumalarını” birincil dini bilgilenim kaynağı olarak gören katılımcılar anlamlı bir biçimde “ailesini” ve “Cami ve Kur’an kursunu” birincil dini bilgilenim kaynağı görenlerden daha fazla öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanmaktadır. Bu grubun bireysel çabalarıyla bilgi elde etmeyi tercih etmelerine rağmen öğrenmede yeteneği incelemeleri onların kendi çabalarıyla bilgi elde etme davranışını bir yetenek işi olarak gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu grubun ortalama puanlar açısından hem öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna en güçlü biçimde inanan grup hem de öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna en güçlü biçimde inanan grup olması bu yorumu desteklemektedir. Bu durum “İlahiyat öğrencileri öğrenmede çabanın ve yeteneğin yeri ile ilgili epistemolojik inanç gelişimi açısından bir ikilem yaşamaktadır” ve “İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik inanç gelişimi doğrusal bir biçimde ilerlememektedir” tespitlerini desteklemektedir.

Araştırma yöntemlerine yönelik eğitimlerin bilginin doğasına ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin epistemolojik inanç gelişimine olumlu katkısı ile ilgili bir bulguya ulaşılabilmesi yüksek din öğretimindeki bilimsel araştırma ders içeriğinde ve uygulamalarında epistemolojik inançların gelişiminin yeterince önemsenmediğini göstermektedir.

Anne öğrenim durumu değişkeni açısından “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda, baba öğrenim durumu değişkeni açısından ise “Tek Bir Doğru Bilginin Var Olduğuna İnanç” boyutunda üniversite ve lise gibi daha üst öğrenim kademesinden mezun olan ebeveynlerin çocukları aleyhine farklılaşma görülmüştür. Bu bulgu ebeveynlerin öğrenim düzeyinin yüksek olmasının çocuklarının epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

1.2. Bilgi Okuryazarlığı İle İlgili Sonuçlar

Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyi orta/geliştirilmesi gereken düzeydedir. Katılımcılar bilgi okuryazarlığının temel, orta ve ileri düzey becerilerinin tümünde geliştirilmesi gereken düzeydedir. Bu bulgular yüksek din öğretimi gören öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerileri açısından istenilen seviyede olmadığını ve bu becerilere sahip olmakla ilgili bazı sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Katılımcılar “bilgi ihtiyacını tanımlama” ve “ürün ve süreç değerlendirme” boyutlarında kendini gelişmiş seviyede görmektedir. Kendilerini en zayıf gördükleri boyut ise “bilgiyi iletme” boyutundadır. Bu durumda İlahiyat öğrencileri ihtiyacı olan bilginin ne olduğunun ve bu bilgiyi elde etmede ve kullanmada ne gibi eksikliklerinin olduğunun farkında olmakla birlikte elde ettiği bilgiyi yazılı veya sözlü olarak standartlara uygun biçimde iletme becerisine sahip olup olmadıkları konusunda da şüphe duymaktadır.

İlahiyat/İslâmi İlimler fakültelerinin eğitim geçmişi, lisans programına giriş puanı, öğretim kadrosunun zenginliği gibi eğitimsel imkânları bu fakültelerde okuyan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeyinde olumlu bir etkiye neden olmamıştır. Fakülteler arasındaki bilgi okuryazarlığı düzeyi ile ilgili bulgularla tutarlı olarak lisans programına giriş puanına göre ayrılan normal öğretim ile ikinci öğretim öğrencileri arasında da bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bütün fakülte grupları açısından bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi gereken düzeyde olması İlahiyat eğitiminin niteliği açısından bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin sorunların genel bir sorun olduğunu göstermektedir.

Bilgi okuryazarlığı düzeylerinde birinci ve ikinci sınıflar ile üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında üst sınıflar lehine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Bu durum İlahiyat fakültelerindeki eğitimin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyine olumlu katkısı olduğunu göstermektedir. Bu durum memnuniyet verici olsa da ilahiyat eğitimi süresince bilgi okuryazarlığı düzeyindeki artış öğrencilerin gelişmiş düzeye ulaşmasına

yetmemektedir. Bu noktada İlahiyat eğitiminde bilgi okuryazarlığı becerilerinin arttırılmasına yönelik girişimlerin daha fazla önemsenmesi gerekmektedir.

Katılımcıların bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmemesi İlahiyat öğrencileri arasında sosyal ve eğitimsel açıdan cinsiyete dayalı dezavantajlı bir duruma işaret eden farklılaşmanın söz konusu olmadığını göstermektedir. Bu bulgu İlahiyat eğitiminin niteliği ve lisans düzeyinde yüksek din öğretimi gören kız öğrencilerin profili açısından olumlu durumu yansıtan bir bulgudur.

Mezun olunan lise türünün yüksek din öğretimi gören öğrencilerin bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyi üzerinde istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşma oluşturmaması; yüksek din öğretimi öncesindeki lise öğreniminin örgün olup olmamasının bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazanılmasına önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ayrıca bu bulgu, birinci ve ikinci sınıfların bilgi okuryazarlığı düzeyinin daha düşük olması bulgusu ile birlikte ele alındığında bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırma açısından ortaöğretim düzeyinde de problemler yaşandığına işaret etmektedir.

Bilgi okuryazarlığı düzeyi ile akademik not ortalaması arasında anlamlı bir ilişkinin görülmemesi ilahiyat fakültelerindeki değerlendirme sisteminin bilgi okuryazarlığı becerilerini edinmeyi ve kullanmayı dikkate almadığını göstermektedir. Bu açıdan İlahiyat eğitiminde değerlendirme sisteminin bilgi okuryazarlığı becerilerinin tümünü devreye sokacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Alanyazındaki çoğu çalışmanın bulgularının aksine; ilahiyat öğrencilerinin günlük internet kullanım süreleri arttıkça bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyi daha düşük olmakta, interneti kullanma süresinin bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyinin artışına anlamlı bir katkısı olmamaktadır. Bu durum ilahiyat öğrencilerinin internet kullanma alışkanları ve davranışları inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

İnterneti en çok araştırma yapmak için kullanan İlahiyat öğrencilerinin interneti oyun oynamak, sosyal medyayı kullanmak ve alışveriş yapmak için kullananlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Epistemolojik inanç gelişimi ile interneti birincil kullanım amacı ilişkisindeki bulgulardan farklı olan bu bulgu, İlahiyat eğitiminin niteliği açısından olumlu bir durumu yansıtmakla birlikte aynı zamanda epistemolojik inanç gelişimi ile bilgi okuryazarlığı düzeyi gelişiminin aynı doğrultu ilerlemediği tespitini desteklemektedir.

Yaşamının büyük bölümünün geçirildiği yerleşim biriminin büyük ya da küçük olması bilgi okuryazarlığı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır. Dolayısıyla büyükşehir gibi gelişmiş yerleşim yerlerinde veya köy gibi kırsal yerleşim yerlerinde yaşamın ya da lisans öncesi eğitimi buralardaki okullarda tamamlamanın bilgi okuryazarlığı becerilerine olumlu ya da olumsuz bir etki etkisinden söz edilememektedir. Bu durum bilgi okuryazarlığı ve mezun olunan lise değişkenindeki bulgularla birlikte ele alındığında bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırmadaki problemlerin, Türk Milli Eğitim sisteminin genelinde görülen niteliksel problemler arasında olduğunu göstermektedir.

Epistemolojik inanç gelişimindeki durumun tersine resmi bir kurumlar dışında da din eğitimi almış katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeyi anlamlı bir şekilde sadece resmi kurumlarda din eğitimi almış katılımcılardan daha yüksektir. Bu durumda resmi olmayan şekilde yapılan din eğitiminin bireylerin bilgiyi arama ve bilgiye ulaşma davranışları üzerinde epistemolojik inanç gelişiminde olduğu gibi olumsuz bir etkisinin söz konusu olmadığı görünmektedir.

Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alan katılımcılar lehine anlamlı bir düzeyde farklılaşma görülmesi bu tür eğitimlerin bilgi okuryazarlığı düzeyine olumlu katkısı olduğunu göstermektedir. Ancak hem böyle bir eğitim alanların hem de almayanların bilgi okuryazarlık düzeyinin hâlâ geliştirilmesi gereken düzeyde olması ilahiyat fakültelerinde okutulan araştırma yöntemleri vb. dersler de dâhil olmak üzere bu

tür eğitimlerin öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeyi gelişimine bulunduğu katkının yeterli olmadığını göstermektedir. Bu durumda bilimsel araştırma yöntemleri vb. isimlerle okutulan derslerin müfredatının bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı içerecek şekilde yeniden düzenlenmesi İlahiyat eğitimini niteliğini arttırma yönünde önemli bir adım olarak görünmektedir.

Katılımcıların anne ve babalarının öğrenim düzeyi bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinde herhangi anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Bu bulgu ebeveynlerin eğitimsel birikimlerini çocuklarına aktarmada ve çocuklarının bilgi arama davranışlarına olumlu katkı sunabilmede etkili olamadığını göstermektedir.

1.3. Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı İlişkisi İlgili Sonuçlar

Regresyon analizi sonuçları bilgi okuryazarlığı düzeyinin bütün boyutlarda İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bilgi okuryazarlığının epistemolojik inançlar üzerindeki yordayıcılık gücü öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı üzerinde en yüksek etkiye, “tek bir doğru bilginin var olduğu” inancı üzerinde ise en düşük etkiye sahiptir.

Bilgi okuryazarlığı düzeyi ile “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutu arasında ters yönde anlamlı zayıf bir ilişkinin, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğru Bilginin Var Olduğu İnanç” boyutuyla ise aynı yönde zayıf bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. İlişki yönlerine dikkate alındığında bilgi okuryazarlığı düzeyinin yüksek olmasının sadece öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı üzerinde –zayıf da olsa- olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı düzeyi arttıkça “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Olduğu İnanç” boyutlarındaki epistemolojik inanç gelişim düzeyinin azalmasına neden olan etkenleri tespit edebilmek için bu yönde yapılacak nitel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Hem öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna hem de öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve doğrunun bir ve değişmez olduğuna olan inancın artması ile bilgi okuryazarlığı seviyesinin de artmasının oluşturduğu ikilem İlahiyat eğitiminde ürün ve

süreç açısından bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ikilem İlahiyat eğitiminde bilgi anlayışı ile bilgiyi kullanma becerileri arasında olması gereken organik bağın kurulamadığını göstermektedir. İlgili literatür göz önüne alındığında bu bağın kurulamamasının İlahiyat eğitiminde önemli sorun olduğu görülmektedir.

2. Öneriler

2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Bilgi okuryazarlığının ve epistemolojik inançların din eğitimi süreçlerindeki değerinin farkına varılabilmesi, bu alanda hem nitel hem de nicel olarak yapılacak çalışmalarla ilgilidir. Ancak alanyazında farklı branşlardaki öğretmen adaylarının epistemik inançlarına ve bilgi okuryazarlık düzeylerine ilişkin çok fazla çalışma yapılmış olmasına rağmen örgün yüksek din eğitimi yapılan kurumlara özel herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda, başta din eğitimi araştırmacıları olmak üzere ilahiyat alanındaki araştırmacıların yüksek din öğretiminde bu konularla ilgili teorik ve uygulamaya yönelik daha detaylı araştırmalar yapması gerekmektedir.

2. Bu çalışmanın bulgularından hareketle yüksek din öğretiminde öğrencilerin epistemik anlayışları ile ilgili aşağıdaki sorulara yanıtlar arayan araştırmalar yapılmalıdır:

a. Bilginin mutlak değişmezliği ile ilgili öğrenciler arasında hangi görüşler öne çıkmaktadır ve görüşlerinde öğrenim süresinin başlangıcı ile sonu arasında nasıl bir farklılaşma meydana gelmektedir?

b. Öğrenciler bilginin kaynağı olarak hangi otoriteleri mutlak epistemik otoriteler olarak kabul etmektedir? Öğrenciler bilgiyi elde etme yollarından daha çok hangilerini tercih etmektedir?

c. Öğrenciler bilginin içerisinde belirsizlikler ve çelişkiler olabileceğini hangi ölçüde kabul etmektedir?

d. İlahiyat öğrencilerin öğrenmenin doğuştan getirilen yeteneklere bağlı olduğu inancının yüksek olmasının altında yatan nedenler hangileridir?

e. İlahiyat öğrencilerini mutlak doğrucu (düalist) bir bilgi anlayışına iten nedenler hangileridir? İlahiyat öğrencilerinin mutlak doğrucu bilgi anlayışından uzaklaştırmak için eğitim süreçlerinde neler yapılabilir?

f. Öğrencilerinin bilgi ihtiyacını tespit etmede, bilgiye ulaşmada ve bilgiyi doğrulamada bilimsel araştırma süreçlerini kullanma becerisi hangi düzeydedir?

g. Fakültelerdeki bilimsel araştırma dersleri hangi düzeyde faydalı olmaktadır? Bu dersin içeriği mi değiştirilmeli yoksa bu dersin yerine alternatif dersler mi konulmalıdır?

h. Fakülteedeki eğitimleri süresince öğrencilerin bilgiye ulaşmada teknolojik imkânlardan faydalanabilme becerisi, dijital ya da basılı materyal tarama ve kütüphane hizmeti kullanabilme becerisi hangi düzeyde artmaktadır?

Bu gibi sorulara cevap bulmaya çalışmak ve bu soruların kaynaklandığı problemlerle ilgili daha net bir görüntü ortaya koyabilmek için araştırmalar yapmak hiç şüphesiz yüksek din öğretiminin kalitesini arttıracaktır.

3. Bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inançlarla ilgili din eğitimi alanında yapılacak bu tür çalışmaların kapsamı İmam Hatip ortaokullarını ve liselerini, yaygın din eğitimi kurumlarını vb. içerisine alacak şekilde genişletilmelidir

4. Bu çalışmada ilahiyat/İslâmi ilimler öğrencilerinin genel (alan bağımsız) epistemolojik inançları incelenmeye çalışılmıştır ancak ilahiyat öğrencilerinin epistemolojik anlayışlarının dini, sosyal, kültürel vb. yönelim ve davranışlarla ilişkisini derinlemesine araştıran İlahiyat alanı odaklı çalışmalar da yapılmalıdır. Böylece İlahiyat öğrencilerinin bilgiyi zihinlerinde nasıl kategorileştirdikleri; din alanındaki ve din alanının dışındaki bilgileri nasıl değerlendirdikleri daha net anlaşılacaktır

5. Eğitim geleneğinin daha fazla kökleşmiş, öğrencilerin programa giriş puanı daha yüksek olan akademisyen sayısı ve unvanı açısından daha iyi bir konumda olan fakültelerdeki öğrencilerinin epistemolojik inançlarını daha az gelişmesinin nedenleri derinlemesine araştırılmalıdır. Kökleşmiş eğitim geleneğinin öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimine olumsuz bir etkisinin olup olmadığının aydınlatılması için farklı desenlerde araştırmaların yapılması gerekmektedir.

6. Öğrenmenin doğuştan getirilen yeteneklere bağlı olduğu inancının İlahiyat eğitimi süresince daha fazla artmasına neden olan sebepler derinlemesine ele alınmalıdır. Öğretim programı mı? Öğretim elemanlarının tutum, tavır veya uygulamaları mı? Arapça gibi dil becerisi gerektiren dersler mi? Yoksa Kur'an-ı Kerim okumak, imamlık yapmak, hutbe okumak, vaaz etmek vb. ses ve hitabet gerektiren beceriler mi? öğrencilerin bu inanca sevk etmektedir? sorularının cevabını arayan araştırmalar yapılmalıdır.

7. İlahiyat eğitimi sürecinde derslerdeki uygulamaların ve bu uygulamalara dair bireysel tecrübelerin öğrencileri öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancına itip itmediği sorusunun da aydınlatılması gerekmektedir. Bilhassa belli açılardan bireysel becerilere bağlı uygulamalara dayanan derslerdeki bireysel tecrübelerinin öğrencilerin öğrenme-yetenek ilişkisiyle ilgili düşüncelerine etkisi araştırılmalıdır. Bu dersler dil becerisine dayanan ve ortaöğretimde tamamlanamayan kısımlarının yoğun bir biçimde fakülte'deki eğitimle tamamlanmaya çalışıldığı Arapça; ezberleme ve ses kullanma becerisi gerektiren Kur'an-Kerim; ses becerisi gerektiren Din Musikisi; ses ve iletişim becerileri gerektiren Hitabet ve ezberleme becerisi gerektiren Hadis, Tefsir gibi derslerdir.

8. Resmi kurumlar dışında din eğitimi alan İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik anlayışları üzerinde bu bilgilenim kanallarının etkilerini derinlemesine araştıran çalışmalar yapılmalıdır. Resmi kurumlar dışındaki din eğitiminin muhataplarının epistemolojik inanç gelişimine olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için İlahiyat/İslâmi İlimler Fakülteleri, DİB, MEB vb. kurumları ortaklaşa hareket etmeye ve bu konuda daha güçlü bir farkındalık oluşturmaya sevk edecek projeler, çalışmalar yapılmalıdır.

9. Bilgi çağının bir zorlaması ve gereği olarak bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmak ön plana çıktığı halde bilgi okuryazarlığı düzeyi yeterince gelişmemiş İlahiyat öğrencileri bu becerileri etkili kullanamamaktan kaynaklanan problemlerle nasıl başa çıkmaktadır? Öğrenciler çözülebilmesi için bilgi okuryazarlığı becerileri gerektiren problemler karşısında hangi baş etme yolları geliştirmektedirler? Yükseköğretim

programlarında belirtilenin tersine fakültelerdeki eğitim onların bilgi okuryazarlığındaki eksikliklerini hissettirmeyecek bir yaklaşım ve değerlendirme sistemi mi içermektedir? gibi soruların cevaplarını netleştirmeye odaklanan çalışmalar yapılmalıdır.

10. Resmi kurumlar dışında verilen din eğitiminin epistemolojik inanç gelişimi açısından olumsuz etkisi söz konusu iken bilgi okuryazarlığı düzeyi açısından olumlu etkisinin nedenlerini ortaya koyacak çalışmalar yapılmalıdır. Bu duruma neden olan sebeplerin resmi kurumlar ile resmi olmayan kuruluşlar arasındaki eğitsel ve teknolojik imkânlardan mı yoksa katılımcıların bireysel özelliklerinden mi kaynaklandığını aydınlatacak araştırmalar yapılmalıdır.

11. Hem yaşamının çoğunu yurtdışında geçiren hem de ortaöğretimi yurtdışında tamamlamış katılımcıların epistemolojik inanç gelişimi açısından çoğunlukla en düşük seviyeye işaret eden puanlar almasından ve bu öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerileri açısından genel ortalamanın altında kalmasından hareketle yüksek din öğrenimi görmek için ülkemize yabancı ülkelere gelen öğrenci profilini sorgulayan çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

12. Ebeveyn öğrenim düzeyinin yüksek olmasının epistemolojik inanç gelişimine ve bilgi okuryazarlığı düzeyine olumlu etkisinin ortaya çıkmamasının altındaki nedenleri netleştirmeyi amaçlayan çalışmalar yapılmalıdır. Bu durumun sebebinin daha üst düzey öğrenim görmüş ebeveynlerin eğitsel yönlendirmelerinin başarı odaklı pragmatist bir anlayışa dayanıp dayanmadığını araştıran çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.2. Program Hazırlayıcılarına, Öğretimin Planlayıcılarına ve Yürütücülerine Yönelik Öneriler:

1. İlahiyat öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inanç düzeyini geliştirmek için; müfredatın bilgiyi arama-kullanma-paylaşma becerileri ile bilginin ve bilmenin doğasına ait inançları birlikte geliştirmeyi hedefleyen bir şekilde düzenlemesi gerekmektedir.

2. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin ve epistemolojik inançların gelişimi sadece okutulacak bir dersle sağlanamayacağı için bütün öğretim elemanlarının bu iki konuda

uygulama birliğinde olmaları, planlamalarında bu becerileri ve anlayışları geliştirecek ve kontrol edecek etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmak ve epistemolojik inanç gelişimini sağlamak için fakültelerde ortak bir anlayışı kabul etmiş sosyal ve akademik bir çevre oluşturmalıdır.

3. Bilgi okuryazarlığı becerisi ve epistemolojik inanç düzeyini geliştirmek için işin içine kütüphaneciler de dâhil edilmelidir. Bütün ilahiyat fakültelerine yeterli sayıda uzman kütüphaneciler atanmalı ve bu kütüphanecilerin bir görevi de akademik personele ve öğrencilere zaman zaman bilgi okuryazarlığı eğitimi vermek olmalıdır. Buna imkân bulunmadığı durumlarda ise kütüphanelerde çalışan personel bilgi okuryazarlığı açısından uzmanlaştırılmalı ve bu personelin sayıları artmalıdır.

4. Kütüphaneciler bizzat eğitim-öğretim sürecinin içinde olmalıdır. Uzman Kütüphanecilerin zaman zaman öğrencilere araştırma yapma konularında seminer vb. eğitimler vermesi sağlanmalıdır. Mümkün oldukça “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” vb. dersleri uzman kütüphaneciler ve bilgi okuryazarlığı eğitimi almış akademisyenler birlikte yürütmelidir.

5. Kütüphanede kısmî zamanlı çalışılan öğrencilere diğer öğrencilere nispeten daha yoğun bir bilgi okuryazarlığı eğitimi verilmelidir. Bu öğrencilerin akran öğrenmesi/öğretmesi sayesinde diğer öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeyini arttırmaya önemli katkı sağlayacağı göz önünde tutulmalıdır.

6. Programlara eğreti olarak ilave edilen ve bilgi okuryazarlığı becerilerini anımsatan kazanımların tam bir fayda sağlayamayacağı açıktır. Bunun yerine programların ana iskeletinin bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırma amacına göre yapılandırılması ve bütün kademelerdeki programların bu becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

7. İlahiyat fakültelerinde öğrencilerin bilgiyi arama, bulma, elde etme, değerlendirme, kullanma ve iletme konularında etkin bir eğitim almaları için “Bilgi Okuryazarlığı” adı altında zorunlu bir ders konulması ya da bilimsel araştırma yöntemleri dersi içeriğinin bilgi okuryazarlığı becerileri iskeleti etrafında oluşturulması

düşünülmelidir. Eğer bilgi okuryazarlığı adlı yeni bir ders tercih edilmeyecekse bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kapsamı genişletilmeli ve ders saati arttırılmalıdır. Bu derslerin bilgi okuryazarlığı ile ilgili becerileri ve epistemolojik anlayışları geliştirecek içerik ve uygulamalara sahip olması sağlanmalıdır.

8. Üzerinde fikir birliği edilmiş, uygulamalarla verimliliği kanıtlanmış eğitimsel ilkeler etrafında öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili ilahiyat alanına özgü geliştirilecek yeni yaklaşımlar ve kavramsallaştırmalar, din eğitiminin bilgi ile ilişkili problemlerini aşmada bir adım olacaktır. Söz konusu kavramsallaştırmalar ve yaklaşımlar eğitim bilimleri literatürü ile uyumlu olarak alana özgü, öğrenme stratejilerinden veya öğretme tekniklerinden söz edilmesini dâhi mümkün kılabilecektir. Bu bağlamda İlahiyat alanındaki akademisyenlerin yüksek din öğretimi ve diğer bütün din öğretimi aşamalarında epistemolojik anlayışları ve bilgiyi kullanma becerilerinin geliştirmeyi sağlayacak -genel eğitimin çerçevesinde-öğrenme ve öğretme ile ilgili kavram ve yaklaşım üretme hedefinin olması gerekir. Örnek olması açısından “ana kaynak temelli öğrenme” yaklaşımı din öğretimine özgü gelişmiş bir epistemolojik anlayışı ve doğru bilgiye ulaşabilme becerisini ifade eden bir kavramsallaştırma olabilir. Aynı konuda farklı bilgiler içeriyormuş gibi gözükten hadislerden hareketle din eğitiminde olaylara ve olgulara farklı bakış açılarından bakmayı ifade etmek için “perspektifler yaklaşımı, perspektif uzlaştırma yaklaşımı ya da ihtilaf çözme yaklaşımı” gibi bir kavramsallaştırma yapılabilir. Benzer bir biçimde Tefsir ilmindeki siyâk-sibâk kavramlarına atfen ifadelerde ve yorumlarda bağlamı korumayı, bağlantıyı kurabilmeyi ifade edecek bir prensib olarak “büyük resim prensibi”, “bağlamı koruma prensibi”, ya da “akışı koruma prensibi” gibi kavramsallaştırmalarda da yaygınlaştırılabilir. Böylece öğrencilerin karmaşık bilgileri değerlendirebilmeleri için takip edecekleri izlenceler bu kavramsallaştırmalarla daha sağlam teorik temellere oturtulmuş olabilir.

9. Öğretim materyallerinin ve içeriğinin öğrencileri daha fazla soruşturmaya ve tartışmaya teşvik edici şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda direkt bilgi aktaran metinler daha az tercih edilmeli, gerçeğe ya da kurguya dayanan problemleri inceleyen, muhtemel senaryoları ele alan materyaller daha çok kullanılmalı. Ders

içerikleri ile ilgili metinlerin gömülü olan bilgilerin ortaya çıkarılmasını sağlayan, bireyi eleştirmeye ve değerlendirmeye davet eden bir biçimde olması için bilginin bağlama gömülü olduğu edebiyattaki veya diğer sanatlardaki çeşitli öğelerinden faydalanılabilmelidir. Kesin doğrular içermeyen açık uçlu sorularla öğrencileri problemleri çözmeye sevk etmesinden ötürü ders işlenişlerinde örnek olay yaklaşımına ağırlık verilmelidir.

10. Din öğretimi gören öğrencilerin bütün bilgileri kesin ve değişmez olarak görme eğiliminin yükseköğretim seviyesinde oldukça azalması gerekmektedir. Bunun içinde ders içeriklerinin hazırlanmasında ve ders etkinliklerinin/uygulamalarının planlamasında bu durum akademisyenlerin öncelikleri arasında olmalıdır. Akademisyenler sadece kesin bilgiler sunma gayretiyle belirsizlik içeren bilgileri göz ardı etmemeli, öğrencilerin bilgide belirsizliği rahatsız edici bir durum olarak görmelerini engelleyecek bir biçimde ders işlemelidir.

11. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin internet kullanma davranışları ve alışkanlıklarındaki olumsuzlukları ortadan kaldırmak için uzmanlar tarafından çeşitli biçimlerde eğitimler verilmesi sağlanmalıdır.

12. Sınav temelli değerlendirmeye dayalı ders içeriğinin öğrencinin kendi öğrenmelerini yansıtan gerçek hayata uyumlu ve daha fazla merak, daha fazla öğrenme isteği uyandıracak içeriğe dönüşmesi gerekmektedir. Bu açıdan araştırma ödevleri ve projeleri üzerinden değerlendirme temel değerlendirme biçimi olarak kabul edilmeli, yazılı sınavlarda bilgiyi kullanabilme ve bilgiyi yeniden inşa edebilme becerisinin ölçülmesine ağırlık verilmelidir.

13. İlahiyat eğitiminde, insanlar tarafından üretilmiş bilginin vahyi bilgiymiş gibi kesin ve değişmez olarak görülmesinin önüne geçilebilmesi hedefi öncelikli hedefler arasında olmalıdır. İnsanlar tarafından üretilen bilgi ile vahiy temelli bilgilerin ayırt edilebilmesi ilahiyat öğrencilerinin temel yeterliliklerinden biri olarak görülmelidir. Ders içeriklerinde ve değerlendirme araçlarında bu durumun gözetilmesine önem verilmelidir.

14. Sanat, tıp, mühendislik ve sosyal bilimlerin bazı alanlarında, alana/programa özgü geliştirilen bilgi okuryazarlığı standartları İlahiyat alanı için de geliştirilmelidir. Geliştirilen bu standartlara uygun öğrenciler mezun edebilmek İlahiyat fakültelerinin başarı göstergeleri ve kalite değerlendirmeleri içerisine alınmalıdır. İlahiyata özgü geliştirilecek bilgi okuryazarlığı modellerinin/standartlarının temeline eleştirel, dini bilginin yapısını ve değişmesinin kriterlerini bilen, epistemik otoriteleri sorgulayan bir bilgi anlayışı koyulmalıdır.



KAYNAKÇA

- American Association of School Librarians (AASL). (1998a). *Information Literacy Standarts for Student Learning*. Chicago: American Library Association. https://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf . 21. 11. 2017.
- American Association of School Librarians (AASL). (1998b). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. https://books.google.com.tr/books?id=hH57eSwK38UC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false 17.04.2018
- Association of College and Research Libraries (ACRL) (2000). *Information Literacy Competency Standarts for Higher Education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>. 15.4.2018.
- Acat, M.B., Tüken, G. ve Karadağ, E. (2010). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7/4, 67-89.
- Adams, C., Buetow, S., Edlin, R., Zdravkovic, N. ve Heyligers, J. (2016). A Collaborative approach to integrating information and academic literacy into the curricula of research methods courses. *The Journal of Academic Librarianship*, 42, 222–231.
- Akbaşı, S. (2007). *Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2002). Öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 123-138.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- American Library Association (ALA), (1989). *Presidential Committee on information literacy final report* <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. 21.12.2017
- American Library Association (ALA), (t.y.). Standards, guidelines, and frameworks - alphabetical list. <http://www.ala.org/acrl/standards/alphabetical> . 25. 08. 2018.
- Aldemir, A. (2003). Bilgiye erişimde yeni yollar: bilgi okuryazarlığı. *Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu (25-26 Eylül)*. Ankara <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak03/u03-29.pdf> . 07.07.2017
- Aldemir, A. (2004). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmenleri adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ali, R., Bakar, Z., Mohd Kosnin, A. ve Akhtar, N. (2016). Students' epistemological beliefs in relation to their parents' profession and type of schooling in lower income families of Pakistan. *Man in India*. 96(6),1711-1718.
- Alkan, S. E. (2013). *Okul kütüphanelerinin bilgi okuryazarlığına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. İstanbul.
- Arıcı, M. (2015). Epistemic Options in the Face of Epistemic Barriers. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*. 5 (1), 17-29. Doi: 10.18491/bijop.63634
- Aşıkoğlu, N.Y. (2005). İlahiyat fakültelerinin eğitime katkıları ve kaliteye yolculuk. *C.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*, IX/1, 1-10.
- Ata, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ata, F. ve Baran, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının yabancı dil düzeyine, cinsiyete, bilgisayar sahipliğine ve internet kullanım sıklığına göre incelenmesi. (Ed.) Zülfü Genç, *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium Proceeding Book*, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ. <http://web.firat.edu.tr/icits2011/icits2011ProceedingBook.pdf>. 20.10.2019
- Atlantic Canada English Language Arts Curriculum (1998). *Elementary: K-3*. Department of Education Curriculum Development Branch. New Brunswick.
- Ayaz, F. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, M. Ş. (2017). *Din Eğitimi Bilimi*. İstanbul: Kimlik Yayınları.
- Aypay, A. (2010). Teacher education student's epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2599–2604.
- Aypay A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(1), 1-15.
- Bahçıvan, E. (2017). Eğitim bilimlerinde epistemoloji araştırmaları: düne, bugüne ve gelecek perspektiflere eleştirel bakış. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 760-772. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.301121>

- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarısı, bilgisayar öz yeterlik ve bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 52, 1-26.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, 191-215.
- Barreeau, H. (2001). *Epistemoloji*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Barvarz, R., Nami, Y. ve Ahmedi, S. (2014). The Relationship between the Epistemological Beliefs and Academic Performance (4th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance WCPCG-2013). *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 114, 121-124
- Başaran, S. T. ve Yıldırım K. (2017). Anne ve babaların okul anılarının çocuklarının okula karşı tutum ve akademik başarılarına etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, C. 18, S. 2, 331-351.
- Başdemir, H.Y. (2011). Başlangıç. *Epistemoloji Temel Metinler*. Çorum: Hititkitap Yayınevi.
- Bauer, A.F. ve Ahooei, E.M. (2018). Rearticulating internet literacy. *Journal of Cyberspace Studies*, 2 (1), 29-53.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Baxter Magolda, M. B. (2002). Epistemological reflection: the Evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. B. Hofer ve P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* içinde 89-102. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baydar, A. (2005). *Jigsaw ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayraklı, B. (1999). *Mukayeseli eğitim felsefesi sistemleri*. İstanbul: Marmara Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları
- Beck, J. S. (1995): *Cognitive therapy: basics and beyond*. New York-London: The Guilford Press
- Behrens, S. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, 309-322.

- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., Tarule, J. (1997). *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*, USA: Harper & Collins
- Bendixen, L. D. (1998). A phenomenological study of epistemic doubt. *ETD Collection For University Of Nebraska, Lincoln*. <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI9902946> (28.03.2018)
- Bilawar, P. B. ve Pujar, S. M. (2016). Impact of e-information literacy on information seeking behavior of university teachers. *Annals of Library and Information Studies*, 63, 176-181
- Bilecik, S. (2018). *Örgün din öğretimi ve din okuryazarlık becerisi*. Konya: Yediveren Kitap
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi (kavram çözümlemesi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Boden, C.J. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness*. Unpublished doctoral dissertation. College of Education Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Boran, G.H. (2014). *Argümantasyon temelli fen öğretiminin bilimin doğasına ilişkin görüşler ve epistemolojik inançlar üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Boyes M.C. ve Chandler M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (3), 277–304.
- Bråten I. ve Strømsø H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities. *Computers in Human Behavior*, 22, 1027–1042. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.026>
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practices: A case study of teacher change. *Science education*, 75(2), 185-199.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Association of Supervision and Curriculum Development. http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf . 25.07.2018
- Brooks, G. P. (1998). Perry: Fact, Fiction, and Outcomes Assessment . *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association (Chicago, IL, October)*.
- Brown, S. (2008). Exploring epistemological obstacles to the development of mathematics induction. *Proceedings of the 11th Conference for Research on*

Undergraduate Mathematics Education.
<https://www.researchgate.net/publication/254644126> 31.07.2018

- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G. ve Purdie, N. (2002). Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning: Developing an holistic conceptualisation of epistemological beliefs. *Australian Journal Of Educational & Developmental Psychology*, 2 (1), 1-16.
- Brownlee, J., Dart, B., Boulton-Lewis, G. and McCrindle, A. (1998). The integration of preservice teachers' naive and informed beliefs about learning and teaching. *Asia-Pasific Journal of Teacher Education*, 26(2), 107-120.
- Brownlee, J., Purdie, N. ve Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, (6)2, 247-268.
- Bundy, A. (1998). Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century. *Proceedings of the IATUL Conferences.* 5-26.
<http://docs.lib.purdue.edu/iatul/1998/papers/5> . 22.12.2017
- Burchinal, L. G. (1976). *The communications revolution: america's third century challenge.* In The Future of Organizing Knowledge: Papers Presented at the Texas A & M University Library's Centennial Academic Assembly
https://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal_the_communications_revolution.pdf. 26. 09. 2018.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz,Ş., Demirel,F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları,
- Can, B., Arabacıoğlu S. (2009). The observation of the teacher candidates' epistemological beliefs according to some variables. (World Conference on Educational Sciences 2009). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2799–2803.
- Cevher, R. (2016). *Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında ilahiyat fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanımına yönelik bir araştırma: İstanbul Üniversitesi örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep
- Conley, A.M., Pintrich, P.R., Vekiri, I., ve Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186–204.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.515.9654&rep=rep1&type=pdf> . 21. 09. 2018.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203–221.

- Caravello P. S., Herschman J. ve Mitchell, E (2001). *Assessing the information literacy of undergraduates: reports from the ucla library's information competencies survey project*. ACRL Tenth National Conference, 193-202. . March 15–18, Denver, Colorado
<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/conferences/pdf/caravallo.pdf>. 27.06.2018
- Cebeci, S. (2015). *Öğrenme ve öğretim süreçlerinde dini iletişim* (3. bs). İstanbul: İz Yayınları
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe terimleri sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say Yayınları
- the Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) (2004) . *Information literacy*. <https://archive.cilip.org.uk/research/topics/information-literacy> 17.05.2018
- the Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) (2018). *Information literacy. What is information literacy?*. <https://www.cilip.org.uk/page/informationliteracy?> . 31.05.2018
- Chan, K.W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K.W., ve Elliott, R.G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.
- Chan K.-W., Elliott R.G (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. ve Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327
- Cheong, F. (2008). Using a Problem-Based Learning Approach to Teach an Intelligent Systems Course. *Journal of Information Technology Education*, 7, 47-60.
<http://jite.org/documents/Vol7/JITEv7p047-060Cheong.pdf>
- Chai, C.S, Teo, T. ve Lee, C.B. (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.
- Chua, A.Y.K ve Banerjee, S. (2017). To share or not to share: the role of epistemic belief in online health rumors. *International Journal of Medical Informatics*, 108, 36-41
- Cihan, A.K. (1998). *İbn Sina ve Gazali' de bilgi problemi*. İstanbul: İnsan Yayınları.

- Council of Australia University Librarians (CAUL) (2001). Information literacy standarts. <http://www.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy/publications>. 19.03.2018
- Coravu, R. (2010). Library literacy: the step before information literacy. *In First International Conference in Romania on Information Literacy, Sibiu, Romania, April 21st-23rd 2010. (Unpublished)*. http://eprints.rcelis.org/14540/1/library_literacy_vs_information_literacy-comunicare_sibiu2%E2%80%A6.pdf. 24.09.2018.
- Çam, A. ve Geban, Ö. (2011). Effectiveness of Case-Based Learning Instruction on Students' Epistemological Beliefs and Attitudes toward Chemistry. *Journal of Science Education and Technology*. 20(1), 26-32. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9231-x>
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, M. ve Nedim Bal, P. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.2974
- Çötüksöken, B. (2010). Dış dünya –düşünme ve dil ilişkisi olarak bilgi. (Ed.) Betül Çotuksöken ve Ahu Tuncel, *Bilgi felsefesi içinde*,17-31. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Dahl, T. I., Bals, M. ve Turi, A. L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies?. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257–273. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/000709905X25049> . 28.06.2018
- Demir, Ö. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Bilgi okuryazarlığı, internet bağımlılığı, sanal aylaklık ve çeşitli diğer değişkenlerin sanal zorbalık ile ilişkisinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 3(1), 1-26. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227462> . 22.04. 2018
- Demir, S. ve Akinoğlu, O. (2010) Epistemolojik İnanışlar ve Öğretme Öğrenme Süreçleri, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (32), 75–93
- Demir, M. K. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 343-358
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demiralay, R. ve Karadeniz Ş. (2010). The effect of use of information and communication technologies on elementary student teachers' perceived information literacy self-efficacy. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 841-851
- Demirli, C., Türel, Y. K. ve Özmen, B. (2010). An investigation of computer technologies preservice teachers' epistemological beliefs. (10th International Educational Technology Conference (IETC), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, *Proceeding book (I)* içinde (s 211-214),
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 55-61.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (10)38, 230-249.
- Deryakulu, D. (2017). Epistemolojik inançlar (4. bs.). (Ed.) Prof. Dr. Yıldız Kuzgun, *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 253-280) içinde, Ankara: Nobel yayınları.
- Deryakulu, D. ve Hazır Bıkmaz, F. (2003). Bilimsel epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (4), 243-257.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, (8), 111-125.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 18. 57-70
- Dizon-Ross, R. (2014). *Parents' perceptions and children's education: Experimental evidence from Malawi*. http://cega.berkeley.edu/assets/cega_events/61/1C.3_1C.4_Parental_and_Gendered_Effects_on_Education.pdf
- Dizon-Ross, R. (2019). *Parents' beliefs about their children's academic ability: implications for educational investments*. <https://faculty.chicagobooth.edu/rebecca.dizon-ross/research/papers/perceptions.pdf>. 03.08.2019
- Doğan, Ö. K. (2014). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: boylamsal durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doyle, C.S. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. New York: Syracuse University.

- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31, 519-532.
- Duell and Schommer-Aikins (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.
- Dunkin, M. J. (2002). The status of knowledge about teaching in higher education. (Ed.), N. Hativa & P. Goodyear, *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (s. 41-57) içinde, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Durna U. ve Demirel Y. (2008). Bilgi yönetimini anlamak. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 129-156.
- Dündar, M (2019). Ülkemizin bir gerçeği olan medreselerin yerine getirdiği fonksiyonlar ve yaşadığı sorunlar. (Ed.) Fuat Tanhan, *Türkiye eğitim vizyonu üzerine değerlendirmeler (217 -226)* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eisenberg, M (2008). Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. *Journal of Library & Information Technology*, 28, (2), 39-47
- Eisenberg, M. ve Berkowitz, B. (1987). *the Big6™ skills approach to information problem-solving*. <http://big6.com/media/freestuff/Big6Handouts.pdf> . 13. 08. 2018
- Entwistle, N. ve Walker, P. (2002). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. (Ed.), N. Hativa ve P. Goodyear. *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (s. 15-39) içinde. Printed in the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Er, K.O. (2013). A Study of the epistemological beliefs of teacher candidates in terms of various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 207-226.
- Erdem, H. (2009). *Bazı felsefe meseleleri* (2. bs.). Konya: Hü-er Yayınları.
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *8th International Educational Technology Conference (IETC)* , *Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 06-08 Mayıs*, 775-779.
- Erdoğan, İ. (2015). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Marife*, 15(2), 321-342. <https://doi.org/10.33420/marife.437034>
- Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inanışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. (4. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yay.

- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Ev, H. (1999). *Türkiyedeki yüksek din öğretimi kurumları programlarının öğretmen yetiştirme bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Ev, H. (2018). İlahiyat alanında lisansüstü eğitim ve sorunlar. (Ed.) Mustafa Köylü, *Türkiyede din eğitimi sorunları*. (s. 239-274) içinde. İstanbul: Dem yayınları.
- Feyerabend, P. (1999). *Özgür bir toplumda bilim* (Ahmet Kardam, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Feyerabend, P. (2005). *Bilgi üzerine üç söyleşi* (Cemal Güzel, Çev.). Levent Kavas, İstanbul: Metis Yayınları.
- Feyerabend, P. (1996). *Yönteme karşı* (Ertuğrul Başer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2019). *Dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Fields, A. M. (2001). Women's epistemological development: Implications for undergraduate information literacy instruction. *Research Strategies*, 18 (3), 227-238.
https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/48343/FieldsAnneM_ResearchStrategies_2001_v18n3_p227-238.pdf?sequence=1 . 15.10.2018.
- Fontichiaro, K (2012). *the Power of pooled knowledge*. (Ed.) Kristin Fontichiaro, Information Literacy for Teaching and Learning (s. 11-12) içinde <https://www.si.umich.edu/sites/default/files/Fontichiaro%20info%20lit%20book%202012.pdf>. 06.06.2018
- Ford, P. J. and Hibberd, K. (2010). Creating effective and engaging information literacy programmes for the dental curriculum. *European Journal of Dental Education*, 16(1), 41-46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1600-0579.2010.00671.x>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (Myra B. Ramos, Çev.). London: Penguin Books.
- Furat, A.Z. (2012). Yüksek din öğretimi ve istihdam ilişkisinde cinsiyet oranlarını değişimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26, 173-196
- Genç, S. Z. (2017). *Bilgi toplumu ve eğitim*. (Ed.) Salih Zeki Genç, Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması (s. 2-22) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (14a ed.) New York: Routledge.

- Gill, M. G., Ashton, P. T. ve Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164-185.
- Gottlieb, E. (2007). Learning How to Believe: Epistemic Development in Cultural Context. *The Journal of the Learning Sciences*. 16 (1), 5-35.
- Guttek, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Nesrin Kale, Çev.) Ankara: Ütopya yayımları
- Güçlü N. ve Sotirofski K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 351-371.
- Gül, A. R. (2016). Yüksek din eğitimi kurumlarında değişim ve yenilenmenin gerekçeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, V, 7-38.
- Gülmez, T. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının internet öz yeterlik düzeyleri ile bilgi okuryazarlık öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gülner, M. (2016). *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gürdal, O. (1991). Enformasyon: terminolojik bir yaklaşım. *Türk Kütüphaneciliği*, 3, 116-121.
- Gürdal Tamdoğan, O. (2006). *Enformasyon okuryazarlığı: 'değer yaratma fırsatı'*. *Türkiye'de Bilgi Hizmetleri ve Yeni Yaklaşımlar*. 42. Kütüphane Haftası Bildirileri (27 Mart-2 Nisan 2006). Türk Kütüphaneciler Derneği, Ankara, 101-130
- Gürdal, O. (2000). Yaşamboyu öğrenme etkinliği "enformasyon okuryazarlığı". *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5,(3), 1395-1404 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185826> .11,10,2019
- Hativa, N. (2002). Becoming a better teacher: a Case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. (Ed.) N. Hativa ve P. Goodyear Teacher Thinking, *Beliefs and Knowledge in Higher Education*, (s. 289-319) içinde. Printed in the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hativa, N. ve Goodyear, P. (2002). *Research on teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: foundations, status and prospects*. (Ed.) N. Hativa ve P. Goodyear Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education, (s. 335-359) içinde. Printed in the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Hazır Bıkmaz, F. (2017). Öz yeterlik inançları (4. bs.). (Ed.) Prof. Dr. Yıldız Kuzgun, *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 281-304) içinde, Ankara: Nobel yayınları.
- Head, A. ve Eisenberg, M. (2010). Truth Be Told: How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age. *SSRN Electronic Journal*.10.2139/ssrn.2281485.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2281485 . 26.07.2018
- 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.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2002). *Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction*. (Ed.) B. Hofer ve P. R. Pintrich, Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing içinde (s. 3-14). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43-55.
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15326985ep3901_5?needAccess=true . 12.03.2018
- Hofer, B. K. (2016). Epistemic cognition as a psychological construct: advancements and challenges. (Eds) Jeffrey A. Greene, William A. Sandoval, and Ivar Bråten *Handbook Of Epistemic Cognition*, (s. 19-38) içinde. New York: Routledge
- Hortaçsu, N. (1994). Parents' education level, popularity, individual cognition, and academic performans: an investigation with Turkish children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(2), 179-189.
- Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels', parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Gnetic Psychology*. 156(3), 373-383.
- Horton, F.W. (2008). *Understanding information literacy: a primer*. Paris: UNESCO
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N. ve Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-465.
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*.<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>. 17.02.2018
- Işıkdoğan, D. (2012). Güneydoğu Medreselerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri: Mardin Örneği. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 53 (2), 43-83

- İnam, A. (2010). Epistemiyatri kapısını aralarken. (Ed.) Betül Çotuksöken ve Ahu Tuncel, *Bilgi Felsefesi* (s. 51-75) içinde. İstanbul: Heyamola Yayınları
- İra, N. ve Kolburan Geçer, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 58-74
- Jehng, J.C.J., Johnson, S. D. ve Anderson, R. C. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 23-35.
- Jenkins, H., Clinton K., Purushotma, R., Robinson, A.J. ve Weigel, M. (2007). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF . 31.05.2018.
- Johnston, B. ve Webber, S. (2003): Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335-352.
- Junisbai, B., Lowe M.S. ve Tagge, N. (2016). A pragmatic and flexible approach to information literacy: findings from a three-year study of faculty-librarian collaboration. *The Journal of Academic Librarianship*, 42, 604-611.
- Kaleci, F. ve Yazıcı, E. (2012). *Epistemolojik inançlar üzerine bir derleme*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2463-30_05_2012-21_30_43.pdf. 16.07.2018
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaleci, F. (2013). Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2 (4), 23-32
- Kanaldı, S. ve Akbaş A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve lys puanları arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 116-131
- Kapitzke, C. (2003). (In)formation literacy: A positivist epistemology and a politics of (out) formation. *Educational Theory*. 53(1), 37-53.
- Karadeniz Bayrak B. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*. 25 (I), 439-456, Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2261>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21.bs.). İstanbul: Nobel Yayınları.

- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karataş, H. ve Erden M. (2012). Profiling individual differences in undergraduates' epistemological beliefs: gender, domain and grade differences. *Social and Behavioral Sciences*, 31, 738 – 744.
- Kardash, C. A. M. ve Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topicspecific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dualpositional text. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 524-535.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kavšek, T., Peklaj, C. ve Žugelj, U. (2016). Information literacy training evaluation: the case of first year psychology students. *The Journal of Academic Librarianship*, 42, 293–299.
- Kaya, A. (2017). *Medrese kökenli imamlar ile ilahiyat fakültesi mezunu imamların din anlayışlarının karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Kaynar, D, Tekkaya, C. ve Çakiroğlu, J.. (2009). Effectiveness of 5e learning cycle instruction on students' achievement in cell concept and scientific epistemological beliefs. *Hacettepe Eğitim Dergisi*. 37, 96-105.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 57-75. doi: 10.14582/DUZGEF.610
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26 (2), 205-221, doi: 10.1080/03075070120052116.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*.7 (3), 255-275
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Keskin, H. (1998). *İslâm düşüncesinde bilgi teorisi*. 2.b. İstanbul: Beyan Yayınları.

- Khalid, M. (2017) Reliability and validity of self-efficacy scales assessing students' information literacy skills: A systematic review, *The Electronic Library*, 35 (5), 1035-1051, <https://doi.org/10.1108/EL-03-2016-0056>. 07.06.2018
- Khan, A.W. (2008). Foreword. *Understanding Information Literacy: A Primer*. (By Forest Woody Horton) Paris: UNESCO.
- Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*. 38. 52-54. 10.5395/rde.2013.38.1.52.
- King, P.M. ve Kitchener K.S. (2002). *the Reflective judgment model: twenty years of research on epistemic cognition*. (Ed.) B. Hofer & P. R. Pintrich, Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, (s. 37-62) içinde. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- King, P.M. ve Kitchener K.S. (2004). the Reflective judgment: theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39 (1), 5–18
- Kitchener, R. F. (2002). Folk epistemology: An introduction. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 89-105. https://www.academia.edu/5608136/Folk_epistemology_An_introduction. 11.12.2018
- Kloss, R. J. (1994). A Nudge is best: helping students through the Perry scheme of intellectual development. *College Teaching*, 42(4), 151-158. <http://www.jstor.org/stable/27558677>. 18.04.2018
- Koç, S. ve Memduhoğlu H.B. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları: bir karma yöntem çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 119-134. <http://dergipark.gov.tr/uploads/issuefiles/f933/4577/7284/589aeb9ea9305.pdf> 12.04.2018
- Koçyiğit, S. ve Zembat R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2) 211–221. <http://mcs.sagepub.com/content/33/2/211> 17.05.2018
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 34, 178-188.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). Digital storytelling for developing 21st century skills: from high school students' point of view, *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (2), 354-363.

- Köylü, M. (2018). Türkiye ve batı ülkelerinde yüksek din öğretimi: niteliksel bir karşılaştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (3), 261-278
- Kuçuradi, İ. (2010). *Bilgi ve nesnesi*. (Ed.) Betül Çotuksöken ve Ahu Tuncel, Bilgi Felsefesi (s. 17-31) içinde. İstanbul: Heyamola yayınları.
- Kuhlthau, C.C. (1987). *Information skills for an information society: a review of research*. Syracuse University, Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources.
- Kuhn, D., Cheney, R., ve Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309-328. DOI: 10.1016/S0885-2014(00)00030-7
- Kuhn, D. ve Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? . (Ed.) B. Hofer ve P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 121-144) içinde. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Kuhn, T. (1991). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (3. bs.). (Nilüfer Kuyaş, Çev.), İstanbul: Alan Yayıncılık
- Kurbanoğlu, S. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması önemi ve okul kütüphanecilerinin bu alandaki rolü. *Türk Kütüphaneciliği*, II (1), 1-19.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (4), 723-747
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI, 81-87.
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002a). Bilgi okuryazarlığı: bir ilköğretim okulunda yürütülen uygulama çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, XVI(1), 20-40.
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002b). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlilik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII, 98-105.
- Kurbanoğlu (2003). Self-efficacy: a concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59(6), 635-646. DOI 10.1108/00220410310506295
- Kurbanoğlu, S., Akkoyunlu B. ve Umay, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of Documentation*, 62(6), 730-743.
- Kuzgun, Y. (2017). Zekâ ve yetenekler (4. bs.). (Ed.) Prof. Dr. Yıldız Kuzgun, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s. 13-70) içinde, Ankara: Nobel Yayınları.

- Lakatos, İ. (2017). Yanlışlanma ve bilimsel araştırma programlarının metodolojisi. Haz. İmre Lakatos, Alan Musgrave. *Eleştiri ve Bilginin Gelişmesi* (Nur Küçük, Çev.) (s. 123-246) içinde. İstanbul: İthaki Yay.
- Lasley, T. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Education*, 13 (4), 38-41
- Law, Y.K., Chan C.K ve Sachs J. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 51-73. doi:10.1348/000709907X179812. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1348/000709907X179812>. 24. 03. 2018.
- Leibniz Institute (t.y). *Mechanisms of epistemic change in higher education*. <https://leibniz-psychology.org/en/research/research-literacy/mepic/>
- Leichner, N., Peter, J., Mayer, A-K., Krampen G. (2013). Assessing information literacy among German psychology students, *Reference Services Review*, 41(4), 660-674. <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/RSR-11-2012-0076> . 28.06.2018
- Leichner, N., Peter, J., Mayer, A-K. ve Krampen G. (2014). *Fostering information literacy in german psychology students using a blended learning approach*. -6th International Conference on Computer Supported Education, 353-359. doi:10.5220/0004795103530359
- Lloyd, A. (2010). *Information literacy landscapes: Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Oxford, Cambridge, New Delhi: Chandos Publishing.
- Lloyd, A. (2003). Information literacy: the metacompetency of the knowledge economy; an exploratory paper. *Journal of Librarianship and Information Science*, 35(2), 87-92.
- Lloyd, A. (2004). Working (In)formation: conceptualizing information literacy in the workplace?, *Proceedings of 3rd International Lifelong Learning Conference, 13-16 June*, 218-224. Rockhampton, Queensland: Central Queensland University Press
- Lloyd, A. (2005). Information literacy: different contexts, different concepts, different truths? *Journal of Librarianship and Information Science*, 37(2), 82-88.
- Lombard, E. (2010). *Pursuing information literacy: roles and relationships*. Chandos Publishing
- Lombard, E. (2016). Information fluency: not information literacy 2.0. *The Journal of Academic Librarianship*, 42, 281-283

- Lombardi, M.M. (2007). *Authentic learning for the 21st century: An Overview*. (Ed.) Diana G. Oblinger. Educase Learning Initiative. <http://alicechristie.org/classes/530/EduCause.pdf> 31.05.2018
- Loo, J.L. vd. (2016). Flipped instruction for information literacy: five instructional cases of academic librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 42 (3), 273–280.
- Ma, V. ve Schoeneman, T. J. (1997). Individualism versus collectivism: A comparison of Kenyan and American self-concepts. *Basic and Applied Social Psychology*, 19, 261-273.
- Mackey, T.P. ve Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*. 72 (1). 62-78. <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578> .11.01.2018
- Martin, E. Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. ve Benjamin, J. (2002). What university teachers teach and how they teach it. (Ed.) N. Hativa ve P. Goodyear. *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (s. 103-126) içinde. Printed in the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mason, L., Ariaisi, N. ve Boldrin, A. (2011). Epistemic beliefs in action: Spontaneous reflections about knowledge and knowing during online information searching and their influence on learning. *Learning and Instruction*, 21, 137-151
- MEB (2018a). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara. <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14> . 01.03.2019
- MEB (2018b). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (ortaöğretim 9,10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/15104708_201813015378536-DKAB_9-12_SYnYf_DOP_2018.pdf . 01.03.2019
- MEB (2018c). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812019324133AIL%20Meslek%20Dersleri%20Ogretim%20Programi%20MArapca.pdf> . 01.03.2019
- Meydan, H. (2016). Doktriner düşünce ve din eğitimi: anlamlı öğrenme ve bireysel manevi tecrübe bağlamında bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 85-114.
- Mokhtari, H. (2014). A Quantitative survey on the influence of students' epistemic beliefs on their general information seeking behavior. *The Journal of Academic Librarianship*, 40, 259–263.
- Moore, J. W. (1998). the Boyer report. *Journal of Chemical Education*. 75 (8), 935. <https://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/ed075p935>. 24.05.2018

- Moore, W. S. (1994). *Student and faculty epistemology in the college classroom: The Perry schema of intellectual and ethical development*. (Ed). K. W. Prichard ve R. M. Sawyer, Handbook of college teaching: Theory and applications (s. 45-67) içinde. Westport, CT: Greenwood Press.
- Moore, W.S. (2002). *Understanding learning in a postmodern world: reconsidering the Perry scheme of Intellectual and ethical development*. (Ed.) B. Hofer ve P. R. Pintrich, Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (s. 17-36) içinde. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muis, K.R. ve Franko, G. M. (2009). Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 306–318.
- Nasr, S.H. (1999). *Bilgi ve kutsal*. İstanbul: İz Yayınları
- Nazıroğlu, B. (2016). *Türkiye’ de ilahiyat eğitimi*. Rize: Sts Yayınları.
- Neber, H ve Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated Science Learning with Highly Gifted Students: the role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74, DOI: 10.1080/13598130220132316
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2003). *the PISA 2003 assessment framework*. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694881.pdf> . 30.05.2018
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: a framework for PISA 2006*. <https://www.oecdilibrary.org/docserver/9789264026407en.pdf?expires=1527600557&id=id&accname=guest&checksum=6FA89FF8CBEB67C3F4AF3FFA22F7D23> . 25.04.2018
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2000). *Literacy in the information age: final report of the international adult literacy survey*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf> .15.05.2018
- Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers’ epistemological beliefs. *Social, Behavior and Personality*, 36, 709-720.
- the Ontario Association for Media Literacy (AML). Media literacy. <http://www.aml.ca/keyconceptsofmedialiteracy/> 20.10.2018
- Oksal A., Şenşekerci E. ve Bilgin, A. (2006). “Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (2), 371-381
- Okumuşlar, M. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşım ve din eğitimi*. Konya: Yediveren Kitap

- Ozorak, E.W. (2013). Dine bilişsel yaklaşımlar. *Din ve Maneviyat Psikolojisi Temel Yaklaşımlar ve İlgili Alanları*, Derleyen: Raymound F. Paloutian, Cystal L. Park (İhsan Çapçioğlu, Ali Ayten, Ed. ve Çev.). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Onay, A. (2004). *Dindarlık etkileşim ve değişim*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Önen, A. S. ve Ulusoy, F. M. (2014). The Relationship Between Pre-Service Teachers' EQ Levels And Epistemological Beliefs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, 1148 – 1152.
- Özarpınar, Y. (2016). *Öğrenme: verimli zihinsel çalışmanın psikolojik koşulları* (8. bs.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özbay, H. E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının bilimsel epistemolojik inançlar ve zihinsel risk alma davranışları ile ilişkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya
- Özbay, M. ve Çelik, M.E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21
- Özcan, H. (2015). *Epistemolojik açıdan iman* (6.bs.). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Özcan, H. (2006). İslâm bilgi kuramı. *İslâm'a Giriş Ana Konulara Yeni Yaklaşımlar* (s. 31-40) içinde. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 85-110
- Özdemir, S. M., Akbaş O. ve Çakır, R. (2009). A study on the relationship between pre-service teachers' information literacy skills and their attitudes towards distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1648–1652.
- Özdemir, Ş. ve Kavak, R. (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü öğrencilerinin eğitim-öğretim ile ilgili beklentileri (Atatürk ve Erciyes Üniversiteleri örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 529–551.
- Özekatar Kaya, E. (2018). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-düzenleme ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara

- Özenç, E.G. ve Aşıcı M. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 547-572.
- Öztuna Kaplan, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özyurt, B.E. (2017). Cinsiyet (4. bs.). (Ed). Prof. Dr. Yıldız Kuzgun, *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 305-334) içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pajares, F. (1993) Preservice teachers' beliefs: a focus for teacher education, *Action in Teacher Education*, 15 (2), 45-54, DOI: 10.1080/01626620.1993.10734409
- Pajares, F. ve Graham, L. (1998). Formalist thinking and language arts instruction: teachers' and students' beliefs about truth and caring in the teaching conversation. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8),855-870.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158. DOI: 10.1080/10573560390143085
- Palmer, B. ve Marra, R. M. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains. *Higher Education*, 47, 311-335.
- Pamuk, S. (2014). *Multilevel analysis of students science achievement in relation to constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, self-regulation and science teachers characteristics*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Perry, W. G. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in liberal arts college. A validation of a scheme*. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research, Final Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED024315.pdf>. 26.09.2017.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt (Rinehart & Winston). Erşim adresi: <https://archive.org/details/formsofintellect00perr>
- Perry, W. G. (1981). *Cognitive and ethical growth: The making of meaning*. A. W. Chickering (Ed.), *The modern American college*, (s. 76-116) içinde, San Francisco: Jossey-Boss.
- Perry, H. B. (2017). Information literacy in the sciences: faculty perception of undergraduate student skill. *College & Research Libraries*. 78 (7), 964-977.

- Peter, J. (2015). *Zum wechselseitigen Einfluss epistemologischer Überzeugungen und Förderung von Informationskompetenz (On the mutual relationship of epistemological beliefs and fostering information literacy skills)*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Naturwissenschaften des Fachbereichs I der Universität Trier. <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2015/941/> . 21.10.2018
- Peter, J., Rosman, T., Mayer, A.-K., Leichner, N., ve Krampen, G. (2016). Assessing epistemic sophistication by considering domain-specific absolute and multiplicistic beliefs separately. *British Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 204-221. doi: 10.1111/bjep.12098.
- Peter, J., Leichner, N., Mayer, A.-K., ve Krampen, G. (2015). Making information literacy instruction more efficient by providing individual feedback. *Studies in Higher Education*. Advance online publication. https://www.zpid.de/pub/research/2015_peter_making-instruction.pdf .17.07.2018
- Peter, J., Leichner, N., Mayer, A.-K., Krampen G. (2014). *Changes of epistemological beliefs in the context of information literacy instruction*. 28th International Congress of Applied Psychology. https://www.zpid.de/pub/research/2014_ICAP-Paris_Johannes_Peter.pdf . 12. 05.2018
- Pinto, M., Fernandez-Pascual, R., Puertas, S. (2016). Undergraduates' information literacy competency: A pilot study of assessment tools based on a latent trait model. *Library & Information Science Research*, 38, 180–189.
- Polat, C. (2005). *Üniversitelerde kütüphane merkezli bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2 (4), 32-49.
- Qian, G., ve Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282-292.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach (2. bs.). Handbook of research on teacher Education. J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* içinde (s. 102-119) içinde. New York: Macmillan.
- Rosenthal, F. (2004). *Bilginin zaferi: İslâm düşüncesinde bilgi kavramı*. (Lami Güngören, Çev.). İstanbul: Ufuk Kitap.
- Rosman, T. ve Mayer A.K. (2018). Epistemic beliefs as predictors of epistemic emotions: Extending a theoretical model. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 410–427. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjep.12191> . 11.09.2018.

- Rosman, T., Peter J., Mayer, A-K. ve Krampen, G. (2018) Conceptions of scientific knowledge influence learning of academic skills: epistemic beliefs and the efficacy of information literacy instruction, *Studies in Higher Education*, 43 (1), 96-113, <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1156666> . 14.08.2018
- Ryan, M.P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 248–258.
- Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö. ve Özer, P. S. (2003). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kütüphanelerin rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi uygulaması. *Bilgi Dünyası*, 4(1), 45-63.
- Sahin, A. (2013). *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation*. Leicestershire: Kube Academic Publishing.
- Sayım, A. (2017). *İlahiyat fakültesi öğretim üyelerinin türkiye’de yüksek din öğretimi programları hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (4), 551-561.
- Schommer, M. ve Walker, K. (1997). Epistemological beliefs and valuing school: Considerations for college admissions and retention. *Research in Higher Education*, 38 (2), 173-186.
- Schommer-Aikins, M. ve Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*, 136 (1), 5-20.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. ve Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan’s classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, (44), 347-366.
- Schraw, G., Bendixen, L. D. ve Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). (Ed.) B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, 261-275 içinde. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schraw, G. ve Olafson, L. (2002). Teachers’ epistemological world views and educational practices. *Issues in Education*, 8 (2), 99–149.

- Schreiber, J.B. ve Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. *Community College Journal of Research and Practice*, 27(8), 699–709. <https://doi.org/10.1080/713838244>
- Sosu, E. M. ve Gray, D.S. (2012). Investigating change in epistemic beliefs: An evaluation of the impact of student teachers' beliefs on instructional preference and teaching competence. *International Journal of Educational Research*, 53, 80-92
- Sönmez, A. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inanç sistemleri ve sosyobilimsel konular hakkında yaptıkları öğretimler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Spitzer, K. L., Eisenberg, M. B. ve Lowe, C. A. (1998). *Information literacy: essential skills for the information age*. New York: Clearinghouse on Information & Technology Syracuse University.
- Spray, E., Scevak, J., Cantwell, R. (2013). Personal epistemological and metacognitive awareness in first year preservice education students. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 44-57.
- Stonebraker, I.R. ve Fundator, R. (2016). Use It or Lose It? A Longitudinal Performance Assessment of Undergraduate Business Students' Information Literacy. *The Journal of Academic Librarianship*. 42, 438-444.
- Strømsø H.I. ve Bråten I. (2010). The role of personal epistemology in the self-regulation of internet-based learning. *Metacognition Learning*, 5, 91-111. DOI 10.1007/s11409-009-9043-7
- Swanson T. (2006). Information literacy, personal epistemology, and knowledge construction, *College & Undergraduate Libraries*, 13 (3), 93-112, DOI: 10.1300/J106v13n03_07
- Şafak, E. (2010). *İlahiyat fakültesi öğretim üyelerinin derse hazırlanma anlayışlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Şahin, B. ve Uysal M. (2017). Açık öğretim lisesinin yetişkin eğitiminde katılım sorunsalı bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2017, Cilt: 50, Sayı:1, 127-159
- Şahin Taşkın, Ç. (2012). Epistemolojik inançlar: öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (9), 273-285.
- Şekercioğlu A. G. ve Yıldırım, H. E. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. C. 12, S. 1, 205-227. DOI: 10.17522/balikesirnef.437742.

- Şengül-Turgut, G.(2007). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin lise fizik öğrencilerinin epistemolojik inanışlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şenyurt, Ö. (2018). *Türk milli eğitim sisteminde bilgi okuryazarlığı gereksinimlerinin karşılanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2017). Öğrenme Biçimi (4. bs.). Ed. Yıldız Kuzgun, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s. 95-136) içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şişman, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16) , 395-422.
- Tan, C. (2011). *Islamic education and indoctrination: the case in Indonesia*. New-York: Routledge.
- Tekel, S. (2011). Örgüt teorilerinin sınıflandırılması ve tartışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*. <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/suna-TEKEL-son.pdf>, 20.10.2019
- Tanrıverdi, B. (2012). Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 46, 2635-2642.
- Tepe, H. (2010). *Ontolojinin ışığında bilgide nesne, doğruluk ve görelilik*. (Ed.) Betül Çotuksöken ve Ahu Tuncel, *Bilgi Felsefesi* (s. 137-160) içinde. İstanbul: Heyamola yayınları.
- Terry, R. (2012). *Using interactive web media to help students deconstruct literature*. (Ed.) Kristin Fontichiaro, *Information Literacy for Teaching and Learning* (s. 42-46.) içinde <https://www.si.umich.edu/sites/default/files/Fontichiaro%20info%20lit%20book%202012.pdf>.07.06.2018.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (2), 158-164.
- Topçu, M. ve Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). İlköğretim öğrencilerinin biliş ötesi ve epistemolojik inançlarıyla fen başarıları, cinsiyetleri ve sosyoekonomik durumları. *İlköğretim Online*, 8(3), 676-693. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8597/106988>
- Trautwein, U. ve Lüdtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 348–366.
- Turan, İ. (2017). Türkiye’de ilahiyat eğitimi: istihdam alanı-program ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37, 59-77, <http://dx.doi.org/10.26650/ilahiyat.2017.19.2.0014> .

- Turan Y. ve İyibilgin O. (2018). Üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ve kur'an'a yönelik tutumları üzerine amprik bir araştırma (Ordu Üniversitesi örnekleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 409-420.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2019a). *Nüfus İstatistikleri*. <http://www.TÜİK.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> . 13.07.2019
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2019b). *Ulusal Eğitim İstatistikleri*. http://www.TÜİK.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 , 15.07.2019.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2019c). *Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. http://www.TÜİK.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 , 16.07.2019
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Uçar, R. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin profili, akademik eğilimleri ve aldıkları eğitime ilişkin memnuniyet algıları (İnönü Üniversitesi örneği). *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 105-178
- Uluçınar, U., Akar, C., Demir, M. ve Demirhan, G. (2012). An Investigation on Epistemological Beliefs of University Students. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*. 46. 5133-5137.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). Alexandria proclamation. (Ed.) Sarah Devotion Garner vd., *High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning Bibliotheca Alexandrina*, November 6-9, Alexandria, Egypt.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO) (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Edited by the Information Society Division, Paris.
- Uyanık, M. (2012). Önsöz. (Ed.) Mevlüt Uyanık, *Çağdaş İslâm Bilimine Giriş* (s. 7-20) içinde. Ankara: Fecr Yayınevi.
- Uysal, E. (2010). *A Modeling Study: The Interrelationships Among Elementary Students' Epistemological Beliefs, Learning Environment Perceptions, Learning Approaches and Science Achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülken, H. Z. (1972). *Genel felsefe dersleri*. CVIII, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Ünal, Y. (2009). Bilgi toplumu tarihçesi. *Tarih Okulu*, V, 123-144.
- Wan Daud, W. M. (2013). *Islamization of contemporary knowledge and the role of the university in the context of de-westernization and decolonization*. (Ed.) Fatimah

- Puteh, Professorial Inaugural Lecture Series, Universiti Teknologi Malaysia: Penerbit Utm Press.
- Wan Daud, W. M. (2002). *İslâm bilgi anlayışı ve çoğulcu bir toplum modeline yansımaları (Malezya örneği)* (Fuat Aydın, Çev.). Ankara: Ankara Okulu Yayınları
- Wang, L, X. (2010). *Integrating information literacy into higher education curricula: An IL curricular integration model*. Doctoral thesis. Information Systems Faculty of Science and Technology Queensland University of Technology.
- Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library and Information Science Research*, 25, 127-142.
- Whitmire, E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment and their information-seeking behavior. *Information Processing and Management*, 40, 97-111.
- Wood, E. J., (2004). Review Problem-based learning. *Acta Biochimica Polonica*, 51 (2). XXI-XXVI
- Vezzosi, M. (2004). *Critical thinking and reflective practice: The role of information literacy, literature review*. Module Bp 100, University of Northumbria-Newcastle.
- Yalçın, M. (2016). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme, bilgi okuryazarlığı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yalçınkaya, T. ve Özsoy, E. (2003). Risk toplumu: bilgi toplumunun evriminde yeni boyut, *II. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, Kocaeli Üniversitesi İİBF, Kocaeli. <http://kisi.deu.edu.tr/timucin.yalcinkaya/> 20.10.2019
- Yalvaç, M. (2001). 21. Yüzyılda enformasyon profesyonellerinin eğitim ve öğretiminde enformasyon okuryazarlığı standartları. *Türk Kütüphaneciliği*, XV (2), 136-149.
- Yaman, S. ve Köksal, M. S. (2014). Fen öğrenmede zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı ölçeği türkçe formunun uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*. 11(3), 119-142.
- Yanpar-Yelken., Üredi, L., Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.
- Yavuz, H. Ç ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 41, 1-19.

- Yerdelen Damar, S. (2013). *the Effect of the instruction based on the epistemologically and metacognitively improved 7e learning cycle on tenth grade students' achievement and epistemological understandings in physics*. Unpublished Doctoral Thesis. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Yılmaz, M. (2009). Enformasyon ve bilgi kavramları bağlamında enformasyon yönetimi ve bilgi yönetimi, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 95-118
- Yiğit, A. (2016). *Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ilahiyat lisans programının amaçlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- YÖK (t.y.). *Haberler: YÖK'ün "yükseköğretimde dijital dönüşüm projesi"nde imzalar atıldı*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agri-dijital-donusum-tanitim-toplantisi.aspx> . 10.11.2019
- YÖK (t.y.). *Bilgi Yönetim Sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> . 13.07.2019
- YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda bologna süreci*. Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK (2011). *Türkiye Yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi temel alan yeterlilikleri: öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı* http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf . 25.05.2018.
- Zhu, C., Valcke, M. ve Schellens, T. (2008).The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions, and approaches to study: a cross-cultural structural model?. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 411-423, DOI: [10.1080/02188790802468823](https://doi.org/10.1080/02188790802468823)
- Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. (Report ED 100391). Washington DC: National Commission on Libraries and Information Science.

EKLER

EK-1: EK TABLOLAR

Ek Tablo 1. Fakülte Grupları İle Epistemolojik İnanç Düzeyi Arasında Varyansların Eşitliği Testi

	Levene	Sd1	Sd2	p
ÖÇB	8.352	2	1315	.000
ÖYB	7.597	2	1315	.001
TBD	9.826	2	1315	.000

Ek Tablo 2: Fakülte Grupları İle Epistemolojik İnanç Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili Tamhane Testi Sonuçları

	(I)	(J)	(I-J)	SH	p
ÖÇB	1. grup	2. grup	1.73695(*)	.53003	.003
		3. grup	-.23133	.59151	.972
		2. grup	-1.73695(*)	.53003	.003
	3. grup	1. grup	-1.96829(*)	.65471	.008
		2. grup	.23133	.59151	.972
		1. grup	1.96829(*)	.65471	.008
ÖYB	1. grup	2. grup	.47549	.40050	.553
		3. grup	.85967	.41319	.109
		2. grup	-.47549	.40050	.553
	3. grup	1. grup	.38417	.47462	.803
		2. grup	-.85967	.41319	.109
		1. grup	-.38417	.47462	.803
TBD	1. grup	2. grup	2.48361(*)	.35657	.000
		3. grup	2.70811(*)	.32846	.000
		2. grup	-2.48361(*)	.35657	.000
	3. grup	1. grup	.22450	.38731	.916
		2. grup	-2.70811(*)	.32846	.000
		1. grup	-.22450	.38731	.916

Ek Tablo 3: Sınıf Düzeyleri İle Epistemolojik İnanç Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları

	(I)	(J)	(I-J)	SH	p
ÖÇB	1. sınıf	2. sınıf	1.67887	.65340	.086
		3. sınıf	1.20060	.64456	.325
		4. sınıf	.76043	.64556	.709
	2. sınıf	1. sınıf	-1.67887	.65340	.086
		3. sınıf	-.47827	.65949	.913
		4. sınıf	-.91844	.66047	.586
	3. sınıf	1. sınıf	-1.20060	.64456	.325
		2. sınıf	.47827	.65949	.913
		4. sınıf	-.44017	.65173	.928
	4. sınıf	1. sınıf	-.76043	.64556	.709

		2.sınıf	.91844	.66047	.586
		3.sınıf	.44017	.65173	.928
ÖYB	1.sınıf	2.sınıf	-1.09101	.47291	.150
		3.sınıf	-1.55018(*)	.46652	.012
		4.sınıf	-.77236	.46724	.435
		1.sınıf	1.09101	.47291	.150
	2.sınıf	3.sınıf	-.45917	.47732	.819
		4.sınıf	.31865	.47803	.931
		1.sınıf	1.55018(*)	.46652	.012
		2.sınıf	.45917	.47732	.819
	3.sınıf	4.sınıf	.77782	.47171	.437
		1.sınıf	.77236	.46724	.435
		2.sınıf	-.31865	.47803	.931
		3.sınıf	-.77782	.47171	.437
TBD	1.sınıf	2.sınıf	-.91823	.41438	.179
		3.sınıf	-.93223	.40878	.158
		4.sınıf	-.36879	.40941	.847
		1.sınıf	.91823	.41438	.179
	2.sınıf	3.sınıf	-.01400	.41824	1.000
		4.sınıf	.54943	.41886	.632
		1.sınıf	.93223	.40878	.158
		2.sınıf	.01400	.41824	1.000
	3.sınıf	4.sınıf	.56344	.41332	.602
		1.sınıf	.36879	.40941	.847
		2.sınıf	-.54943	.41886	.632
		3.sınıf	-.56344	.41332	.602

Ek Tablo 4: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle İnternet Kullanımında Birincil Amaç İlişkisine Dair Scheffe Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	SH	p
Sosyal medya	Oyun oynama	2.21829	.88332	.178
	Film izleme	-.54881	.47296	.853
	Alış veriş	1.51415	1.06094	.729
	Araştırma	-.71702	.44862	.635
Oyun oynama	Sosyal medya	-2.21829	.88332	.178
	Film izleme	-2.76710	.95450	.078
	Alış veriş	-.70414	1.34646	.991
	Araştırma	-2.93531(*)	.94267	.046
Film izleme	Sosyal medya	.54881	.47296	.853
	Oyun oynama	2.76710	.95450	.078

ÖYB	Alış veriş	Alış veriş	2.06296	1.12089	.495
		Araştırma	-.16821	.57625	.999
		Sosyal medya	-1.51415	1.06094	.729
		Oyun oynama	.70414	1.34646	.991
	Araştırma	Film izleme	-2.06296	1.12089	.495
		Araştırma	-2.23117	1.11084	.402
		Sosyal medya	.71702	.44862	.635
		Oyun oynama	2.93531(*)	.94267	.046
		Film izleme	.16821	.57625	.999
		Alış veriş	2.23117	1.11084	.402

Ek Tablo 5: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Birimi İlişkisine LSD Testi Sonuçları

	(I)	(J)	(I-J)	SH	p
ÖÇB	Köy	Kasaba	-.13492	1.52050	.929
		İlçe	1.63554*	.81021	.044
		İl	.99590	.71616	.165
		Büyükşehir	-.12366	.76401	.871
		Yurtdışı	-2.27520	1.57749	.149
	Kasaba	Köy	.13492	1.52050	.929
		İlçe	1.77046	1.49283	.236
		İl	1.13082	1.44395	.434
		Büyükşehir	.01126	1.52050	.994
		Yurtdışı	-2.14029	2.01509	.288
	İlçe	Köy	-1.63554*	1.52050	.044
		Kasaba	-1.77046	1.49283	.236
		İl	-.63964	.65536	.329
		Büyükşehir	-1.75920*	.70734	.013
		Yurtdışı	-3.91075*	1.55084	.012
	İl	Köy	-.99590	.81021	.165
		Kasaba	-1.13082	1.44395	.434
		İlçe	.63964	.65536	.329
		Büyükşehir	-1.11955	.59730	.061
		Yurtdışı	-3.27110*	1.50384	.030
	Büyükşehir	Köy	.12366	.76401	.871
		Kasaba	-.01126	1.46827	.994
		İlçe	1.75920*	.70734	.013
		İl	1.11955	.59730	.061
		Yurtdışı	-2.15155	1.52721	.159
	Yurtdışı	Köy	2.27520	1.57749	.149
		Kasaba	2.14029	2.01509	.288
		İlçe	3.91075*	1.55084	.012
İl		3.27110	1.50384	.030	
Büyükşehir		2.15155	1.52721	.159	

Ek Tablo 6: Anne Öğrenim Durumuna Göre Birincil Dini Bilgilenim Kaynağı

	Okuma- yazma bilmiyor	Okuma- yazma biliyor	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Toplam
Okuldaki din dersleri	108	60	256	48	33	11	516
Cami ve Kur'an kursu	29	12	82	25	16	5	169
Ailem	40	31	92	38	26	26	253
Kendi okumalarım	59	19	97	34	17	8	234
Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	40	17	52	21	10	6	146
Toplam	276	139	579	166	102	56	1318

Ek Tablo 7: Baba Öğrenim Durumuna Göre Birincil Dini Bilgilenim Kaynağı

	Okuma- yazma bilmiyor	Okuma- yazma biliyor	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Toplam
Okuldaki din dersleri	16	35	212	88	83	82	516
Cami ve Kur'an kursu	3	11	51	41	34	29	169
Ailem	3	15	54	40	53	88	253
Kendi okumalarım	11	14	82	38	43	46	234
Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	5	10	49	28	29	25	146
Toplam	38	85	448	235	242	270	1318

Ek Tablo 8: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Dini Bilgi Edinmede Birincil Kaynaklar İlişkisine Dair Scheffe Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	SH	p
Okuldaki din dersleri	Cami ve Kur'an kursu	.89200	.53627	.598
	Ailem	.64956	.46439	.744
	Kendi okumalarım	-1.22465	.47687	.160
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	-.25931	.56720	.995
Cami ve Kur'an kursu	Okuldaki din dersleri	-.89200	.53627	.598
	Ailem	-.24244	.60112	.997
	Kendi okumalarım	-2.11665(*)	.61081	.018
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	-1.15132	.68366	.586
Ailem	Okuldaki din dersleri	-.64956	.46439	.744
	Cami ve Kur'an kursu	.24244	.60112	.997

ÖYB	Kendi okumalarım	Kendi okumalarım	-1.87421(*)	.54879	.020
		Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	-.90887	.62886	.719
		Okuldaki din dersleri	1.22465	.47687	.160
		Cami ve Kur'an kursu	2.11665(*)	.61081	.018
		Ailem	1.87421(*)	.54879	.020
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.96534	.63814	.683
		Okuldaki din dersleri	.25931	.56720	.995
		Cami ve Kur'an kursu	1.15132	.68366	.586
		Ailem	.90887	.62886	.719
		Kendi okumalarım	-.96534	.63814	.683

Ek Tablo 9: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Anne Öğretim Durumu İlişkisine Dair Bonferroni Testi Sonuçları

ÖÇB	(I)	(J)	(I-J)	SH	p
ÖÇB	Okuma-yazma bilmiyor	Okuma-yazma biliyor	-1.64433	.86797	.876
		İlkokul	-1.31812	.61042	.465
		Ortaokul	-2.10954	.81968	.153
		Lise	-3.01537(*)	.96701	.028
		Üniversite	-3.78885(*)	1.22310	.030
	Okuma-yazma biliyor	Okuma-yazma bilmiyor	1.64433	.86797	.876
		İlkokul	.32621	.78824	1.000
		Ortaokul	-.46521	.95947	1.000
		Lise	-1.37104	1.08803	1.000
		Üniversite	-2.14452	1.32086	1.000
	İlkokul	Okuma-yazma bilmiyor	1.31812	.61042	.465
		Okuma-yazma biliyor	-.32621	.78824	1.000
		Ortaokul	-.79142	.73473	1.000
		Lise	-1.69725	.89614	.877
		Üniversite	-2.47073	1.16787	.519
	Ortaokul	Okuma-yazma bilmiyor	2.10954	.81968	.153
		Okuma-yazma biliyor	.46521	.95947	1.000
		İlkokul	.79142	.73473	1.000
		Lise	-.90583	1.04992	1.000
		Üniversite	-1.67931	1.28964	1.000
	Lise	Okuma-yazma bilmiyor	3.01537(*)	.96701	.028
		Okuma-yazma biliyor	1.37104	1.08803	1.000
		İlkokul	1.69725	.89614	.877
		Ortaokul	.90583	1.04992	1.000
		Üniversite	-.77348	1.38796	1.000
	Üniversite	Okuma-yazma bilmiyor	3.78885(*)	1.22310	.030
		Okuma-yazma biliyor	2.14452	1.32086	1.000
		İlkokul	2.47073	1.16787	.519
Ortaokul		1.67931	1.28964	1.000	
Lise		.77348	1.38796	1.000	

Ek Tablo 10: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Baba Öğretim Durumu İlişisine Dair Bonferroni Testi Sonuçları

(I) baba eğitim durumu	(J) baba eğitim durumu	Ortalama Farklılık (I-J)	Std. Hata	P
Okuma-yazma bilmiyor	Okuma-yazma biliyor	1.82783	1.03508	1.000
	İlkokul	.71397	.89621	1.000
	Ortaokul	.32395	.92743	1.000
	Lise	-.17333	.92556	1.000
	Üniversite	.08594	.91902	1.000
Okuma-yazma biliyor	Okuma-yazma bilmiyor	-1.82783	1.03508	1.000
	İlkokul	-1.11386	.62754	1.000
	Ortaokul	-1.50388	.67136	.379
	Lise	-2.00117(*)	.66878	.042
	Üniversite	-1.74189	.65970	.126
İlkokul	Okuma-yazma bilmiyor	-.71397	.89621	1.000
	Okuma-yazma biliyor	1.11386	.62754	1.000
	Ortaokul	-.39002	.42723	1.000
	Lise	-.88730	.42316	.543
	Üniversite	-.62803	.40866	1.000
Ortaokul	Okuma-yazma bilmiyor	-.32395	.92743	1.000
	Okuma-yazma biliyor	1.50388	.67136	.379
	İlkokul	.39002	.42723	1.000
	Lise	-.49728	.48578	1.000
	Üniversite	-.23801	.47321	1.000
Lise	Okuma-yazma bilmiyor	.17333	.92556	1.000
	Okuma-yazma biliyor	2.00117(*)	.66878	.042
	İlkokul	.88730	.42316	.543
	Ortaokul	.49728	.48578	1.000
	Üniversite	.25927	.46954	1.000
Üniversite	Okuma-yazma bilmiyor	-.08594	.91902	1.000
	Okuma-yazma biliyor	1.74189	.65970	.126
	İlkokul	.62803	.40866	1.000
	Ortaokul	.23801	.47321	1.000
	Lise	-.25927	.46954	1.000

Ek Tablo 11. Anne Öğrenim Düzeyi İle Baba Öğrenim Düzeyi Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		Anne öğrenim düzeyi	Baba öğrenim düzeyi
Anne öğrenim düzeyi	r	1	.546(**)
	p		.000
	N	1318	1318
Baba öğrenim düzeyi	r	.546(**)	1
	p	.000	
	N	1318	1318

Ek Tablo 12: BOÖÖ Bilgiyi İletme (Bİ) Boyutu Kaynakça Hazırlama İle İlgili Maddelerinin Ortalama Puanların Artan Sıralaması

		Frekans	%	Geçerli%	Birikimli%
Madde 22	1.0 kendime güvenmiyorum	143	10.8	10.8	10.8
	2.0	156	11.8	11.8	22.7
	3.0	265	20.1	20.1	42.8
	3.7	6	.5	.5	43.2
	4.0 kararsızım	362	27.5	27.5	70.7
	5.0	183	13.9	13.9	84.6
	6.0	120	9.1	9.1	93.7
	7.0 kendime çok güvenmiyorum	83	6.3	6.3	100
	Toplam	1318	100	100	
Madde 23	1.0 kendime güvenmiyorum	114	8.6	8.6	8.6
	2.0	137	10.4	10.4	19.0
	3.0	257	19.5	19.5	38.5
	3.8	14	1.1	1.1	39.6
	4.0 kararsızım	417	31.6	31.6	71.2
	5.0	181	13.7	13.7	85.0
	6.0	126	9.6	9.6	94.5
	7.0 kendime çok güvenmiyorum	72	5.5	5.5	100
	Toplam	1318	100	100	
Madde 24	1.0 kendime güvenmiyorum	114	8.6	8.6	8.6
	2.0	136	10.3	10.3	19.0
	3.0	246	18.7	18.7	37.6
	3.9	7	.5	.5	38.2
	4.0 kararsızım	370	28.1	28.1	66.2
	5.0	216	16.4	16.4	82.6
	6.0	148	11.2	11.2	93.9
	7.0 kendime çok güvenmiyorum	81	6.1	6.1	100
	N	1318	100	100	

Ek Tablo 13: BOÖÖ Maddelerinin Ortalama Puanların Artan Sıralaması

	N	En düşük	En yüksek	X	S	Varyans
MADDE(22)	1318	1.0	7.0	3.745	1.6304	2.658
MADDE(23)	1318	1.0	7.0	3.828	1.5405	2.373

MADDE(24)	1318	1.0	7.0	3.920	1.5936	2.540
MADDE(21)	1318	1.0	7.0	4.059	1.6521	2.729
MADDE(20)	1318	1.0	7.0	4.271	1.6802	2.823
MADDE(4)	1318	1.0	7.0	4.282	1.7608	3.100
MADDE(25)	1318	1.0	7.0	4.315	1.6530	2.733
MADDE(12)	1318	1.0	7.0	4.468	1.7354	3.012
MADDE(3)	1318	1.0	7.0	4.626	1.7543	3.078
MADDE(9)	1318	1.0	7.0	4.654	1.7812	3.173
MADDE(26)	1318	1.0	7.0	4.764	1.6391	2.686
MADDE(10)	1318	1.0	7.0	4.770	1.7927	3.214
MADDE(17)	1318	1.0	7.0	4.819	1.6200	2.624
MADDE(19)	1318	1.0	7.0	4.924	1.7065	2.912
MADDE(14)	1318	1.0	7.0	4.947	1.5449	2.387
MADDE(8)	1318	1.0	7.0	4.961	1.7113	2.929
MADDE(7)	1318	1.0	7.0	5.084	1.7560	3.083
MADDE(15)	1318	1.0	7.0	5.127	1.4806	2.192
MADDE(13)	1318	1.0	7.0	5.205	1.5701	2.465
MADDE(2)	1318	1.0	7.0	5.220	1.4825	2.198
MADDE(28)	1318	1.0	7.0	5.300	1.6365	2.678
MADDE(1)	1318	1.0	7.0	5.314	1.5808	2.499
MADDE(6)	1318	1.0	7.0	5.319	1.6213	2.629
MADDE(27)	1318	1.0	7.0	5.375	1.5372	2.363
MADDE(16)	1318	1.0	7.0	5.472	1.4612	2.135
MADDE(18)	1318	1.0	7.0	5.486	1.4890	2.217
MADDE(5)	1318	1.0	7.0	5.487	1.4788	2.187
MADDE(11)	1318	1.0	7.0	5.600	1.6583	2.750
N	1318					

Ek Tablo 14. Fakülte Grupları Değişkenine Göre BOÖ Ölçeği Verilerinde Varyansların Homojenliği Testi

	Levene testi	df1	df2	p
BİT	6.395	2	1315	.002
ASG	.673	2	1315	.510
KTU	.046	2	1315	.955
BDK	1.275	2	1315	.280
BYSK	4.173	2	1315	.016
Bİ	2.712	2	1315	.067
ÜSD	9.808	2	1315	.000
BOGENEL	3.181	2	1315	.042

Ek Tablo 15: Fakülte Grupları İle BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili TAMHANE Testi Sonuçları

	(I) grup	(J) grup	Ortalama farklılık (I-J)	S	p
BİT	1. grup	2. grup	-.11786	.10385	.589
		3. grup	.11387	.10770	.643
	2. grup	1. grup	.11786	.10385	.589
		3. grup	.23173	.12268	.168
	3. grup	1. grup	-.11387	.10770	.643
		2. grup	-.23173	.12268	.168
ASG	1. grup	2. grup	.06882	.08121	.781
		3. grup	.14336	.08344	.237
	2. grup	1. grup	-.06882	.08121	.781
		3. grup	.07454	.09222	.804
	3. grup	1. grup	-.14336	.08344	.237
		2. grup	-.07454	.09222	.804
KTU	1. grup	2. grup	.07012	.07140	.694
		3. grup	-.02524	.07436	.981
	2. grup	1. grup	-.07012	.07140	.694
		3. grup	-.09536	.08027	.553
	3. grup	1. grup	.02524	.07436	.981
		2. grup	.09536	.08027	.553
BDK	1. grup	2. grup	.00397	.06765	1.000
		3. grup	.05091	.07081	.853
	2. grup	1. grup	-.00397	.06765	1.000
		3. grup	.04693	.07755	.906
	3. grup	1. grup	-.05091	.07081	.853
		2. grup	-.04693	.07755	.906
BYSK	1. grup	2. grup	.02824	.08590	.983
		3. grup	.20919	.09216	.069
	2. grup	1. grup	-.02824	.08590	.983
		3. grup	.18094	.10191	.212
	3. grup	1. grup	-.20919	.09216	.069
		2. grup	-.18094	.10191	.212
Bİ	1. grup	2. grup	.09101	.07253	.507
		3. grup	.16221	.07681	.102
	2. grup	1. grup	-.09101	.07253	.507
		3. grup	.07120	.08512	.787
	3. grup	1. grup	-.16221	.07681	.102
		2. grup	-.07120	.08512	.787
ÜSD	1. grup	2. grup	.27477(*)	.09267	.009
		3. grup	.44343(*)	.09693	.000
	2. grup	1. grup	-.27477(*)	.09267	.009
		3. grup	.16866	.10912	.325
	3. grup	1. grup	-.44343(*)	.09693	.000
		2. grup	-.16866	.10912	.325
BO_GENEL	1. grup	2. grup	.06831	.05244	.475
		3. grup	.10847	.05609	.152
	2. grup	1. grup	-.06831	.05244	.475
		3. grup	.04017	.06208	.888
	3. grup	1. grup	-.10847	.05609	.152
		2. grup	-.04017	.06208	.888

Ek Tablo 16: Sınıf Düzeyi İle Bİ ve ÜSD Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili Post-Hoc Testleri Sonuçları

		(I)	(J)	Ort. Fark. (I-J)	S	p		
Bİ	Scheffe	1.sınıf	2.sınıf	.15670	.08683	.354		
			3.sınıf	-.16271	.08566	.307		
			4.sınıf	-.08120	.08579	.826		
		2.sınıf	1.sınıf	-.15670	.08683	.354		
			3.sınıf	-.31941(*)	.08764	.004		
			4.sınıf	-.23790	.08777	.062		
		3.sınıf	1.sınıf	.16271	.08566	.307		
			2.sınıf	.31941(*)	.08764	.004		
			4.sınıf	.08152	.08661	.829		
		4.sınıf	1.sınıf	.08120	.08579	.826		
			2.sınıf	.23790	.08777	.062		
			3.sınıf	-.08152	.08661	.829		
		ÜSD	Tamhane	1.sınıf	2.sınıf	-.17712	.11693	.567
					3.sınıf	-.40274(*)	.11163	.002
					4.sınıf	-.27885	.11305	.081
				2.sınıf	1.sınıf	.17712	.11693	.567
3.sınıf	-.22562				.10796	.203		
4.sınıf	-.10173				.10943	.927		
3.sınıf	1.sınıf			.40274(*)	.11163	.002		
	2.sınıf			.22562	.10796	.203		
	4.sınıf			.12390	.10375	.796		
4.sınıf	1.sınıf			.27885	.11305	.081		
	2.sınıf			.10173	.10943	.927		
	3.sınıf			-.12390	.10375	.796		
BOÖGD	LSD			1.sınıf	2.sınıf	.00793	.06317	.900
					3.sınıf	-.13593(*)	.06232	.029
					4.sınıf	-.13048(*)	.06241	.037
				2.sınıf	1.sınıf	-.00793	.06317	.900
		3.sınıf	-.14387(*)		.06376	.024		
		4.sınıf	-.13841(*)		.06385	.030		
		3.sınıf	1.sınıf	.13593(*)	.06232	.029		
			2.sınıf	.14387(*)	.06376	.024		
			4.sınıf	.00545	.06301	.931		
		4.sınıf	1.sınıf	.13048(*)	.06241	.037		
			2.sınıf	.13841(*)	.06385	.030		
			3.sınıf	-.00545	.06301	.31		

Ek Tablo 17. BOÖ Sınıf Düzeyi Verilerinde Varyansların Homojenliği

	Levene	sd1	sd2	p
BİT	1.871	3	1314	.133
ASG	1.522	3	1314	.207
KTU	.888	3	1314	.446
BDK	.826	3	1314	.480
BYSK	3.260	3	1314	.021
Bİ	.904	3	1314	.438
ÜSD	6.236	3	1314	.000
BOÖGD	2.311	3	1314	.075

Ek Tablo 18: 1. ve 4. Sınıflar Arasında BYSK Alt Boyutu Düzeyi İle İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N (673)	BYSK 1. ve 4. Sınıflar Arasında
Mann-Whitney U		50870
Wilcoxon W		110210
Sıralar ortalaması	344	320.38
	329	354.38
Sıralar toplamı	344	110210
	329	116591
Z		-2.284
p		.022

Ek Tablo 19: İnternet Kullanımında Birincil Amaç ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili SCHEFFE ve LSD Testi Sonuçları

	(I)	(J)	Ort. Fark (I-J)	SH	p	
KTU	Sosyal medya	Oyun oynama	.35555	.15891	.287	
		Film izleme	-.03388	.08509	.997	
		Alış-veriş	Araştırma	.10905	.19087	.988
			Araştırma	-.20491	.08071	.169
		Oyun oynama	Sosyal medya	-.35555	.15891	.287
			Film izleme	-.38943	.17172	.274
	Film izleme	Alış-veriş	Araştırma	-.24650	.24223	.904
			Araştırma	-.56046(*)	.16959	.028
		Sosyal medya	Sosyal medya	.03388	.08509	.997
			Oyun oynama	.38943	.17172	.274
		Alış-veriş	Araştırma	.14293	.20165	.973
			Araştırma	-.17103	.10367	.606
Alış-veriş	Sosyal medya	Sosyal medya	-.10905	.19087	.988	
		Oyun oynama	.24650	.24223	.904	
	Film izleme	Film izleme	-.14293	.20165	.973	
		Araştırma	-.31396	.19984	.650	
	Araştırma	Sosyal medya	.20491	.08071	.169	
		Oyun oynama	.56046(*)	.16959	.028	
BOÖGD	Sosyal medya	Film izleme	.17103	.10367	.606	
		Alış-veriş	.31396	.19984	.650	
		Oyun oynama	.18962	.11805	.108	
		Film izleme	.03086	.06321	.625	
		Alış-veriş	.07373	.14178	.603	

LSD					
		Araştırma	-.13891(*)	.05995	.021
	Oyun oynama	Sosyal medya	-.18962	.11805	.108
		Film izleme	-.15876	.12756	.214
		Alış-veriş	-.11589	.17994	.520
		Araştırma	-.32853(*)	.12598	.009
	Film izleme	Sosyal medya	-.03086	.06321	.625
		Oyun oynama	.15876	.12756	.214
		Alış-veriş	.04287	.14980	.775
		Araştırma	-.16977(*)	.07701	.028
	Alış-veriş	Sosyal medya	-.07373	.14178	.603
		Oyun oynama	.11589	.17994	.520
		Film izleme	-.04287	.14980	.775
		Araştırma	-.21264	.14845	.152
	Araştırma	Sosyal medya	.13891(*)	.05995	.021
		Oyun oynama	.32853(*)	.12598	.009
		Film izleme	.16977(*)	.07701	.028
		Alış-veriş	.21264	.14845	.152

Ek Tablo 20: Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklar ve BOÖ Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili Bonferroni ve Scheffe Testi Sonuçları

	(I) dini bilgilenim	(J) dini bilgilenim	Ort.Fark (I-J)	SH	p	
A S G e r r o n i	B	Okuldaki din dersleri	Cami ve Kur'an kursu	-.31150(*)	.10893	.043
			Ailem	-.24559	.09433	.093
			Kendi okumalarım	-.20930	.09687	.309
	Cami ve Kur'an kursu	Okuldaki din dersleri	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.06192	.11521	1.000
			Ailem	.31150(*)	.10893	.043
			Kendi okumalarım	.06591	.12210	1.000
	Ailem	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.10220	.12407	1.000
			Ailem	.37342	.13887	.073
			Kendi okumalarım	.24559	.09433	.093
	Kendi okumalarım	Cami ve Kur'an kursu	Cami ve Kur'an kursu	-.06591	.12210	1.000
			Ailem	.03629	.11147	1.000
			Kendi okumalarım	.30750	.12774	.162
Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	Okuldaki din dersleri	Okuldaki din dersleri	.20930	.09687	.309	
		Cami ve Kur'an kursu	-.10220	.12407	1.000	
		Ailem	-.03629	.11147	1.000	
Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.27121	.12962	.366	
		Okuldaki din dersleri	-.06192	.11521	1.000	
		Cami ve Kur'an kursu	-.37342	.13887	.073	
K T U e f f	S	Okuldaki din dersleri	Ailem	-.30750	.12774	.162
			Kendi okumalarım	-.27121	.12962	.366
			Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	-.18516	.08578	.325
Cami ve Kur'an kursu	Okuldaki din dersleri	Cami ve Kur'an kursu	-.15945	.09646	.604	
		Ailem	-.30730(*)	.08353	.009	
		Kendi okumalarım	-.18516	.08578	.325	
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.00888	.10203	1.000	
	Okuldaki din dersleri	Okuldaki din dersleri	.15945	.09646	.604	

	e		Ailem	-.14784	.10813	.760
			Kendi okumalarım	-.02571	.10987	1.000
		Ailem	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.16834	.12297	.759
			Okuldaki din dersleri	.30730(*)	.08353	.009
			Cami ve Kur'an kursu	.14784	.10813	.760
			Kendi okumalarım	.12213	.09871	.821
			Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.31618	.11312	.099
		Kendi okumalarım	Okuldaki din dersleri	.18516	.08578	.325
			Cami ve Kur'an kursu	.02571	.10987	1.000
			Ailem	-.12213	.09871	.821
			Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.19405	.11479	.582
		Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	Okuldaki din dersleri	-.00888	.10203	1.000
			Cami ve Kur'an kursu	-.16834	.12297	.759
			Ailem	-.31618	.11312	.099
			Kendi okumalarım	-.19405	.11479	.582
B	S	Okuldaki din dersleri	Cami ve Kur'an kursu	-.04522	.09128	.993
D	c		Ailem	-.33320(*)	.07904	.001
K	h		Kendi okumalarım	-.18320	.08117	.278
	e		Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.00443	.09654	1.000
	f	Cami ve Kur'an kursu	Okuldaki din dersleri	.04522	.09128	.993
	e		Ailem	-.28798	.10232	.095
			Kendi okumalarım	-.13798	.10397	.780
			Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.04965	.11637	.996
		Ailem	Okuldaki din dersleri	.33320(*)	.07904	.001
			Cami ve Kur'an kursu	.28798	.10232	.095
			Kendi okumalarım	.15000	.09341	.631
			Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.33763(*)	.10704	.042
		Kendi okumalarım	Okuldaki din dersleri	.18320	.08117	.278
			Cami ve Kur'an kursu	.13798	.10397	.780
			Ailem	-.15000	.09341	.631
			Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.18763	.10862	.561
		Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	Okuldaki din dersleri	-.00443	.09654	1.000
			Cami ve Kur'an kursu	-.04965	.11637	.996
			Ailem	-.33763(*)	.10704	.042
			Kendi okumalarım	-.18763	.10862	.561
B	S	Okuldaki din dersleri	Cami ve Kur'an kursu	.01031	.09866	1.000
i	c		Ailem	-.17512	.08544	.380
	h		Kendi okumalarım	-.03884	.08773	.995
	e		Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.25090	.10435	.217
	f	Cami ve Kur'an kursu	Okuldaki din dersleri	-.01031	.09866	1.000
	e		Ailem	-.18543	.11059	.590
			Kendi okumalarım	-.04916	.11237	.996

Ailem	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.24058	.12578	.454
	Okuldaki din dersleri	.17512	.08544	.380
	Cami ve Kur'an kursu	.18543	.11059	.590
	Kendi okumalarım	.13627	.10096	.768
Kendi okumalarım	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.42601(*)	.11569	.009
	Okuldaki din dersleri	.03884	.08773	.995
	Cami ve Kur'an kursu	.04916	.11237	.996
	Ailem	-.13627	.10096	.768
Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.28974	.11740	.193
	Okuldaki din dersleri	-.25090	.10435	.217
	Cami ve Kur'an kursu	-.24058	.12578	.454
	Ailem	-.42601(*)	.11569	.009
	Kendi okumalarım	-.28974	.11740	.193

Ek Tablo 21: Birincil Dini Bilgi Elde Etme Kaynağı Değişkeninde BOÖ Ölçeğinde Varyansların Homojenliği Testi

	Levene Statistic	Sd1	Sd2	p
BİT	.784	4	1313	.536
ASG	2.129	4	1313	.075
KTU	1.633	4	1313	.164
BDK	.883	4	1313	.474
BYSK	1.246	4	1313	.290
Bİ	1.339	4	1313	.253
ÜSD	1.272	4	1313	.279
BO_GENEL	3.036	4	1313	.017

Ek Tablo 22: Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklar ve BOÖ Genel Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili TAMHANE Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	SH	p
Okuldaki din dersleri	Cami ve Kur'an kursu	-.09187	.07051	.884
	Ailem	-.24828(*)	.05695	.000
	Kendi okumalarım	-.14196	.06883	.334
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.06307	.07655	.995
Cami ve Kur'an kursu	Okuldaki din dersleri	.09187	.07051	.884
	Ailem	-.15641	.07562	.331
	Kendi okumalarım	-.05008	.08493	1.000
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.15494	.09129	.613
Ailem	Okuldaki din dersleri	.24828(*)	.05695	.000

	Cami ve Kur'an kursu	.15641	.07562	.331
Kendi okumalarım	Kendi okumalarım	.10633	.07405	.807
	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.31135(*)	.08127	.002
	Okuldaki din dersleri	.14196	.06883	.334
	Cami ve Kur'an kursu	.05008	.08493	1.000
	Ailem	-.10633	.07405	.807
Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	Cami ve okul dışı dersler/sohbetler	.20503	.09000	.211
	Okuldaki din dersleri	-.06307	.07655	.995
	Cami ve Kur'an kursu	-.15494	.09129	.613
	Ailem	-.31135(*)	.08127	.002
	Kendi okumalarım	-.20503	.09000	.211

Ek Tablo 23: BOÖ ölçeğinde ASG Alt Boyutunda Anne Öğretim Durumuna Dair Dair Scheffe Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	SH	p
Okuma-yazma bilmiyor	Okuma-yazma biliyor	-.33294	.12735	.234
	İlkokul	-.25134	.08956	.164
	Ortaokul	-.38705	.12026	.066
	Lise	-.57762(*)	.14188	.006
	Üniversite	-.64805(*)	.17945	.023
Okuma-yazma biliyor	Okuma-yazma bilmiyor	.33294	.12735	.234
	İlkokul	.08160	.11565	.992
	Ortaokul	-.05411	.14077	1.000
	Lise	-.24468	.15964	.799
	Üniversite	-.31511	.19380	.755
İlkokul	Okuma-yazma bilmiyor	.25134	.08956	.164
	Okuma-yazma biliyor	-.08160	.11565	.992
	Ortaokul	-.13571	.10780	.903
	Lise	-.32627	.13148	.292
	Üniversite	-.39671	.17135	.374
Ortaokul	Okuma-yazma bilmiyor	.38705	.12026	.066
	Okuma-yazma biliyor	.05411	.14077	1.000
	İlkokul	.13571	.10780	.903
	Lise	-.19056	.15404	.909
	Üniversite	-.26100	.18922	.862
Lise	Okuma-yazma bilmiyor	.57762(*)	.14188	.006
	Okuma-yazma biliyor	.24468	.15964	.799
	İlkokul	.32627	.13148	.292
	Ortaokul	.19056	.15404	.909
	Üniversite	-.07044	.20364	1.000

Üniversite	Okuma-yazma bilmiyor	.64805(*)	.17945	.023
	Okuma-yazma biliyor	.31511	.19380	.755
	İlkokul	.39671	.17135	.374
	Ortaokul	.26100	.18922	.862
	Lise	.07044	.20364	1.000

Ek Tablo 24: Baba Öğrenim Durumu İle BOÖ İlişkinine Dair Scheffe Testi

		(I) baba öğrenim durumu	(J) baba öğrenim durumu	Farklar ortalaması (I-J)	SH	p
ASG	Scheffe	Okuma-yazma bilmiyor	Okuma-yazma biliyor	-.22133	.23933	.973
			İlkokul	-.23500	.20722	.936
			Ortaokul	-.35897	.21444	.730
			Lise	-.64996	.21401	.101
		Okuma-yazma biliyor	Üniversite	-.39566	.21250	.628
			Okuma-yazma bilmiyor	.22133	.23933	.973
			İlkokul	-.01367	.14510	1.000
			Ortaokul	-.13764	.15523	.978
			Lise	-.42863	.15464	.175
		İlkokul	Üniversite	-.17433	.15254	.934
			Okuma-yazma bilmiyor	.23500	.20722	.936
			Okuma-yazma biliyor	.01367	.14510	1.000
			Ortaokul	-.12397	.09878	.904
			Lise	-.41496(*)	.09784	.003
		Ortaokul	Üniversite	-.16066	.09449	.717
			Okuma-yazma bilmiyor	.35897	.21444	.730
			Okuma-yazma biliyor	.13764	.15523	.978
			İlkokul	.12397	.09878	.904
			Lise	-.29098	.11232	.244
		Üniversite	Üniversite	-.03669	.10942	1.000
		Lise	Okuma-yazma bilmiyor	.64996	.21401	.101
			Okuma-yazma biliyor	.42863	.15464	.175
			İlkokul	.41496(*)	.09784	.003
			Ortaokul	.29098	.11232	.244
		Üniversite	Üniversite	.25430	.10857	.360
			Okuma-yazma bilmiyor	.39566	.21250	.628
			Okuma-yazma biliyor	.17433	.15254	.934
			İlkokul	.16066	.09449	.717
			Ortaokul	.03669	.10942	1.000
			Lise	-.25430	.10857	.360

EK-2: KULLANILAN ÖLÇEKLER

Değerli katılımcı,

Bu araştırma "Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyi"ni tespit etmek için yapılmaktadır. Verdiğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Fatih İPEK - NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü - Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: Kız E Erkek

2. Sınıfınız: 1 2 3 4

3. Öğretim: 1 2

4. Mezun olduğunuz lise türü:

- İHL / Anadolu İHL
 Anadolu Lisesi / Düz Lise
 Meslek Lisesi
 Yurtdışı
 Diğer:

8. Resmi kurumlar (okul - Evet
 diyanet) dışında bir din Hayır
 eğitimi aldınız mı?

9. Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili bir Evet
 ders/kurs aldınız mı? Hayır

5. Güncel Akademik not ortalamanız:

0	0	0
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9

6. Günlük internet kullanım süreniz:

- 1 saatten az
 1-2 saat
 3-4 saat
 4 saatten fazla

7. Yaşamınızın çoğunu geçirdiğiniz yerleşim yeri:

- Köy
 Kasaba
 İlçe
 İl
 Büyükşehir
 Yurtdışı

10. Anne eğitim durumu:

- Okuma-yazma bilmiyor
 Okuma-yazma biliyor
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite

11. Baba eğitim durumu:

- Okuma-yazma bilmiyor
 Okuma-yazma biliyor
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite

12. İnterneti en fazla kullanım amacınız:

- Sosyal medya
 Oyun oynama
 Film izleme
 Alış-veriş
 Araştırma

13. Dini bilgilerinizi elde etmenizde en fazla yeri olan kurum ya da kişi:

- Okuldaki din dersleri
 Cami ve Kur'an kursu
 Ailem
 Kendim (okumalarım)
 Cami ve okul dışı dersler/sohbetler
 Diğer:

Örnek kodlama

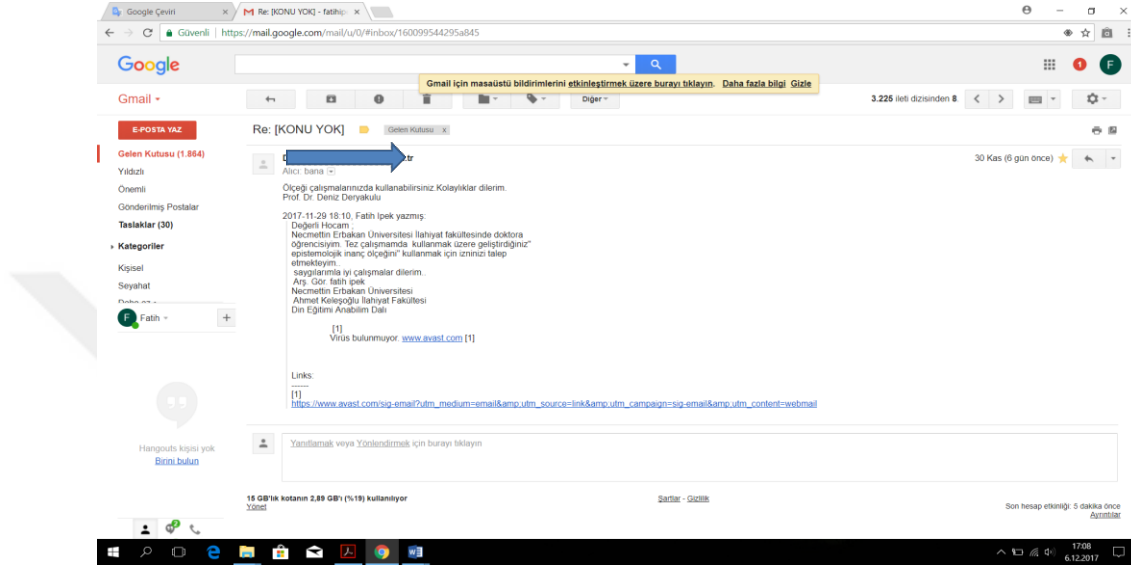
Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneği şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

	Kendime hiç güvenmiyorum	Kararsızım	Kendime çok güveniyorum				
1. Gerekseim duyduğum bilgiyi tanımlamak/açıklamak konusunda	1	2	3	4	5	6	7
2. Duyduğum bilgi gerekseimini için uygun türdeki kaynakları seçmekte	1	2	3	4	5	6	7
3. Bilgisayarla tarama yaparken konu, dil, tarih sınırlaması gibi sınırlamalar yapmakta	1	2	3	4	5	6	7
4. Tarama stratejileri geliştirmekte (anahtar sözcük belirleme, Boole işlemlerini kullanma)	1	2	3	4	5	6	7
5. Gerekseim duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağım konusunda	1	2	3	4	5	6	7
6. Farklı türde basılı kaynakları (kitap, dergi, ansiklopedi, rehber, kronoloji, vb.) kullanmak ve bu kaynaklar içinde aradığımı bulmak konusunda	1	2	3	4	5	6	7
7. Elektronik kaynakları kullanmak konusunda	1	2	3	4	5	6	7
8. Kütüphanede aradığımı bulmak konusunda	1	2	3	4	5	6	7
9. Kütüphane kataloğunu kullanmak konusunda	1	2	3	4	5	6	7
10. Katalogda kaydını gördüğüm kaynağı kütüphanede bulmakta	1	2	3	4	5	6	7
11. İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, rehberler, ileri arama motorları gibi) kullanmakta	1	2	3	4	5	6	7
12. Farklı kütüphaneleri kullanmak konusunda	1	2	3	4	5	6	7
13. Bir araştırma ödevi yaparken birçok kaynağı bir arada kullanmak konusunda	1	2	3	4	5	6	7
14. Bilgi kaynaklarını doğruluk, güvenilirlik, tamlık, tarafsızlık ve güncellik gibi ölçütler açısından değerlendirmekte	1	2	3	4	5	6	7
15. Belli bir kaynağın belli bir bilgi gerekseimini karşılamaya uygun olup olmadığına karar vermekte	1	2	3	4	5	6	7
16. Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları saptamakta	1	2	3	4	5	6	7
17. Web kaynaklarını değerlendirmekte	1	2	3	4	5	6	7
18. Elde ettiğim yeni bilgiyi bildiklerimle ilişkilendirmekte	1	2	3	4	5	6	7
19. Görsel bilgiyi (Çizelgeler, grafikler, vb.) yorumlamakta	1	2	3	4	5	6	7
20. Yazılı bilgi sunumunda (ödev, araştırma raporu hazırlamak, vb.)	1	2	3	4	5	6	7
21. Bilgi sunumunda (yazılı veya sözlü) içeriği belirlemekte ve sunumun bölümlerini oluşturmakta (giriş, gelişme, sonuç gibi)	1	2	3	4	5	6	7
22. Kaynakça/bibliyografya hazırlamakta	1	2	3	4	5	6	7
23. Kaynakçanın düzeni, kaynaklar hakkında aktarılan kısa bilginin düzeni konularında	1	2	3	4	5	6	7
24. Farklı tür kaynaklarla ilgili (kitap, makale, tez, bildiri, web sitesi) kaynakçada bilgi aktarmakta	1	2	3	4	5	6	7
25. Metin içinde bilgi kaynağını belirtmekte (gönderme ve alıntı yapmakta)	1	2	3	4	5	6	7
26. Bilgi ileteceğim kitleye uygun iletim formatı (görsel, işitsel vb.) seçmekte	1	2	3	4	5	6	7
27. Yaptığım araştırmalardan/ödevlerden kendim için ileriye dönük dersler çıkartmakta	1	2	3	4	5	6	7
28. Yaptığım ödevleri (yazılı ve/veya sözlü sunumları) kendi kendime eleştirmekte	1	2	3	4	5	6	7

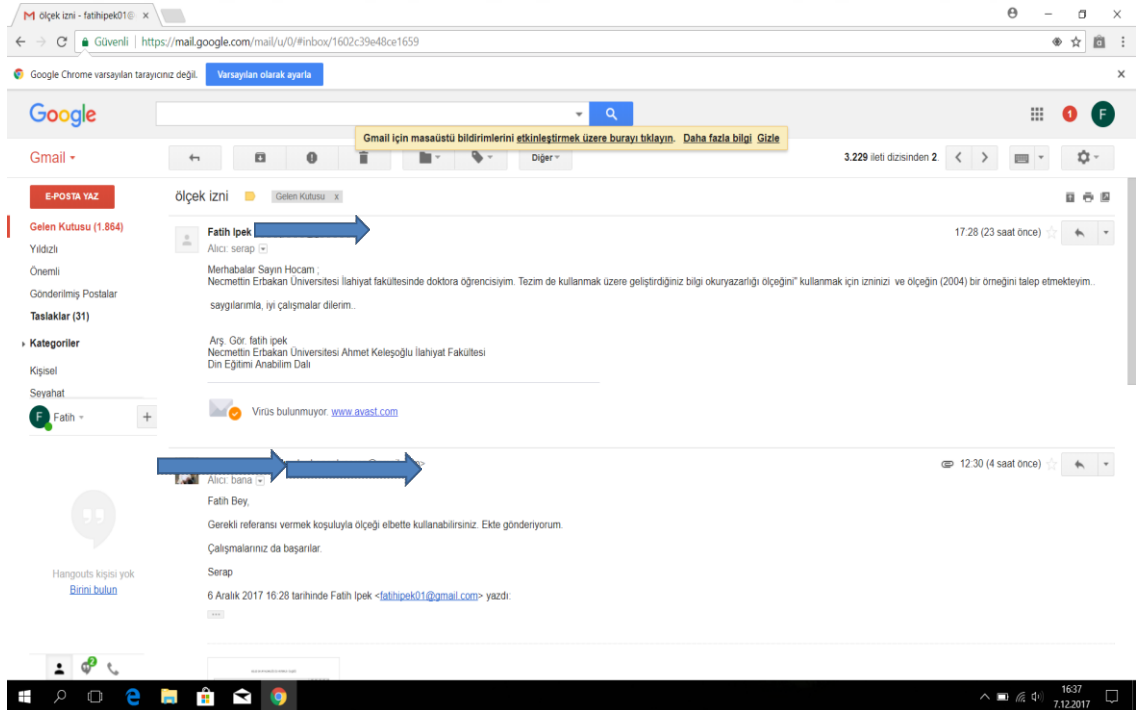
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Yarı yarıya katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
<i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneği ● şeklinde işaretleyerek belirtiniz</i>					
1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	1	2	3	4	5
2. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	1	2	3	4	5
3. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	1	2	3	4	5
4. Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.	1	2	3	4	5
5. Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	1	2	3	4	5
6. Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.	1	2	3	4	5
8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	1	2	3	4	5
9. Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	1	2	3	4	5
10. Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	1	2	3	4	5
11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	1	2	3	4	5
12. Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	1	2	3	4	5
13. Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	1	2	3	4	5
14. Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	1	2	3	4	5
15. Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerine yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
16. Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	1	2	3	4	5
17. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	1	2	3	4	5
18. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmeniz zorundasınız.	1	2	3	4	5
20. Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	1	2	3	4	5
21. Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	1	2	3	4	5
22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	1	2	3	4	5
23. Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	1	2	3	4	5
24. Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	1	2	3	4	5
25. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.	1	2	3	4	5
26. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir.	1	2	3	4	5
27. Bilim insanları yeterince çaba harcarsalarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	1	2	3	4	5
28. Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	1	2	3	4	5
29. Doğru (gerçek) değişmezdir.	1	2	3	4	5
30. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	1	2	3	4	5
31. Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	1	2	3	4	5
32. Açık-seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
33. Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	1	2	3	4	5
34. Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	1	2	3	4	5

EK-3: İZİNLER

Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ) Kullanım İzni



Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği (BOÖÖ) Kullanım İzni





T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 68508712-044-
Konu : Araştırma İzni

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 22.01.2019 tarih ve 1317 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Doktora Programı öğrencisi Fatih İPEK'in "Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" adlı tezini Üniversitemizde uygulama yapma talebi, ders saatlerinde olmaması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Eyyüp TANRIVERDİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
1 Sayfa

Evrak Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEKR5B5U2

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 10 Faks+90 412 241 10 54
e-Posta dicle@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:<http://www.dicle.edu.tr>
Kep Adresi : dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Cenan Menteş
Evrak Pin Kodu: 75691
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 8792





T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 79879538/300/
Konu : Araştırma İzni (Fatih İPEK)

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.06.2019 tarih ve E.10288 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Fatih İPEK'in "Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Uygulanması" konulu tezi kapsamında Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi öğrencilerine yönelik araştırma yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ile gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Hasan ÇİFTÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://79.123.248.38/enVision.Dogrulama/BeigeDogrulama.aspx?V=BEKA3EDBM>

Rektörlük Yazı İşleri Müdürlüğü - Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü Selahaddin-i Eyyubi
Mah. Aydınlık Cad. No:1 BİNGÖL/TÜRKİYE
Tel:0426 216 90 12-13-14-15 Faks:0426 215 10 20
E-Posta :genelsekreterlik@bingol.edu.tr Web :www.bingol.edu.tr

Bilgi İçin:Memur Fatma Kuyu

Evrak Pin Kodu: 87703





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Dekanlığı

D-319

Sayı : 25315949-100-E.7084
Konu : Araştırma İzni (Fatih İPEK)

24/01/2019

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Fatih İPEK'in "Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" konulu tezi kapsamında Fakültemizde anket yapma talebi Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Ramazan ALTINTAŞ
Dekan

25/05/2018 05:23

0454-3101184

REKTÖRLÜK SKS

SAYFA 01/03



T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı

Sayı : 82374145-804.99-E.4818
Konu : Araştırma/Üygulama İzni

25.01.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22 Ocak 2019 tarihli ve 481782-50-300-E.1317 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Doktora Programı öğrencisi Fatih İPEK'in, "Yüksek Din Öğrenimini Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" adlı tezi kapsamında Üniversitemizde gerçekleştirmeyi planladığı uygulama ve araştırma için izin verilmesi talebi ilgi yazınız ile bildirilmiştir.

Bu bağlamda; söz konusu uygulama ve araştırmanın Üniversitemizde gerçekleştirilmesi talebi Rektörlüğünüzce uygun görülmekte olup, konuya ilişkin Rektörlük Oluru yazınız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Canan ÇELİK
Rektör Yardımcısı

Ek : Rektörlük Oluru. (2 sayfa)

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Giresun Üniversitesi Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı Güre Yerleşkesi Gaziler
Mah. Prof. Ahmet Taner Kışlalı Cad. 28200 Merkez / GİRESUN
Tel: 0 454 310 11 81 Faks: 0 454 310 11 84
www.giresun.edu.tr

Bilgi için: Emine GÜNGÖR
Bilgisayar İşletmeni



T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :14065294/044/E. 7991
Konu :Anketler

15/05/2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22/01/2019 tarihli ve 1317 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Doktora Programı öğrencisi Fatih İPEK'in, "Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz İlahiyat Fakültesinde anket uygulaması yapma talebi uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Recai KILIÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebys.erciyes.edu.tr/enVision-Sorgula/validate_doc.aspx?V=BE84KHK9

Pin : 77902

Köşk Mahallesi Kutadgu Bilig Sokak No:1 38030 Melikgazi KAYSERİ
Telefon: +90 352 437 49 47
E-Posta: ogridbsk@erciyes.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Bekir Yılmaz
Faks: +90 352 437 20 23
Elektronik Ağ: <http://ogrisl.erciyes.edu.tr>



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı :11611387/100/
Konu :Araştırma İzni (Fatih İPEK)

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Doktora Programı öğrencisi Fatih İPEK'in, "Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" konulu anket çalışmasını Üniversitemizde yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgeleriniz ile gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ
Rektör

EKLER :
Yazı (1 Sayfa)

Evrakı Doğrulamak için : https://ebys.firat.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BECFBHCKS

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Tuba KAYALI

Tel: 0 (424) 237 00 00

Faks: 0 (424) 0

E-Posta:

Elektronik ağ:<http://www.firat.edu.tr>

