

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM
PROGRAMI OKURYAZARLIĞI, EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARI VE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe KAHRAMAN

İstanbul
Eylül 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI
OKURYAZARLIĞI, EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE
BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe KAHRAMAN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

İstanbul

Eylül - 2020

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Üye Doç. Dr. Hanifi PARLAR

Üye Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza
Ayşe KAHRAMAN

ÖZET

ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI, EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşe KAHRAMAN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Eylül-2020, 111 + XII Sayfa

21. yüzyıl becerilerine sahip olan bireyler her durumda gerekli bilgilere erişebilen, sorunları çözebilen, etkili iletişimi sürdüren ve yeniliklere açık olan kişiler olmak durumundadır. Bunlar yenilikçi bireylere ait özelliklerdir. İnternet teknolojileri, bilgi ve iletişim teknolojileri hızla gelişmektedir ve bu gelişme eğitim programları dâhil birçok alanda yenilikler sunmaktadır. Öğretmenlerin gelişmekte olan bu teknolojilerin benimsenmesi, öğrenilmesi ve aktarılmasında önemli rolleri vardır. Bu araştırmanın amacı özel okullarda çalışan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyi ile epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını incelemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Örneklem 35 farklı ilde özel okullarda görev yapan toplam 419 (%67,5 kadın, %32,5 erkek) öğretmenden oluşmaktadır. Veriler kişisel bilgi formu, bireysel yenilikçilik ölçeği, epistemolojik inançlar ölçeği ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, t-testi, tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bir konuyu öğrenmek için bilgi edinerek o alandaki otoritelerin sorgulanması gerektiğine ve çaba göstermenin önemli olduğuna dair inanç eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Ancak, yeteneğin kalıtsal bir özellik olarak doğuştan gelmesi ve sabit olması ve bilginin mutlak, kesin ve değişmez olduğuna dair inançlarının kararsızlık düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ortalama puanları sorgulayıcı ve öncü kategorileri sınırındadır. Büyük çoğunluk öncü (%35,8) ve sorgulayıcı (%45,8) kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Katılımcıların eğitim

programları okuryazarlıkları yüksek düzeydedir. Erkek öğretmenlerin yeteneğın doğuştan geldiğine, sabit olduğuna ve öğrenmede çabanın önemli olduğuna dair inançları kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Aynı şekilde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin bu inançları ve eğitim programları okuma düzeyleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir. Bilginin kesin olması ve değişmezliğine olan inanç yaşa ve öğretmenin eğitim durumuna göre değişmektedir. Öğrenmede çabanın önemine dair inanç ve eğitim programı okuryazarlığı bransa göre farklılaşmaktadır. Yeteneğın doğuştan geldiğine dair inanç ve bireysel yenilikçilik çalışma saati değişkenine göre farklılaşmaktadır. Epistemolojik inançlar öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitim programları okuryazarlıkları düzeyleri arasında orta şiddette doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Epistemolojik inançların bireysel yenilikçilik ile birlikte öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Her iki değişken birlikte eğitim programı okuryazarlığındaki varyansın yüzde 27'sini açıklamaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları inançların onların pratikteki uygulamaları üzerine etkisi olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik, Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı

ABSTRACT

EXAMINATION OF PRIVATE SCHOOL TEACHERS' LEVELS OF EDUCATIONAL PROGRAM LITERACY, EPISTEMOLOGICAL BELIEFS, AND INDIVIDUAL INNOVATIVENESS

Ayşe KAHRAMAN

Master, Educational Administration and Management

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ

September-2020, 111 + XII Pages

Individuals with 21st century skills are those who can access necessary information in any situation, solve problems, maintain effective communication and are open to innovation. These are the characteristics of innovative people. Internet technologies, information and communication technologies are developing and this development offers innovations in many fields including education programs. Teachers have an important role in adopting, learning and transferring these emerging technologies. The aim of this study is to examine the relationship between the curriculum literacy level of teachers working in private schools and their epistemological beliefs and individual innovation levels, and whether these variables differ according to some demographic characteristics. The sampling of this relational survey model research was determined by simple random sampling technique. The sample consists of 419 teachers (67.5% female, 32.5% male) working in private schools in 35 different cities. The data were obtained by using the personal information form, the individual innovativeness scale, the epistemological beliefs scale and the curriculum literacy scale. Descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation and multiple regression analysis techniques were used to analyze the data. Teachers' beliefs about the importance of effort in learning and that the authorities in that field should be questioned are high. However, the belief that ability is innate and stable as a hereditary trait and their beliefs that knowledge is absolute, precise and unchanging is at the level of indecision. The individual innovativeness average scores of the teachers are within the limits of early majority and early adopters categories. The vast majority are classified in early adopters (35.8%) and early majority (45.8%) categories. Teachers'

curriculum literacy levels found to be very high. The beliefs that ability is innate and stable and that effort is important in learning is higher in male teachers than female teachers. Likewise, teachers who graduated from education faculties have higher levels of curriculum reading level than teachers graduated from other faculties. The belief in the accuracy and stability of knowledge varies according to the age and the education level of the teacher. The belief in the importance of effort in learning and curriculum literacy differ according to the subject matter of teachers. The belief that talent is innate and individual innovation varies according to the working hour variable. Epistemological beliefs differ according to the professional seniority of teachers. A moderate linear relationship was found between the individual innovativeness levels of the teachers and their curriculum literacy levels. Together, epistemological beliefs and individual innovativeness are a significant predictor of curriculum literacy. Two variables together explain 27 percent of the variance in curriculum literacy. Beliefs of teachers have an impact on their practical applications.

Key Words: Epistemological beliefs, Individual Innovativeness, Teachers' Curriculum Literacy

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Varsayımlar	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
LİTERATÜR	9
2.1. BİREYSEL YENİLİKÇİLİK	9
2.1.1. Yenilikçilik Kavramının Gelişimi	9
2.1.2. Bireysel Yenilikçilik Kavramının Gelişimi	9
2.1.3. Bireysel Yenilikçilik Teorik Çerçevesi	11
2.1.4. Öğretmenlerde Bireysel Yenilikçiliğin Önemi	12
2.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR	16
2.2.1. Epistemolojik İnançlar	16
2.2.3. Epistemolojik İnançların Kavramsallaştırılması	17

2.2.4. Epistemolojik İnançlar ve Öğretme ve Öğrenme ile İlgili Kavramlar	20
2.2.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Önemi.....	22
2.2.6. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarını Etkileyen Faktörler.....	24
2.2.7. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Öğretim.....	25
2.3. EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI	26
2.3.1. Eğitim Programı	26
2.3.2. Eğitim Programının Bileşenleri.....	26
2.3.4. Eğitim Programı Geliştirme ve Uygulamada Öğretmenlerin Rolü.....	27
2.3.5. Eğitim Programı Okuryazarlığı.....	29
2.3.6. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonu Çerçevesinde Program Okuryazarlığı	30
2.3.7. 2018 Fen Bilimleri Ders Programının Program Okuryazarlığı Çerçevesinde İncelenmesi	31
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	32
2.4.1. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Araştırmalar	32
2.4.2. Epistemolojik İnançlarla İlgili Araştırmalar	35
2.4.3. Eğitim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Araştırmalar.....	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	41
YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Örneklem.....	41
3.3. Ölçme Araçları	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	43
3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği.....	43
3.3.3. Epistemolojik İnançlar Ölçeği.....	44
3.3.4. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	44
3.4. Verilerin Toplanması	45

3.5. Verilerin Analizi.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	47
BULGULAR.....	47
4.1. Ölçme Araçlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	47
4.2. Bireysel Yenilikçilik, Epistemolojik İnanç, Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	49
4.3. Bireysel Yenilikçilik, Epistemolojik İnanç, Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması	51
4.4. Bireysel Yenilikçilik, Epistemolojik İnanç, Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakültelele Göre Karşılaştırılması	52
4.5. Epistemolojik İnançların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	54
4.6. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	56
4.7. Epistemolojik İnançların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	57
4.8. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	59
4.9. Epistemolojik İnançların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	60
4.10. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	62
4.11. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Görev Yaptıkları Kademeye Göre Karşılaştırılması	63
4.12. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Görev Yaptıkları Kademeye Göre Karşılaştırılması	64
4.13. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Çalışma Saatlerine Göre Karşılaştırılması	65
4.14. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Çalışma Saatlerine Göre Karşılaştırılması	66
4.15. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	68

4.16. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	69
4.17. Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	70
4.18. Eğitim Programı Okuryazarlığının Epistemolojik İnanç ve Bireysel Yenilikçilik Değişkenleri ile Yordanması.....	72
BEŞİNCİ BÖLÜM	74
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	74
5.1. Tartışma.....	74
5.2. Öneriler	81
KAYNAKÇA	83
EKLER	96
EK 1: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	96
EK 2: Epistemolojik İnançlar Ölçeği	98
EK 3: Program Okuryazarlığı Ölçeği.....	100
EK 4: Ölçek Kullanım izinleri	102
EK 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	105

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	42
Tablo 3.2: Ölçme araçlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri.....	46
Tablo 4.1: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	47
Tablo 4.2: Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine göre profilleri	49
Tablo 4.3: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları	50
Tablo 4.4: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları	51
Tablo 4.5: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlık Puanlarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları	53
Tablo 4.6: Epistemolojik İnançların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 4.7: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 4.8: Epistemolojik İnançların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 4.9: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 4.10: Epistemolojik İnançların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 4.11: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	62

Tablo 4.12: Epistemolojik İnançların Görev Yapılan Kademeye Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 4.13: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	64
Tablo 4.14: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Çalışma Saatlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 4.15: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Çalışma Saatlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	67
Tablo 4.16: Epistemolojik İnançların Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 4.17: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4.18: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçekleri ve Alt-Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	71
Tablo 4.19. Epistemolojik İnanca ve Bireysel Yenilikçiliğe Göre Eğitim Programı Okuryazarlığını Yordamak İçin Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	72

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Türkiye'deki eğitim reformları, öğretim uygulamalarını daha yapılandırmacı bir modele dönüştürmeye odaklanmıştır (MEB, 2018). Öğretmenler yapılandırmacı bir pedagojiyi benimsediğinde, öğrenme daha az didaktik ve daha öğrenci merkezli olur ve öğrenciler gerçek dünyadaki problemleri çözmek için işbirliği içinde çalışırlar. Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin sorgulama, düşünme ve tecrübe yoluyla bilgi oluşturmasını kolaylaştırır (Tsai, 2006). Eğitimcilerin ve teknoloji savunucularının aradığı eğitim reformu için öğrenci ve öğretmenin teknolojiye erişiminin artması, yeterli olmamıştır. Türkiye'de olduğu gibi Amerika Birleşik Devletleri'nde de öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiye erişiminin kolaylaşması eğitimi önemli ölçüde değiştirmemiştir (Stallard ve Cocker, 2015). Pedagojik reformu desteklemek için teknolojiden yararlanabilen öğretmen ve okul örnekleri olmakla birlikte, teknoloji öğrencilerin başarısını büyük ölçüde iyileştirmemiştir (Cuban, 2013). Eğitim teknolojilerinin öğretmen merkezli uygulamaları öğrenci merkezli pedagojilere dönüştüreceği vaadi çeşitli nedenlerle tam olarak gerçekleşmemiştir (Cuban, 2013). Cuban (2013) çoğu öğretmenin yenilikçi teknolojileri mevcut alışkanlıklarının sınırları dahilinde uyguladıklarını belirtmektedir. Eğitimcilerin, okulda bilinen geleneksel rolleri, davranışları ve yapıları değiştirmelerini gerektiren yenilikleri uygulama olasılığı düşüktür (Tsai, 2002). Çoğu durumda, öğretmenler öğretme ve öğrenmeyi daha yapılandırmacı, öğrenci merkezli deneyimlere dönüştürmek yerine bilgisayarları sınıflarına geleneksel öğretmen merkezli uygulamaları desteklemek için dâhil etmişlerdir (Cuban, 2013). Bilginin başka bir kuşağa nasıl aktarılması gerektiğine dair kültürel ve epistemolojik inançlar ve normlar ile okulun toplumsal amacına ilişkin inançlar okullardaki statükoyu korumak için güçlü itici güçlerdir (Muis ve Foy, 2010).

Rogers (2003), 21. yüzyılın bireylerini her durumda gerekli bilgilere erişebilen, sorunları çözebilen, etkili iletişimi sürdüren ve yeniliklere açık olan insanlar olarak tanımlar. Bunlar yenilikçi insanların özellikleridir. İnternet teknolojileri, bilgi ve iletişim teknolojileri gelişmektedir ve bu gelişme eğitim dâhil birçok alanda yenilikler sunmaktadır (Gökçearslan, Karademir ve Korucu, 2017). Öğretmenlerin bu gelişmekte

olan teknolojilerin benimsenmesi, öğrenilmesi ve aktarılmasında önemli rolleri vardır. Öğretmenler sadece öğretimde değil, öğrenciler için öğrenme materyallerinin geliştirilmesinde de sorumluluk sahibidir. Bireysel özellikler, yeni öğrenme teknolojilerini benimsemek ve öğrenme ortamları tasarlamak için önemli değişkenlerdir. Gelecekteki çalışmaların bireysel özellikleri, yenilikçilik ve epistemolojik inançları birlikte araştıracağı ileri sürülmüştür (Fullan, 2013). Bu bireysel özelliklerden biri olarak bireysel yenilikçilik, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından yeni eğitim programlarında belirtilen eğitim reformu ideallerinin benimsenmesine ilişkin öğretmenlerin tutumunu etkileyen bir değişkendir (Gökçearslan, Karademir ve Korucu, 2017). Eğitim reformu ve değişimlerin gerçekleşmesi pek çok bileşeni olan karmaşık bir süreçtir ve bu sürecin önemli bir parçası da öğretmenlerin değişimin uygulanmasına yönelik tutumlarıdır. Reform inisiyatiflerinin sürdürülebilirliği, öğretmenlerin inisiyatifin amacına uyumunu sürdürmelerine dayanır. Yeni müfredat uygulamaları ancak öğretmenlerin müfredat ve yapısal değişikliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasında yer alması ile başarılı olabilir (Ünsal ve Korkmaz, 2017). Öğretmenlerin katılımının önemine rağmen, birçok öğretmen müfredat geliştirmede oynaması gereken rollerden emin değildir. Özellikle yaşlı öğretmenlerin çoğu rutin uygulamalarda genellikle rahattır. Yeni bir müfredat değişikliği olsa bile, aynı konuları yıl içinde aynı materyalleri kullanarak aynı şekilde öğretirler (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008).

Eğitim programları özellikleri itibarıyla dinamik bir yapıda olduğundan sürekli olarak bir değişim içerisindedir. Temelde eğitim alanında yaşanan felsefi değişimler, öğrencilere bakış açısının değişmesi, teknolojinin ilerlemesine bağlı olarak ortaya çıkan yenilikler, bilimsel çalışmalar sonucu ortaya yeni bilgilerin çıkması, eğitim bilimlerinde yaşanan gelişmeler, toplumun beklentilerinin değişmesi gibi nedenler programlarda değişiklikler yapılmasını zorunlu kılar (Ornstein ve Hunkins, 2014; Demirel, 2018). Büyük çerçevede yaşanan bu değişimlerin yanında lokal çerçevede öğretmenin de kendi okulunda kendi sınıfında programı şartlara göre uyarlaması bir zorunluluk haline almıştır. Merkezde hazırlanan eğitim programının tüm bölgelerde ve tüm öğrencilere aynı biçimde uygulanmasının imkânı bulunmamaktadır. Bu sebeple çerçeve programlar hazırlanmaktadır. Okullar ve velilerin ekonomik imkânları, velilerin eğitimden beklentileri ve sosyo-ekonomik düzeyleri, okulların donanımı, öğrencilerin ilgileri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri açısından farklılıklar

okulda ve sınıfta farklılıklara gidilmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin hem programdaki değişimlere kolay adapte olması hem de program üzerinde farklılaştırmalara gidebilmesi için iyi bir program okuryazarı olması gerekir. Bu çerçevede kazanımları anlaması, kazanımlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyebilmesi, öğrenci özelliklerine göre farklı öğretim yöntemlerini uygulamaya koyabilmesi ve ölçme değerlendirme sürecinde uygun ölçme aracını seçip hazırlayabilmesi gerekir. Öğretmenden beklenen bir diğer özellik öğrencinin derse olan ilgisini sürdürmesini, motivasyonunu artırmasını, öğrenmeyi zevkli hale getirmesini sağlayıcı etkinlikleri sınıf ortamına getirebilmesidir. Bunun için de öğretmen, öğrencilerin öğrenme motivasyonu artıracak etkinlikler arayışı içerisinde olmalı veya bu etkinlikleri kendisi geliştirmelidir (Özpolat, 2013). Bir yeniliği sınıfa getirmek, uygulamak, sonucunu değerlendirmek, yeni etkinlikler düzenlemek gibi çalışmalar öğretmenlerin ders dışı zamanını alacak zor çalışmalardır. Bu güçlüğü aşabilmesi için öğretmenin yeniliklere açık olması ve bunun sağlayacağı faydaya inanması gerekir.

Günümüzde öğretim, yaşam boyu öğrenme sürecinde sürekli olarak uzmanlığın geliştirilmesini gerektirmektedir. Hızla gelişen ve değişen dünyada öğretmenin yıllarca mezun olduğu bilgiler ile öğrencilerini yetiştirmesi mümkün görünmemektedir. Hayat boyu öğrenme, bilgi toplumunda kişisel ve mesleki ilerleme için temel bir yeterlilik haline gelmiştir. Öğretmen adaylarının bilgiyi inşa etme, geliştirme, öğrenme süreçlerini kolaylaştırma ile ilgili bütünleşmiş, çok yönlü becerilere hâkim olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, yükseköğretimin bilgi toplumuna katkısı, yalnızca mesleki bilgi ve becerilerin transferini aşmakta ve sürekli yeni bilgilerin oluşturulmasını, bilginin profesyonel alanda uygulamaya konulmasını amaçlamaktadır (Özpolat, 2013). Öğretmenlerin nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl inşa ettiği, ne tür bilgilerin önemli olduğuna dair sahip oldukları epistemolojik inançları, her düzeyde eğitim için önemli konular haline gelmektedir. Öğretmenlerin bilginin ve bilmenin doğası ve bu epistemolojik inançların öğretme ve öğrenme fikirleri ile nasıl ilişkili oldukları hakkındaki inançlarının araştırılması, öğretmenlerin entelektüel ve mesleki gelişimlerinin daha iyi anlaşılmasına dair bir anlayışa yol açmaktadır (Hofer, 2002).

Epistemoloji bir bilgi teorisi olarak tanımlanır. Epistemolojik inançlar, bireyin kişisel epistemolojisini oluşturan bilgi veya bilginin yönleri hakkında bir dizi inançtır (Olafson ve Schraw, 2010). Bu, bilgiyi nasıl tanımladığımız, yapılandırdığımız, değerlendirdiğimiz ve gerekçelendirdiğimize dair inançları içerir (Hofer, 2002). Epistemoloji, eğitim alanındaki özel ilgi alanlarını temsil eder, çünkü bilgi ve bilme süreçlerini kavramsallaştırmamız doğada gelişimseldir; öğrendiklerimizi ve nasıl öğrendiğimizi etkiler. Bilginin ne olduğu, nerede yaşandığı veya nasıl elde edildiği hakkındaki inançlar, örneğin, öğrenme deneyimlerimize nasıl dâhil olduğumuzu ve anlam kazandığımızı şekillendirir. Yani insan zihni boş bir levha değildir, verilen bilgiyi herkes aynı şekilde almaz. Bilgiye dair inancımız, zihnimizdeki kavramlar öğrenmemizi etkiler. Bu nedenle, epistemolojik inançlar bireyin inanç sisteminin önemli bir bileşenidir ve dünyayı nasıl gördüğümüz ve anladığımızın temelidir. Bu çalışma alanını tanımlamak için çok sayıda terim - kişisel epistemoloji, epistemolojik inançlar veya teoriler, bilme yolları kullanılmıştır. Ayrıca, bu kavramlar öğretim uygulamalarını anlama ve geliştirme aracı olarak uygulanmıştır (Hofer, 2002).

Bireylerin epistemolojik inançları genellikle kişinin düşünmesini, motivasyonunu ve davranışını etkiler. Bilgi edinmenin basitliği, kesinlik ve hızı, bilgi inançlarının boyutları ile öğrencilerin kavramsal öğrenme ve bilginin uygulanması arasında öngörücü bir ilişki vardır (Buehl ve Alexander, 2004). Ayrıca ve belki de en dikkat çekici olanı, bazı çalışmalarda öğrencilerin epistemolojik inançları ile not ortalamaları ve performansları arasında bir ilişki bulunmuştur (Hofer, 2002).

Öğretim programlarının müfredat felsefesine uygun olarak uygulanmasında en önemli faktörlerden biri öğretmenlerin epistemolojik inançlarıdır. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, öğretim yöntem ve tekniklerini seçme, sınıf yönetimi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin nasıl düzenleneceği ve öğrencilere ne tür bir öğrenme ortamının oluşturulacağı üzerinde etkilidir. Bu tür inançlar, sınıfta öğretmenlerin bilgi organizasyonunda önemli bir rol oynamaktadır (Chan ve Eliot 2004). Öğretmenlerin inançlarının öğretimlerini etkilediğini bildiğimizden (Tsai, 2002) ve öğretmenler genellikle farklı içerik alanları için farklı öğretim yöntemlerine sahip olduklarından, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sınıf öğretimini ve müfredata yaklaşım yollarını etkileyip etkilemediğini ve nasıl etkilediğini araştırmak gerekir. Bu inançların öğretim tercihlerini, yenilikçiliği ve müfredat okuryazarlığını nasıl etkilediğini öğrenmenin araştırma ve uygulama için önemli etkileri vardır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyi ile epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ana problemi: Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı düzeyi ile epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

1. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri yaş seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre farklılaşmakta mıdır?

8. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri lisans-üstü eğitim yapıp yapmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
9. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri haftalık çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyi, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki var mıdır?
11. Özel okul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri eğitim programı okuryazarlık düzeyini yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyi ile epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Program okuryazarlığı öğretmenlerin sahip olması gereken temel niteliklerden birisidir. Ders programları çeşitli nedenlerle sıklıkla değiştirilmekte ve öğretmenlerin de bu programları anlayıp sınıflarında uygulamaları gerekmektedir (Keskin, 2020). Uygulama için öğretmen kılavuz kitapları yayınlanmasına rağmen, bu kılavuzlarda yapılan öneriler belirli öğrenci kitlesine hitap etmektedir. Öğretmenlerin bu nedenle öğrenci özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre programı farklılaştırmaları gerekmektedir. Özel okullar çoğu zaman fark oluşturmak adına çerçeve program içerisinde farklı, öğrenci merkezli ve güncel öğretim yaklaşımlarını uygulamaya çalışmaktadır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin bu nedenle program geliştirme konusunda devlet okullarına göre daha yüksek beceriye sahip olmaları gerekir. Öğrencilerde yaşanan düşük öğrenme motivasyonu, ulusal sınavların ortaya çıkardığı öğrenme eksiklikleri, program değişikliği sürecinde yaşanan öğretmen direnci, yeni programların uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar eğitim programı okuryazarlık durumunu etkileyen faktörlerin incelenmesi ve varsa sorunlara çözüm üretilmesi için büyük önem taşımaktadır (Doğan, 2014).

Öğretmenler gelişmekte olan teknolojilerin benimsenmesi, öğrenilmesi ve aktarılmasında önemli roller üstlenmektedir. Günümüzde öğretmenler sadece

öğretimde değil, öğrenciler için öğrenme materyallerinin geliştirilmesinde de daha fazla sorumluluk almaktadır. Bireysel özellikler, yeni öğrenme teknolojilerini benimsemek ve öğrenme ortamları tasarlamak için önemli değişkenlerdir. Yenilikçi özelliğe ve bilginin sürekli değişip geliştiğine inanan öğretmenler öğretimin iyileştirilmesinde aktif role sahiptirler (Fullan, 2013). Eğitim programında ve politikalarında zaman zaman çeşitli değişiklikler yapılmakta ve bunun eğitimin çıktısı olan öğrenciye olumlu şekilde yansması beklenilmektedir. Olumlu yansıma, öğretmenlerin bu değişime inanması ve sahiplenmesi ile gerçekleşecektir. Bu çalışma ile ortaya konulan veriler yenilikçi öğretmenlerin özelliklerinin tanınmasında, bilgiye yaklaşımlarının öğrenilmesinde ve bu özelliklerin müfredatın yapılandırıcısı yaklaşım felsefesine uygun biçimde gerçekleştirilmesi ile olan ilişkisinin öğrenilmesinde önem taşımaktadır.

1.3. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan özel okulda görevli öğretmenlerin uygulanan ölçekleri samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan üç ölçme aracı ölçülmek istenen özellikleri farklı bir özelliği karıştırmadan tam olarak ölçebilmektedir.
3. Veri toplamak için kullanılan üç ölçme aracının hedef kitlenin özelliklerine uygun, geçerli ve güvenilir oldukları varsayılmıştır.
4. Araştırma kapsamında ulaşılan özel okul öğretmenleri evreni temsil etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında araştırmaya katılmayı kabul eden özel okulda çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma 419 kişiden oluşan ve özel okulda görev yapan öğretmen örneklem grubuyla sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Eğitim Programı: Eğitim programı “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2018).

Eğitim Programı Okuryazarlığı: Eğitim Programı Okuryazarlığı: “Öğretmenlerin, öğretim programını bütün boyutlarıyla tanıma, bilme, yorumlama ve mevcut koşullarda maksimum öğrenme çıktıları sağlayacak şekilde uygulanmasına yönelik beceri ve yeterlikleridir” (Erdamar, 2020).

Epistemolojik İnanç: Epistemolojik inanç “bilginin ne olduğu, nasıl edinildiği ve bilgiyi belirlemeye yönelik sınırlar ve kriterler hakkındaki görüşleri yansıtan bilme ve öğrenme hakkındaki inançlarıdır” (Grecic ve Collins, 2013: 152).

Bireysel yenilikçilik: Bir bireyin sosyal sistemdeki diğerlerine göre yenilikleri nispeten erken benimseme derecesidir (Rogers & Shoemaker, 1971).

Yenilikçilik: Yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş bir öğretim modeli veya materyali, yeni bir süreç, yeni bir öğretme ve öğrenme felsefesi veya öğretim uygulamalarında yeni bir organizasyonel yöntem uygulanmasıdır.

İnovasyon benimseme kategorisi: İnovasyonun benimsenme oranı ile ilgili değişen derecelerde bireysel yenilikçiliği yansıtan bir sosyal sistem içindeki üyelere verilen sınıflandırmadır (Rogers, 2003).

İnovasyon özelliği: Bireysel yenilikçiliği ve inovasyon benimseme kategorilerinin gruplanmasını etkileyen bir inovasyonun özellikleridir (Rogers, 2003).

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. BİREYSEL YENİLİKÇİLİK

2.1.1. Yenilikçilik Kavramının Gelişimi

Yaratıcılık ve inovasyon arasındaki ilişkinin doğasının iki farklı kavramsallaştırması vardır. Bazı araştırmacılara göre, fark yaratıcılığın fikir üretimine, yenilik ise fikir uygulamasına atıfta bulunduğu için oldukça açıktır. İkinci tanım, yaratıcılık ve yenilik arasındaki bağlantıyı pekiştirir. Yaratıcılığı yenilikçiliğin ilk adımı olarak görür. Bu düşünme çizgisinde yaratıcılık yeniliğin düşünce bileşenidir. Ayrıca inovasyon, yeni fikrin hem teklifini hem de uygulamalarını kapsamaktadır (West ve Farr, 1990). Tierney ve Lanford (2016) yaratıcılığın yenilikçilik için önemli bir gereklilik olmasına rağmen, yaratıcı insanların hepsinin yenilikçi olmadığını tartışmıştır. Bu tezde yenilikçilik terimi ikinci yaklaşım anlamında kullanılmaktadır. Çünkü amaç, öğretmenlerin kendileri veya başkaları tarafından üretilen fikir ve modelleri uygulama ve kabul etme istekliliğinin araştırılmasına yöneliktir.

Yenilikçilik davranışsal (behavioral), genel (general) ve etki alanına özgü (domain-specific) olmak üzere üç yaklaşımla tanımlanmıştır. Davranışçı yaklaşımda, yenilikçilik, yenilikleri benimsemenin gerçek eylemi olarak görülmektedir. Bu tanım, gözlemlenen davranışın izlenmesi ile ilgili olduğu için düşük bir soyutlama düzeyine karşılık gelir. Diğer yandan, genel yaklaşım yenilikçiliği, bireysel eğilimi yeniliklere yönelten derin bir yapı ya da psikolojik bir özellik olarak görmektedir. Etki alanına özgü yenilikçilik, bu iki yaklaşım arasında bir yerdedir. Alana özgü yenilikçiliğin arkasındaki fikir, bireylerin farklı inovasyon alanlarına yönelik çeşitli eğilimler ve ilgi alanları göstermesidir. Bu nedenle, alana özgü yenilikçilik yaklaşımı, teknoloji ve pedagoji gibi belirli bir alanda yeniliği benimseme eğilimini anlamaya çalışır (Roehrich, 2004). Gerçekleştirilen yenilikçiliğin her zaman alana özgü olduğunu belirtmek gerekir.

2.1.2. Bireysel Yenilikçilik Kavramının Gelişimi

Bireysel yenilikçilik, bu tezde, değişme isteği olarak yorumlanabilen, altta yatan bir kişilik yapısı olarak tanımlanmaktadır (Hurt, Joseph ve Cook, 1977). Buradaki bireysel yenilikçilik, risk alma, deneyimlere açıklık ve fikir liderliği gibi diğer kavramları

dolaylı olarak kapsayan geniş kapsamı olan bir kavramdır. Bireyleri statükoyu değiştirme ve yeni inisiyatifler ve yeni şeyler yapma yöntemleri önermeye, uygulamaya ve kabul etmeye istekli olmaları açısından farklılaştıran gizli bir güçtür. Yenilikçiliğin kişinin deneyimlere açıklığı kavramıyla örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda, Ali (2018), beş kişilik özelliği ve yenilikçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, deneyimlere açıklık ile bireysel yenilikçiliğin pozitif olarak ilişkili, ancak farklı yapılar olduğunu bulmuştur.

Goldsmith ve Foxall (2003) ve Hurt, Joseph ve Cook (1977), genel yenilikçiliğin en iyi şekilde, öz-bildirim tarzında geçerliliği olan ölçekler kullanılarak ölçüldüğünü iddia etmişlerdir. Bu tezde Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Hurt, Joseph ve Cook'un (1977) ölçeği üç nedenden dolayı benimsenmiştir: Birincisi, Rogers'ın inovasyon yayılım teorisinin teorik çerçevesine dayanılarak yapılmıştır. İkincisi, farklı çalışmalarda da belirtildiği üzere önemli derecede güvenilirlik ve geçerlilik göstermiştir (Goldsmith ve Foxall, 2003; Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Üçüncüsü, eğitim bağlamında güvenilir ve geçerli olarak kullanılmıştır (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013).

Yenilikçiliğe katkıda bulunan çeşitli psikolojik faktörler vardır. Örnek olarak beş büyük kişilik boyutu, öz-yeterlik, düşünme stilleri, içsel motivasyon ve tutumlar verilebilir (Anderson ve ark., 2014; Wisdom vd., 2014). Genel yenilikçiliği öngören faktörler arasında örtük teori (Dweck, 2006) ve başarı hedef yönelimi (Midgley vd., 1998) en umut verici modelleri temsil etmektedir. Örtük teori, bireyin yetenek ve kişilik gibi insan niteliklerinin değişkenliği veya sabitliği hakkındaki inancını ifade eder. Örtülü inançlar, bireylerin deneyimlerine verdiği anlama ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerini nasıl etkilediğine katkıda bulunur (Dweck ve Leggett, 1988). Bu inançlar insanların başarısızlıkla nasıl başa çıktıklarını, risklere nasıl tepki verdiklerini ve insanlarla nasıl etkileştiklerini ve hayatlarındaki diğer birçok temel olay sırasında nasıl davrandıklarını, algıladıklarını ve karar verdiklerini anlamaya yardımcı olur. Örtük yetenek ve kişilik teorisi gibi temel inançlar kişinin genel olarak yeniliğe olan eğilimlerine katkıda bulunabilir. Artımsal (incremental) teoriyi benimseyen bireyler, hepsi yenilikçilik için zorunlu özellikler olan değişimi kabul, çabaya bağlılık, hataya tolerans ve risk almaya karşı daha yönelimlidir. Öte yandan, varlık (entity) teorisini benimseyen bireyler değişime karşı dirençli, çabalamaktan vaz geçen, hataya karşı toleransı olmayan ve riskten kaçmaya odaklanmıştır.

Başarı hedef teorisi ustalık hedef yönelimi ve performans hedef yönelimi olmak üzere iki ayrı başarı hedefi tanımlar (Dweck, 1992; Midgley vd., 1998). Bu teoriye göre, ustalık hedefleri için çalışan bireyler yetkinliklerini geliştirmeye çalışırken, performans hedefleri olan kişiler yetkinliklerini kanıtlamaya çalışırlar (Dweck, 1992). Böylece, ustalık hedef yönelimi olan bireylerin temel amacı kendini geliştirmektir. Aksine, performans hedef yönelimi olan bireylerin temel amacı başkalarına ne kadar iyi olduklarını göstermektir. Başlangıçta, ustalık hedefi yönelimlerinin daha uyumlu sonuçlara, performans hedefi yönelimlerinin uyumsuz sonuçlara yol açacağı varsayılmıştır. Her ne kadar birçok teorik çalışma bireysel yenilikçilikte hedef yöneliminin potansiyel rolüne atıfta bulunsa da (Anderson ve ark., 2014; Wisdom vd., 2014) böyle bir ilişkinin ampirik bir araştırması nadiren yapılmıştır. Keong ve Hirst (2010) ustalık ve performans-yaklaşım hedeflerinin yenilikçilik ile pozitif korelasyon gösterdiğini, performans-kaçınma hedef yöneliminin ise inovasyonun benimsenmesine yönelik tutumlarla negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Lu ve ark. (2012), ustalık hedefi yöneliminin yenilikçi performans ile pozitif ilişkili olduğunu raporlamıştır.

2.1.3. Bireysel Yenilikçilik Teorik Çerçevesi

Rogers'ın (1995) inovasyonun yayılması teorisi bu çalışmada teorik bir temel oluşturmuştur. İnovasyonun yayılması teorisi, bireyin bir inovasyon hakkında ilk bilgi edinmesinden inovasyona karşı bir tutum oluşturmaya, yeni fikrin benimsenmesine veya reddedilmesine, yeni fikrin uygulanmasına ve bu kararın onaylanmasına kadar geçen süreci ifade eder (Rogers, 2003). İnovasyonun yayılması teorisi, bireylerin yeniliği benimseme oranına göre kategorilere yerleştirerek bireysel yenilikçiliklerini nasıl ifade ettiklerini karakterize eder (Rogers, 1995). İnovasyonun yayılması teorisi aynı zamanda hangi inovasyon özelliklerinin değişime yönelik bireysel eğilimleri etkilediğini de ele alır (Rogers, 2003). İnovasyonun yayılması modelinde Rogers, bir sosyal sistemdeki bireyleri yenilikçilik temelinde beş benimseme kategorisine ayırmıştır: yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler (Rogers, 1995). Beş benimseme kategorisine ek olarak, yeniliğin yayılması teorisi, bireylerin neden bazı yenilikleri diğerlerinden daha kolay benimsediğini açıklamaya yardımcı olmak için inovasyonun aşağıdaki beş özelliğini içerir: göreceli avantaj, uyumluluk, karmaşıklık, deneyimlenebilirlik ve gözlenebilirlik (Rogers, 2003).

İnovasyon özellikleri, inovasyonun benimsenmesine katılan üyelerin bireysel algılarına ilişkindir. Göreceli avantaj, bireylerin inovasyonu, kullanılmakta olan hâkim bir uygulama üzerinde bir gelişme olarak gördüğü anlamına gelir (Rogers, 2003). Uyumluluk, bireylerin inovasyonu geçerli normlarla tutarlı olarak ne ölçüde algıladıklarını ve potansiyel benimseyenlerin yaygın olarak yaptıklarıyla ne ölçüde uyumlu olduklarını ifade eder. Rogers'a (2003) göre, bireyler inovasyonu mevcut değerlerle, geçmiş deneyimlerle ve mevcut ihtiyaçlarla uyumlu olarak algıladıklarında, onunla bağlantı kurma olasılıkları daha yüksek olabilir, bu da inovasyonun benimsenme olasılığını artırabilir Karmaşıklık, inovasyonun anlaşılması ve kullanılmasının ne derece zor olarak algılandığı ile ilgilidir (Rogers, 2003). Örgütsel bir bağlamda, inovasyonun arkasındaki vizyon çok soyutsa veya inovasyonun potansiyel benimseyenlerin bireysel işlerini nasıl doğrudan etkileyeceği konusu kolayca anlaşılamiyorsa, inovasyonun dikkate alınmayacağı düşünülmektedir. Deneyimleyebilirlik, bir yeniliğin benimsenmesinden veya reddedilmesinden önce sınırlı bir temelde ne ölçüde deneyimlenebileceğini ifade eder. Gözlemlenebilirlik, bir yeniliğin özelliklerinin potansiyel uygulayıcılar tarafından ne ölçüde görülebildiğini ifade eder (Rogers, 2003). Semboller, günlük prosedürler veya göze çarpan davranışlar biçiminde gözlenebilirlik, başkalarını bir yeniliği düşünmeye, tartışmaya veya uygulamaya teşebbüs etmeye teşvik edebilir.

Yenilik özelliklerin herhangi birinin varlığı veya yokluğu, inovasyonu hedeflenen uygulayıcı tarafından benimseme kararını etkileyecektir. Bir okul ortamında, bir programın amaçlanan uygulayıcısı tipik olarak öğretmendir, ancak bazı araştırmalar öğrencinin de amaçlanan bir uygulayıcı olarak kabul edilmesi gerektiğini göstermiştir (Fullan, 2013).

2.1.4. Öğretmenlerde Bireysel Yenilikçiliğin Önemi

Cuban'a (2013) göre öğretmenlerin bilgi, inanç ve öğrenmeye yönelik tutumları da öğretim uygulamalarını derinden etkilemiştir. Eğitimin doğası ile ilgili kültürel, epistemolojik ve toplumsal inanç ve normların yanı sıra öğretmen inançları da değişime karşı güçlü direnç gösterebilir. Bu durum neden çok az sayıda eğitim yeniliğinin tamamen ve amaçlandığı gibi uygulanabildiğini açıklayabilir. Yenilikçi uygulamalarda daha gelişmiş performans sergileyen okullarda bile inovasyondan çok homojenlik arayışı daha olasıdır. Yenilik ve değişim anlayışı, eğitim uygulamasının

daha geniş bir şekilde yayılabilmesi için sınıfta, yerel ve bireysel düzeyde başlamalıdır.

Öğretmenler değişim ve yeniliklerin araçlarıdır. Öğretmenler arasında uygulanan bireysel yenilikçilik, risk alma yoluyla radikal değişimlere uyum sağlama ve benimseme fikrini ortaya koymaktadır. Yenilikçilik, öğretmenlerin yenilikleri, özellikle çevrelerindeki ve genel olarak toplumdaki diğer üyelerden daha önce adapte etme ve benimseme eğilimidir. Bireylerin yenilikçi bir bakış açısıyla eğitilmesi konusunda, eğitim sürecinin ana paydaşı olan öğretmenlerin yenilikçiliği sindirmeleri gerekmektedir (Yorulmaz, Cokcaliskan ve Önal, 2017). Sonuç olarak, öğretmenler için gelişmiş bir küresel yenilik talebi ortaya çıkmakta ve öğretmen eğitimindeki yenilikçi uygulamaları destekleyen bir anlayış giderek önem kazanmaktadır.

Ne yazık ki, sadece öğretmenlerin yenilikçilik durumu hakkında bilgi sahibi olmak, okullarda yenilikçi, yaratıcı, işbirlikçi ve risk alan bireylerin geliştirilmesi talebini karşılamak için yetersizdir. Hedeflenen bu becerileri geliştirmek için, öğretmenler yenilikçiliği destekleyen tutarlı bilgi, beceri ve niteliklere sahip olmalıdır. Bu noktada, öğretmenlerin pedagojik seçimlerine katkıda bulunan faktörler hayati bir rol oynamaktadır. Alan bilgisi ve epistemolojik inançlar, bireyleri öğrenme ortamında belirli şekillerde davranmaya iten iki tür kaynaktır. Bilginin aksine, epistemolojik inançlar evrensel olmaktan çok derinden kişiseldir ve bireylerin belirli fikirleri ve doğrulamaları olmayan bazı fikirleri kabul etme durumu olarak tanımlanır (Aslan, 2017). Schommer-Aikins (2004), epistemolojik inançların bilgiden daha güçlü etkilere ve değerlendirme bileşenlerine sahip olduğunu belirtmiştir. Epistemolojik inançlar tipik olarak bilişlerle ilişkili bilgilerden bağımsızdır. İnançlar, çeşitli deneyimlerden sonra bireyin episodik hafızasına duygusal yollar olarak kodlanır: kültür ve eğitim, bireyin algılarını, yorumlarını ve davranışlarını etkiler (Er, 2013). İnançlar insanların düşüncelerinde, yargılarında ve davranışlarında etkili olur (Yalçın ve Yalçın, 2017). İnançlar, öğretmenlerin sınıf dışındaki söylemlerini ve sınıf içindeki davranışlarını etkiler.

Temel olarak öğretmen merkezli bir pedagojiye bağlı olan öğretmenler, öğrencileri dizüstü bilgisayar kullanmaya not alma, PowerPoint sunumları oluşturma gibi görevler için yönlendirecektir. Öğrenci merkezli bir pedagoji benimseyen öğretmenlerin ise öğrencileri bilgisayar kullanmaya araştırma, analiz ve tasarım gibi üst düzey düşünme görevleri için yönlendirme olasılıkları daha yüksektir. Bireysel yenilikçiliği yüksek

olan ve teknik becerilere sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerinin proje tabanlı ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmeleri daha olasıdır.

Rogers ve Shoemaker (1971), yenilikçiliği, bir bireyin diğerlerine göre sosyal sistemdeki yenilikleri daha erken benimseme derecesi olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu yönelim, tanımın odağını inovasyondan bireye kaydırır ve risk alma gibi değişkenleri içerir. Yenilikçiliğin kişilik özelliği olduğunu ima eder. Yenilikçilik önemli bir kavram olmasına rağmen öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğini belirlemek zor bir süreçtir. Bu nedenle, araştırmacılar bireysel yenilikçilik kategorilerini belirlemek için farklı ölçekler ve anketler geliştirmişlerdir. Bunlardan biri, yenilikçiliği genel anlamda ölçen ve bir kişide yenilikçiliği yeni şeyler denemek için istekli olarak gören Yenilikçilik Ölçeğidir. Bu ölçeğin amacı, bireyleri yenilikçilik derecelerine göre Rogers ve Shoemaker'ın (1971) teorik çerçevesinde yenilikçilik kategorileri profillerine yerleştirmektir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977).

Araştırmacılar bireyleri yenilikçilik profillerine göre aşağıdaki gruplara ayırmıştır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Yeni fikirler denemek ve risk almak için istekli olduklarını gösteren bireyler yenilikçiler (innovators) olarak sınıflandırılmıştır. Çevrede diğer bireyleri bilgilendiren ve yol gösteren bireyler öncüler (early adopters) olarak sınıflandırılmıştır. Yeniliklere karşı ihtiyatlı bir tutum benimseyen ve risk almaya istekli olmayan bireyler sorgulayıcılar (early majority) olarak sınıflandırılmıştır. Yeniliklere karşı şüpheli ve çekingen davranışlar gösteren (değişime direnen ve bazı önyargıları olan) bireyler kuşkucular (late majority) olarak sınıflandırılmıştır. Son olarak, süreç sonunda yenilikleri kucaklayan bireyler ise gelenekçiler (laggards) olarak sınıflandırılmıştır. Çeşitli çalışmalar, öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanma eğilimlerinin bireysel yenilik profilleri ile uyumlu olduğunu göstermektedir (Gökçearsan, Karademir ve Korucu, 2017).

Sosyal ağlar, iletişimi ve etkileşimi güçlendirdiğinden bireysel yenilikçiliği destekler ve inovasyon süreci boyunca farklı aşamalarda karar almayı teşvik eder. İnovasyonun ilk aşamasında, bireyler yaratıcı, hazır fikirleri beyin fırtınası yaparken, sosyal ağlara sahip öğretmenlerin bir avantajı vardır. Öğretmenlerin yeni fikirleri mevcut uzmanlıkları doğrultusunda, prosedürler ve organizasyonel yapılara entegre etmeleri gereken aşamalar göz önünde bulundurulduğunda küçük sosyal ağlarda yer alan öğretmenler, sosyal ağları olmayan öğretmenlerden daha iyi bir konumdadır (Fullan,

2013). Yenilik sosyal ve iletişimsel bir süreçtir. Sosyal ağlar bilgi aktarımına yardımcı olur.

2.1.5. Okullarda Yenilikçiliğin Önemi

Fullan (2013) bugün okullarda neler olduğunu itme-çekme faktörü olarak tanımlamaktadır. Okullar öğrenciler için giderek daha sıkıcı hale gelmekte ve öğretmenler de öğrenciye yabancılaşmaktadır. Bu durum dijital dünyayı daha çekici hale getirirken, okullar gittikçe daha az çekici hale gelmektedir. Öğrencilerin okulu sıkıcı buldukları gerçeği, onları anlamlı yollarla meşgul etmeyi zorlaştırmaktadır (West, 2012). Okullar öğrencileri meşgul etmek ve onları küresel bir topluma hazırlamak için kendilerini yeniden keşfetmedikçe, ülkeler sadece ekonomik olarak geride kalmayacak, aynı zamanda eğitim sistemi de nesiller boyu başarısız öğrenciler yetiştirecektir (West, 2012). Tek başına teknoloji, okulları yeniden icat etmeye yetmez, ancak teknoloji pedagojiyi, müfredatı ve okulların yapısını değiştirme potansiyeline sahiptir (Stallard ve Cocker, 2015; West, 2012). Bu, teknolojinin okullarda yıkıcı bir yenilik ve yeni bir eğitim çağına doğru bir hareket olmasının ilk işareti olabilir (Fullan, 2013). Okullarda, bir inovasyonun kabul edilmesinin, öğretmenlerin bireysel özelliklerinin yanı sıra kurumun değerleri, deneyimleri ve algılanan ihtiyaçları ile uyumuna bağlı olmasından dolayı yeniliğin uyumluluk özelliğinde doğal bir karmaşıklık vardır (Fullan, 2013).

Çoğu eğitim değişikliği sınıfta gerçekleşir ve öğretmen sınıfında neler olacağını belirler. Öğretmenlerin sınıfa göre özerkliği, öğretmenlerin sınıflarda olanların bekçileri olarak görülmesine yol açmıştır. Bu, eğitimdeki herhangi bir önemli değişikliğe öğretmenlerin aracılık ettiğini göstermektedir. (Küba, 1993), öğretmeni başarılı bir eğitim değişikliğinin merkezine yerleştirerek öğretmenin okul gelişimindeki önceliğini desteklemektedir. Araştırmalar, öğretmen bilgisinin, güveninin ve epistemolojik inançlarının inovasyonun sınıfa entegrasyonunda düzenleyici faktörler olduğunu göstermektedir (Lodewyk, 2015).

2.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR

2.2.1. Epistemolojik İnançlar

Bu bölümde, özellikle eğitim alanındaki öğretmenlerle ilgili araştırmalara odaklanarak epistemolojik inançlar hakkındaki ilgili alan yazın gözden geçirilmektedir. Bölüm epistemolojik inançları tanımlayarak başlayacak ve epistemolojik teorilerin modeli de dâhil olmak üzere epistemolojik inançların çeşitli şekillerde kavramsallaştırılmasına genel bir bakışla devam edecektir.

Eğitim psikologları Perry'nin (1970) önemli çalışmalarının bir sonucu olarak yarım yüzyıldır öğrencilerin bilgi ve bilgi inşası hakkındaki inançlarını araştırmaktadır. Bilgi ve bilgi inşası alanındaki araştırmalar, epistemolojik inançlar ile bunların öğrenme stratejileri (Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992), motivasyon (Buehl ve Alexander, 2005), kavramsal değişim ve okuduğunu anlama gibi etkiler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmıştır. (Schommer vd., 1992; Schraw ve Olafson, 2002). Tsai (2002, 2006), öğretmenlerin inançlarının örtülü veya açık bir şekilde günlük rutinleri boyunca öğrencileri etkilediğini vurgulamaktadır. Aynı öğretmenler, öğrencilerin bilgi ve bilgi inşası, okulların rolü hakkındaki müfredatı olan inançlardan bir dizi görüşe sahiptir (Levitt, 2001). Bu inançlar ise çok çeşitli bilişsel süreçleri etkiler. Öğretmenin bireysel inançları, sınıfta uyguladığı öğretim uygulamalarının türlerini belirlemede içerik bilgisi veya öğretim stratejilerinden daha öngörücü bir faktördür (Tsai, 2002, 2006).

2.2.2. Epistemolojik İnançların Tanımı

Epistemolojik inançlar bireyin inanç sisteminin temel bir bileşenidir. Grecic ve Collins (2013) epistemolojik inançları “bilginin ne olduğu, nasıl edinildiği ve bilgiyi belirlemeye yönelik sınırlar ve kriterler hakkındaki görüşleri yansıtan bilme ve öğrenme hakkındaki inançlar” olarak tanımlamaktadır (s. 152). Öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ilişkin literatür, öğretme ve öğrenmeye ilişkin önemli bilgiler sağlamış ve okullarda bilgi inşasıyla ilgili mevcut inançlara yansımının önemine dikkat çekmiştir.

Bilimsel epistemolojik inançlar, bilimsel bilginin ve bilimin doğası hakkındaki inançları ifade eder. Bilimsel epistemolojik inançlar, kişisel epistemolojik inançların bir kategorisi olarak kabul edilir. Kişisel epistemolojik inançlar, kişinin bilginin kesinliği, basitliği ve bilgi kaynakları ve bilmenin gerekçesi hakkındaki kendi inançları olarak ele alınabilir. Çoğu araştırmacı kişisel epistemolojilerin zaman içinde

yapılandırmacı bir şekilde geliştiğini ve öğrenme hakkındaki inançların kişinin bilgi hakkındaki kendi inançlarının öncüsü olabileceğini kabul etmektedir (Feucht ve Bendixen, 2010). Çalışmalar, öğretmenlerin kişisel epistemolojilerinin öğretmenlerin 1) öğretim stratejilerini nasıl seçtiklerini; 2) öğretim materyallerini nasıl seçtiklerini; 3) eğitim reformunu nasıl kabul edebileceklerini ve 4) mesleki gelişime nasıl baktıklarını etkilediğini göstermiştir (Feucht ve Bendixen, 2010).

2.2.3. Epistemolojik İnançların Kavramsallaştırılması

Uzun zamandır devam eden felsefi soruların ve bilgi ve hakikat tartışmalarının ötesinde, Feucht ve Bendixen (2010) ve Hofer (2002) modern epistemolojik kavramsallaştırmaları dört çerçeveye ayırmıştır. Bu çerçeveler kişisel epistemolojiyi (1) gelişimsel bir model, (2) bağımsız inançlar sistemi, (3) epistemolojik kaynaklar ve (4) epistemolojik teoriler olarak ele almaktadır.

2.2.3.1. Gelişimsel Bir Model Olarak Epistemoloji

Eğitim araştırmalarında, gelişimsel bir model olarak kişisel epistemoloji, araştırma konularını (öğretmenler, öğretmen adayları, öğrenciler vb.) Bilgi ve bilme inançlarına dayanarak bir gelişim aşamasına yerleştirir (Feucht ve Bendixen, 2010; Hofer, 2002). Araştırmacılar epistemolojik gelişim düzeyini tanımlamak ve değerlendirmek için çeşitli terimler ve ölçütler kullanmış olsalar da, bu aşamalar genellikle basit ila daha karmaşık ve dolayısıyla istenen epistemolojilerin bir sürekliliği boyunca organize edilir. Örneğin, bilginin nasıl yaratıldığı, yapılandırıldığı, geliştirildiği, değer verildiği ve algılandığı dâhil olmak üzere bireylerin bilgi hakkındaki temelden daha karmaşık görüşlere ve fikirlere nasıl geçtiğini göstermek için Perry'nin şeması (1970), dualist perspektif, çoğulculuk, görecelik ve bağlılık olmak üzere dört aşama kullanır. Dualistik bir perspektifi yansıtan epistemolojik inançlar taşıyan bireyler bilgiyi mutlak bir gerçek olarak görürler. Temel düzeyde, bu gelişim aşamasındaki bireyler, yalnızca tek bir doğru cevabın olduğu ve bilginin doğru ya da yanlış olarak kabul edildiği, doğrusal veya yakınsak bir yaklaşımı benimseyebilirler (Aypay, 2011). Çoğulculuğun farklı bakış açılarını eşit derecede geçerli olarak tanıması ve kabul etmesi ve dolayısıyla bir düzeyde belirsizlik getirmesi durumunda, görecelik olarak sınıflandırılan bireyler bilgiyi, bilgi kaynağı gibi bir takım bağlamsal öğrenme faktörlerine dayanarak değerlendirir. Görecelikteki bağlılığın son aşaması, çelişkili kanıtların ardından bile bu inançların gerekçelendirilmesi ve desteklenmesi ile

karakterize edilir (Hofer, 2002). Epistemolojik inançların bu daha yüksek aşamaları genellikle öğretme ve öğrenme üzerine yapılandırmacı görüşlerle ilişkilidir ve kendiliğinden elde edilemez (Hofer, 2002). Bununla birlikte, üretilen teorilerin çoğu, bireyler yaşlandıkça, daha yüksek eğitim seviyelerine vardıkça ve değerli yaşam deneyimleri kazandıklarında, daha karmaşık epistemolojiler geliştirdiklerini göstermiştir (Schommer-Aikins, 2004). Epistemolojik inançları gelişimsel bir model olarak anlamak için birleşik bir teori üzerinde fikir birliği olmaksızın (Olafson ve Schraw, 2006), araştırmalar yakın zamanda epistemolojik inançları bağımsız bir inançlar sistemi olarak ele almaya başlamıştır.

2.2.3.2. Bağımsız inançlar sistemi olarak epistemoloji

Schommer vd. (1992), bilginin spesifik boyutları ile ilgili nispeten bağımsız bir inanç sistemi önerdi. Önerilen bu boyutlar şunlardır: (1) bilginin yapısı; (2) bilginin değişmezliği; (3) bilginin kaynağı; (4) öğrenme hızı; ve (5) öğrenme yeteneği. Bu boyutlarla ilgili bilgi hakkındaki inançların bir süreklilik içinde olduğu düşünülmeyle birlikte, gelişimsel modellerin sıralı aşamalarına kıyasla daha az tahmin edilebilir olduğu gösterilmiştir (Feucht ve Bendixon, 2010). Bununla birlikte, hem öğrenme hızı hem de öğrenme yeteneği boyutları, bilgi konusundaki inançlarından ziyade, zekâ veya bireyin öğrenme kapasitesi ile daha çok ilişkili olduğu ileri sürülmüştür (Buehl ve Alexander, 2005; Hofer, 2002). Yine de Schommer'ın epistemolojik inançların araştırılmasına katkısı, epistemolojik inançların belirli bileşenlerini ölçmek için yaygın olarak benimsenen bir anketi içermektedir. Bu araç araştırmacıların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin inançlarını çizmeye başlamasına izin verdi ve eş-zamansız gelişim kavramı da dâhil olmak üzere epistemolojik inançların genel karmaşık doğasını göstermiştir (Feucht ve Bendixon, 2010).

2.2.3.3. Epistemolojik Kaynaklar Modeli

Hammer ve Elby (2010) kişisel epistemolojinin, öğrenme bağlamına veya ortamına bağlı olarak aktive edilen (veya edilmeyen) epistemolojik veya bilişsel kaynaklardan oluştuğunu öne sürmüştür. Kişisel epistemoloji üzerine bu bakış açısı, çocuk psikolojisi ve gelişimindeki araştırmalara dayanan bilişsel gelişim anlayışı ile birlikte teorileştirilmiştir ve bu nedenle öğrencilerin sınıftaki bilişsel işlevlerini, fikirlerini ve davranışlarını anlamak için bir çerçeve sunar (Feucht ve Bendixon, 2010; Hammer &

Elby, 2010). Bu çerçeve çocukların (1) bilginin doğasını ve kaynağını, (2) epistemolojik faaliyetleri, (3) epistemolojik formları ve (4) epistemolojik duruşları anlamak için kullandıkları kaynakları içerir. Araştırmacılar, bilginin doğasını ve kaynaklarını veya bilginin nereden kaynaklandığını, doğrudan algılama (örn. gözlem) veya yayılma (örneğin, bir otorite figüründen aktarılan bilgiler) gibi kaynakları içerebileceğini ileri sürmüştür. Epistemolojik aktiviteler fikirlerin formüle edilmesini (örn. beyin fırtınası) veya olgu kontrolünü içerebilirken, epistemolojik formlar listeler veya hikâyeler gibi bilginin temsillerini içerir. Son olarak, epistemolojik duruşların örnekleri kabul, şüphe veya şaşkınlığı içerebilir; ancak bu kaynak örneklerin hiçbirinin ayrıntılı olması amaçlanmamıştır. Hammer ve Elby'ye (2010) göre, öğrenciler belirli bir öğrenme bağlamında anlayışı geliştirmenin bir yolu olarak bu kategoriler içinde veya arasında birden fazla kaynağı etkinleştirebilirler. Ayrıca, bu çerçeve epistemolojik kaynakların bağlamsal bağımlılığı barındırabilecek teorilerden daha küçük ve daha genel olduğu fikrine dayanmaktadır (Hammer ve Elby, 2010). Araştırmacıların, öğrencilerin bilginin belirli boyutları ile ilgili çelişkili inançları gösterme nedenini daha iyi açıklar.

2.2.3.4. Epistemolojik Teoriler

Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inançların bilginin doğası ve bilme süreçleriyle ilişkili dört boyut içerdiğini belirtmiştir. İlk olarak, bilginin doğası bireyin bilginin kesin ya da belirsiz olduğuna ne derecede inandığı ile ilgilidir. Yani, bilgi sabit mi, kararlı mı yoksa bağlamsal mı? İkincisi, bireyin bilginin basit veya karmaşık olduğuna ne derecede inandığı ile ilgilidir. Yani, bilgi izole, ayrılmış parçalar mı yoksa ilişkili kavramlar mı? Üçüncüsü, bilme süreçleri veya kişinin nasıl bildiği, bilgi kaynakları boyutları ile ilgili görüşlerini içerir. Dördüncü olarak, bilginin gerekçesi (örneğin, bildiğimizi nasıl biliyoruz?). Bireyin bilginin bu dört boyutu ile ilgili inançları bir inanç dağılımını temsil eder (Buehl ve Fives, 2009). Kişisel epistemolojinin epistemolojik teoriler perspektifi, araştırmacıların epistemolojik inançları hem gelişimsel hem de teorik olarak görmelerini ve incelemelerini sağlar. Bu yapıların birbirinden bağımsız olduğu düşünülmektedir (Feucht ve Bendixon, 2010; Hofer ve Pintrich, 1997). Örneğin, bir birey bilginin doğası ile ilgili olgunlaşmamış veya tecrübesiz inançlara sahip iken öğrenme süreçleri hakkında olgunlaşmış ve daha derin inançlara sahip olabilir.

Bilgi kaynakları, bilginin nereden kaynaklandığını ve bireylerin nasıl öğrendiğine dair öğrenme sürecini içerir. Chinn vd. (2011) dört ana bilgi kaynağını ana hatlarıyla belirtmiştir: duyuşsal, hafıza, iç-gözlem ve akıl yürütme. Referans bilgisi veya başkalarından edinilen bilgiler de geçerli bir öğrenme kaynağı olarak kabul edilebilir. Beuhl ve Fives (2009) hem öğretmen adaylarında hem de öğretmenlerde ortak iç ve dış öğretim kaynaklarını tanımlamıştır. Bilgi kaynakları hakkındaki epistemolojik inançların genellikle bireyin bilginin içsel olarak inşa edildiğine veya dışsal olarak iletiildiğine inandığı dereceyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci oyun bilgisinin genellikle dış makamlardan geldiğine inanırsa, yeni bilgi anlamında öğretmen veya vasıflı akran gibi uzman bilgi kaynaklarına daha fazla değer verebilir. Benzer şekilde, benzer inançlara sahip bir öğretmen, modelleme gibi öğretimde daha fazla öğretmen merkezli yaklaşımlar benimseyebilir.

Bilginin yalınlığı, bilginin basit veya karmaşık olarak görülüp görülmediğine dair inançlarla ilgilidir. Bu yapıya ilişkin az gelişmiş inançlar, bilgiyi nispeten açık, karmaşık olmayan, olgusal ve izole olarak görür (Lodewyk, 2015) ve daha düşük seviyelerde akademik başarı, öz-düzenleme ve bilgiyi ezberleme ile ilgilidir (Green ve Hood, 2013). Aksine, daha olgunlaşmış ve bilinçli inançlar bilgiyi karmaşık, bağlamsal ve sürekli değişen ve çoğu zaman diğer alanlara veya öğrenme ortamlarına aktarılabilir olarak konumlandırır (Lodewyk, 2015).

2.2.4. Epistemolojik İnançlar ve Öğretme ve Öğrenme ile İlgili Kavramlar

Araştırmacılar, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının ve etkinliklerinin örtük teoriler, kavramlar, imgeler ve benzetmeler olarak etiketlenen çeşitli çerçevelerle şekillendiğini ileri sürmüşlerdir. Bu çerçeveler, etiketlerinden bağımsız olarak, öğretmenlerin inanç güdümlü olduğu varsayılan öğretim ve öğrenme hakkındaki görüşlerini temsil etmektedir (Marland, 1998; Richardson, 1996). Çok sayıda çalışma öğretmenlerin inançları, sınıf içi davranışları ve öğrenme ortamı arasında güçlü bağlantılar olduğunu doğrulamaktadır (Chan ve Elliott, 2004). Öğrenme sürecinde öğrencilerin öğretim uygulamaları ile ilgili algılarını kendi epistemolojik inançları ile filtrelemeleri etkili ve kavramsal öğrenmeyi sağlar.

Kelimenin tam anlamıyla, epistemoloji, insan bilgisinin doğası ve gerekçesi ile ilgili bir felsefe alanıdır. Son zamanlarda, psikologlar ve eğitimciler kişisel epistemolojik gelişim ve epistemolojik inançlarla ilgilenmeye başladılar. Bu kavramlar, bireylerin

nasıl bildiklerini, bilmeye ilgili sahip oldukları teorileri ve inançları ve epistemolojik inançların bilişsel düşünme ve muhakeme süreçleri üzerindeki etkisini içerir (Schommer-Aikins, 2004). Schommer-Aikins (2004) kişisel epistemolojinin beş bağımsız boyuttan oluşan bir inanç sistemi olduğunu öne sürmüştür. Bu boyutlar bilginin yapısı, kesinlik ve kaynağı ile bilginin edinimi ve kontrolü ve hızı olarak sayılabilir.

Schommer-Aikins'in (2004) varsayımsal çerçevesinde, epistemolojik inançlar olgunlaşmamış, acemi, tecrübesiz inançlardan sofistike, olgunlaşmış ve bilinçli inançlara kadar bir yelpaze boyunca değişebilir. Olgunlaşmamış, tecrübesiz epistemolojileri olan bir öğretmen genellikle bilginin basit, açık ve belirli olduğuna; bilginin otoritelerde bulunduğu, kesin ve değişmez olduğuna inanır. Ona göre kavramlar hızlı bir şekilde öğrenilir ya da hiç öğrenilmez ve öğrenme yeteneği doğal ve sabittir. Beş boyutta da olgunlaşmış ve sofistike epistemolojilere sahip olan bir öğretmen ise bilginin karmaşık ve belirsiz olduğuna inanır; ona göre bilgi, akıl yürütme süreçleriyle kademeli olarak öğrenilebilir ve öğrenci tarafından yapılandırılabilir.

Eğitimsel inançların veya değer yönelimlerinin, belirli bir durumla ilgili bilginin ne olduğuna ilişkin öğretmen değerlendirmelerinde etkili bir rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca, bu tür inançlar ve değerler öğretmenleri en alakalı ve yararlı gördükleri bilgileri seçmeye ve depolamaya yönlendirir (Aypay, 2011). Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretme ve öğrenme hakkındaki kavramları arasında özel ilişkiler vardır. Nedensel ilişkiler de dâhil olmak üzere bu tür ilişkilerin tanımlanması, araştırmacıların öğretmenlerin teorik çerçevelerinin inançlara dayalı olduğu yönündeki iddialarını desteklemede değerli olabilir. Öğretmen eğitimcileri, öğrencileri arasında arzu edilen değişiklikleri gerçekleştirmek için epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenmeye dair kavramlar arasındaki ilişkileri de kullanabilirler. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını açık hale getirmelerine ve inançlarının öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramları nasıl etkilediğini ifade etmelerine yardımcı olabilir (Schommer-Aikins, 2004).

Öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramlar, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarını ifade eder. Bunlar, öğretme ve öğrenmenin anlamını ve öğretmenlerin ve öğrencilerin rollerini içerir. Çoğu zaman, öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramlar iki öğrenme modeliyle ilişkilidir: geleneksel - aktarıcı ve

ilerici-yapılandırmacı öğrenme biçimleri. Yapılandırmacı öğrenme modeli genellikle aktarıcı-geleneksel öğrenme modeliyle zıttır. Yapılandırmacı öğrenme modeli, eleştirel düşünme, keşif ve işbirliğine izin veren aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasını vurgular. Aksine, geleneksel aktarıcı öğrenme modeli öğretmeni bilginin kaynağı ve öğrencileri pasif bilgi alıcısı olarak görür. Bu model, öğrencilerin iyi tanımlanmış kavramlarla karşılaşmasına ve öğrenmesine yardımcı olmak için özellikle öğretmenden ve ders kitaplarından bilgi alarak öğrenmeyi vurgular. Yapılandırmacı öğrenme tarzı, gelişmiş epistemolojilere sahip öğretmenlerle ilişkilendirilebilir ve geleneksel aktarıcı anlayışa yönlendirme, her şeyi bilen otorite öğretmenleri yansıtabilir. Schommer-Aikins'in (2004) olgunlaşmış sofistike epistemolojilerinin yapılandırmacı bir öğretim yaklaşımı ile paralellik göstermesi muhtemeldir, Schommer-Aikins'in (2004) olgunlaşmamış, acemi epistemolojileri ise geleneksel aktarıcı bir öğretim yaklaşımı ile paralellik gösterir.

2.2.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Önemi

Kişisel epistemolojiler, tartışmayı ve problem çözme becerilerini etkileyerek öğrenmede çok önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin uygulamaya dair yöntemleri epistemolojik gelişim açısından zengin bir ortam (yani yapılandırmacı uygulamalar) oluşturmak için gerçekleştirilmemişse, öğrencilerin kişisel başarıları azalacaktır. Bu epistemik gelişmeler öz-yönelimli, öz-disiplinli, öz-izlemeli ve öz-düzeltilici düşünme gibi eleştirel düşünme yeteneklerini teşvik ettiği için bu ilişki döngüselidir (Paul ve Elder, 2008).

Öğrencilerin epistemolojik anlayışlarını geliştirmeyi teşvik etmeyen sınıf ortamları, müfredatta belirlenmiş bazı bilgileri deneyimlemelerinden daha da kötü olabilir. Epistemik gelişimi teşvik eden bir ortam sağlanamazsa, hasar öğrencilerin belli başlı birkaç kazanımı öğrenememesinden daha büyük olacaktır. Öğretmenler öğrencilerin epistemik büyümesini engellemekten ve böylece şimdiki zamanın ötesinde gelecekteki öğrenmeyi etkilemekten sorumlu olabilir. Bu durum, akademik başarı için okul yılı boyunca kaçırılmış olabilecekleri birkaç beceri veya bilgiden çok daha büyük bir engel olabilir. Öğretmenin rolünün sadece bilgi sağlayıcısının ötesine geçtiğinin farkına varmak önemlidir (Schommer-Aikins, 2004).

Amaç öğrencilerin epistemolojik olarak büyümelerine yardımcı olmaksam, öğretmenlerin öğrencilerin genel olarak bilgi ve bilgilerinin sınırlarını kullanma

şansına izin vermeleri isabetli olacaktır. Çoğunlukla, öğretmen tarafından oluşturulması gereken bu ortam epistemolojik açıdan zengin ve öğrenciler için çeşitlilikleri barındırmalıdır. Örneğin, sınıf ortamı öğretmenin kolaylaştırıcı ve motive edici rolünü üstlendiği bir ortam olmalıdır. Öğrencilerin kişisel epistemolojilerini geliştirmek için yapılandırılmış bir sınıf ortamında öğrenciler bağlantı ararken öğretmen keşfi yönlendirir, onlara birden fazla yanıtın olabileceğini hatırlatır ve öğrencilere her zaman “neden?” diye sorar (Schommer-Aikins, Bird ve Bakken, 2010). Böylelikle öğrenci sınıf içerisinde öğretmenin verdikleri ile sınırlı kalmayacak bilgiye erişimin kolay olduğu günümüz şartlarında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenme deneyimlerini zenginleştirecektir. Geleneksel yaklaşıma sahip öğretmenler, öğrenci de her şeyi bildiği algısını oluşturmak ister; gelişmiş epistemolojik yaklaşıma sahip öğretmenler ise bilmediği zaman öğrencilerine rahatlıkla, bilginin sürekli gelişen ve değişen bir olgu olduğunu kendilerinin de bilemeyecekleri soru, problem ya da konular olduğunu ifade edebilecektir. Bu yaklaşım öğrenci de hem bilgi sahibi olmanın erişilmez bir durum olmadığı, hem de uzmanlık için çaba göstermesi gerektiğine dair farkındalık oluşturacaktır (Paul ve Elder, 2008).

Akerson ve ark. (2010), epistemolojik yaklaşımların (bilgi ve bilgi inşası hakkındaki epistemolojik görüşlere dayalı olarak) kullanımı yoluyla daha genel epistemolojik inançların öğretmen adaylarının uygulamalarıyla ilişkilerini nasıl belirlediğini araştırmışlardır. Çalışmanın odak noktası, bu epistemolojik pozisyonların öğretmen adaylarının stajları sırasında uygulamayı nasıl etkilediğiydi. En büyük etki denetleyici öğretmenin etkisi olmuştur. Bu nedenle, öğretmen adaylarının ötesinde, denetleyici bir öğretmenin etkisine bağlı olmayacak geleneksel öğretmenlere bakmamız gerekir. Akerson ve ark. (2010) ayrıca araştırmaların mevcut sınırlarını sadece bilimsel epistemolojik inançları değil, bireylerin bilgi hakkındaki daha genel görüşlerini (yani kişisel epistemolojik inançlar) içerecek şekilde genişletmiştir.

Pozitivist görüşe sahip olan öğretmenler, bilgiyi uzman öğretmenden acemi öğrenciye pasif olarak aktarılabilir olarak görme eğilimindedir. Bilgiyle ilgili değerlendirici görüşleri olan öğretmenler ise öğrencilerin kendi bilgilerini inşa ettikleri ve bilgilerini değerlendirerek haklı çıkardıkları daha işbirlikçi bir stratejiyi teşvik etme eğilimindedir. Epistemolojik inançlar sınıftaki uygulamayı etkileyen etkili bir faktör olarak görülmektedir (Olafson ve Shraw, 2010).

Araştırma sorularını incelerken, epistemolojik inançlar bilginin, bilmenin ve öğrenmenin doğası hakkındaki inançlar olarak tanımlanır. Tanım Schommer-Aikins 'den (2004) alınmıştır ve bu tanım diğer araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Tanımda bilmek, bilgi edinme anlamına gelir ve öğrenme ile aynı kabul edilir ve bu terimler araştırmacılar tarafından epistemolojik inanç çalışmalarında birbirlerinin yerine kullanılmaktadır.

2.2.6. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarını Etkileyen Faktörler

Öğretmen ya da öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet (Er, 2013, Yalçın ve Yalçın, 2017), akademik alan ya da konu alanı (Beuhl ve Fives, 2009; Yalçın ve Yalçın, 2017) öğretmenlik deneyimi (Aslan, 2017; Er, 2013; Yalçın ve Yalçın, 2017) ve kültürel normlar (Chan, 2011) gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği belirtilmiştir. Örneğin, araştırmacılar kadın ve üst sınıf öğretmen adaylarının erkek ve alt yıl meslektaşlarına göre daha bilgili epistemolojik inançlara sahip olduklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin kendi alanlarındaki (Tsangaridou, 2006) ve öğretmen eğitimi programlarındaki (Tanase ve Wang, 2010) kendi öğrenme deneyimleri epistemolojik inançlarını ve genel öğrenme görüşlerini şekillendirmeye yardımcı olur.

Örneğin, epistemolojik ve ontolojik gelişimleri hakkında görüşme yapılan öğretmenler, diğer öğretmenlerle işbirliğinin, resmi ve gayri resmi mesleki gelişimin ve kişisel düşünmenin, inançlarını şekillendirmeye ve tanımlamaya yardımcı olan önemli deneyimler olarak önemine işaret etmiştir (Olafson ve Schraw, 2010). Ayrıca, araştırmalar öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının daha kolay etkilendiğini ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının değiştirilmesinin nispeten zor olduğunu, ancak her ikisinin de çoğunlukla bilgi ve öğrenme ile ilgili daha eski, daha köklü inançlara geri döndüğünü desteklemektedir (Buehl ve Fives, 2009; Lodewyk, 2015).

Epistemolojik inançların içerik seçimi ve müfredat uygulaması (Hofer 2002), öğrenme ortamı (Muis ve Duffy, 2013), öğretim (Lodewyk, 2015; Olafson ve Schraw, 2010; Tsai, 2007), sınıf yönetimi teknikleri (Soleimani, 2018) ve değerlendirme yönelimleri (İsmail, 2017). dâhil olmak üzere öğretim uygulamasının sayısız yönünü etkilediği düşünülmektedir. Örneğin, Soleimani (2018), öğrencilerin sınıfta bilgi inşasına aktif katkıda bulunduğu inanan öğretmenlerin ve bilginin doğada bağlamsal olduğunu, öğrencilerin sınıf yönetimi teknikleri ile ilgili karar vermede yer aldığını ve belirli öğrencilere veya duruma bağlı olarak farklı stratejileri adapte ettiğini bulmuştur.

2.2.7. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Öğretim

Muis ve Foy'ye (2010) göre, çok sayıda çalışma öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretimsel yaklaşımları arasında bir ilişki olduğunu önermiştir, ancak çok azı bu ilişkiyi ampirik olarak göstermiştir. Böyle bir ampirik çalışma, fen bilgisinin daha kararlı ve belirli olduğuna inanan lise öğretmenlerinin daha fazla öğretmen merkezli öğretim stratejileri uyguladığını ve test puanlarının ve sınavların önemini vurguladığını ortaya koymuştur (Tsai, 2007). Bunun aksine, fen bilgisi hakkında daha fazla yapılandırmacı inanç sahibi olan öğretmenler, sorgulama ve tartışma temelli öğrenme gibi daha öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden faydalanmıştır. Matematik öğretmenleri ve öğretim yaklaşımları üzerinde de benzer sonuçlar bulunmuştur (Beswick, 2012); ancak, bu çalışmaların her ikisi de öğretmenlerin epistemolojik inançlarından ziyade bir matematik dersi olarak matematiğin doğası hakkındaki inançlarına odaklanmıştır.

Olafson ve Schraw (2010) öğretmenlerin epistemolojik dünya görüşleri, ontolojik dünya görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Epistemolojik dünya görüşleri hem bilginin bireysel boyutları (ör. bilginin kaynağı) hem de genel kişisel epistemoloji hakkındaki inançları içerir. Ontolojik inançlar, öğretmen olmanın ne anlama geldiğine ilişkin epistemolojik varsayımlara sahip olduklarını ve öğrettiklerini etkilediğini düşünüldüğü için çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu epistemolojik ve ontolojik relativistler olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler grup projeleri ve öz-yönelimli öğrenme gibi daha öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyerek bilginin birlikte yapılandırılmış ve yorumlayıcı doğasına inanmışlardır. Bu öğretmenler aynı zamanda bireysel öğrenci farklılıkları ve öğrenme sürecindeki ihtiyaçların da farkındaydılar. Öğretmenlerin epistemolojik relativist yönelimleri, öğrencilerin motivasyonunu ve karar vermelerini teşvik etmenin bir yolu olarak öğretmen özerkliği desteğinin güçlü bir yordayıcısıdır (Roth ve Weinstock, 2013).

Bu çalışmaların aksine, birkaç çalışma aslında öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretimsel yaklaşımları arasında bir farklılık olduğunu bildirmiştir (Lodewyk, 2015; Olafson ve Schraw, 2010; Roberts, Baker ve Goossen, 2016). Zorunlu öğretim programı ve öğretim stratejileri, finansman, ulusal ve uluslararası sınavlara hazırlık süreci ve öğretmenlerin hesap verebilirliği gibi idari faktörler içeriğin sunumunu etkiler (Olafson ve Schraw, 2010). Zaman kısıtlamaları ve öğretmen deneyimi de

öğretmeni etkilemektedir; çünkü birçok öğretmen adayı inançlarını uygulamaya koymak için kuşkusuz mücadele etmektedir. Öğretmenler sıklıkla, aşinalık temelinde öğretildikleri yola (yani doğrudan öğretim gibi daha geleneksel öğretim yöntemlerine) geri dönmektedirler (Roberts, Baker ve Goossen, 2016).

2.3. EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI

2.3.1. Eğitim Programı

Okullarda veya farklı kurumsal yapılar altında yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin sistematik olarak yürütülebilmesi için önceden hazırlanmış planlara ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitimde ülkenin idealleri ve bilimin gerekleri doğrultusunda kazandırılması beklenen bilgi, tutum ve becerilerin istenen ölçülerde gerçekleştirilmesi sistematik bir planlamayı gerektirir. Ornstein ve Hunkins (2014:12-13) eğitim programını tanımlamanın güç olduğunu, bu nedenle bakış açısına göre farklı tanımların olabileceğini belirtmektedir. Eğer izlenen adımların sistematikliğine vurgu yapılmak isteniyorsa eğitim programı “amaçlara ulaşmak için izlenen plan” olarak tanımlanabilir. Özellikle öğretmenler tarafından yapılan etkinliklere vurgu yapıldığında eğitim programı okul içinde ve okul dışında yapılan tüm faaliyetler olarak tanımlanabilir. Eğitim programı aynı zamanda etkilendiği ve etkilediği yapılar açısından geniş çerçevede sistem etkinliğidir. Eğitim programı aynı zamanda ilkeleri, kuralları, öğeleri olan bir disiplindir. Demirel (2018) daha kapsamlı bir bakış açısıyla eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır. Erden (2010) ise “bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren plandır” olarak tanımlamaktadır. Görüleceği üzere eğitim programının temelini hedef grup, hedefler ve etkinlikler oluşturmaktadır.

2.3.2. Eğitim Programının Bileşenleri

Bir eğitim programında dört temel soruya cevap aranmalıdır. Bunlar; Niçin öğretilecek?, Ne öğretilecek?, Nasıl öğretilecek? ve Öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak?. Bu sorulara verilen cevaplar eğitim programının dört temelini oluşturur. Niçin öğretilecek sorusunun cevabı hedefler veya kazanımlardır. Hedefler eğitim öğretim faaliyetleri sonunda öğrenciler tarafından kazanması istenilen bilgi, tutum ve becerilerdir. Hedefler bu özelliği nedeniyle eğitim programı geliştirme sürecine

rehberlik eder. Program geliştiriciler, yöneticiler ve öğretmenler eğitim sonunda öğrencilerde beklenen davranışları bildiği zaman tüm çalışmalarını bu doğrultuda sürdürürler. Hedeflerin yazımında öncelikle ülkenin bütün olarak nasıl bir insan yetiştirmek istediğine ilişkin beklentileri dikkate alınır. Eğitim ortamı aynı zamanda kültürlenme görevi gördüğü için istenen kültürel öğelerin yansıtılması gerekir. Kültüre ait sanatsal, edebi, tarihi öğeler hedef olarak yazılır. Bunun yanında bilimin gereği olarak bilinmesi gereken öğelere ilişkin hedefler de yazılır. Matematik alanında bilimin gereği ön planda iken edebiyat alanında kültür ön plana çıkar (Ornstein ve Hunkins, 2014; Demirel, 2018).

Ne öğretilecek sorusunun cevabı eğitim programının içerik ögesidir. İçerik, önceden yazılan hedeflere bağlı olarak oluşturulan konu kapsamıdır. İçerik sayesinde eğitimciler ne öğretileceğinin somutlaşmış halini görme imkânı bulurlar. Böylece hedefe ulaşmak için öğretilmesi gerekenler konusunda belirli bir çerçevede kalınır. Nasıl öğretilecek sorusunun cevabı ise eğitim programının uygulama boyutuna dair bileşenler tarafından verilir. Öğrencilere içerik kazandırılırken hangi yöntem ve tekniğin, öğretim materyallerinin kullanılacağı bu kapsamda yer alır. Yine ders için kullanılacak ders kitapları da bu bölümde hazırlanır. Öğretmenlerin görevleri, rolleri, öğrencilerden beklentiler de benimsenen eğitim felsefesine göre farklılık gösterir. Öğretmen bilgiyi aktaran öğrenciler alan rolünde mi olacak, yoksa öğretmenler yol gösterici öğrenciler kendi bilgisini yapılandıran rolünde mi olacaktır. Bu iki uçta veya aralarında olmak kullanılacak kaynakların, materyallerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılaşmasına yol açar. Eğitim programının son ögesi olan sınav durumu, öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak sorusunun cevabıdır. Bu öge kapsamında öğrencilerin programın hedeflerine ulaşmış olup olmadığını değerlendirmesi yapılır. Benimsenen eğitim felsefesine göre değerlendirme eğitim sonunda, eğitim sürecinde, hem eğitim sürecinde hem de eğitim sonunda gerçekleştirilebilir (Ornstein ve Hunkins, 2014; Demirel, 2018).

2.3.4. Eğitim Programı Geliştirme ve Uygulamada Öğretmenlerin Rolü

Türk eğitim sisteminde eğitim programları geliştirme ve uygulamada merkezi sistem yaklaşımı tercih edilir. Bu çerçevede tek bir eğitim programı hazırlanır ve ülkenin tamamında bu program uygulanır. Kullanılacak olan ders kitapları da yine merkezi otorite kontrolünde hazırlanır ve tüm okullara kullanım amacıyla gönderilir. Öğretmenler programın geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak görev alırlar. Programların

hazırlanma sürecinde alanında uzman öğretmenlerden oluşan ekipler, alanında uzman öğretim üyelerinin başkanlığında eğitim programının hazırlanmasında görev alırlar. Her öğretmen uzmanı olduğu alanın ders programının hazırlanmasında görev alır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Öğretmenlerin asıl görevleri merkezi yönetim tarafından hazırlan eğitim programının uygulayıcısı olmalarıdır. Milli eğitim bakanlığının öğretmenlerden beklediği temel görev programın hedeflerine ulaştırılarak öğrencilerde davranış değişikliğinin meydana getirilmesidir. Bundan dolayı öğretmenlerin öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumu ve sınav durumu öğelerini çok iyi anlayıp bunları hayata geçirecek bilgi ve beceri ile donanmış olmaları beklenmektedir. Öğretmenler öğretim hedeflerini okuduklarında öğrencilerde ne tür değişiklikleri meydana getirmesi gerektiğini, bu değişiklik için izlemesi gereken öğretim yöntemlerini ve kullanması gereken öğretim araç ve gereçlerini bilmelidir. Öğretmen aynı zamanda ilgili hedefi en iyi biçimde ölçen ölçme yöntemlerine ve araçlarına da karar verebilmelidir. Öğretmenler kendileri için hazırlanan öğretmen kılavuz kitabını izleyerek orada yazılanları uygulayan bir uzmandan çok daha öte becerilere sahip olmalıdır (Demirel, 2018).

Eğitim programlarının temel özelliklerinden birisi de çerçeve program olmalarıdır. Çerçeve programlar uygulamaya yönelik genel hatları çizer, genel yaklaşımları verir. Oysaki farklı kültürel özellikleri, hazırbuluşlukları, beklentileri, kişisel özellikleri olan öğrencilerin tek bir programdan fayda sağlaması imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle uygulayıcı olarak öğretmenin eğitim programını öğretmeni olduğu öğrencilerin özelliklerine göre düzenlemesi beklenir. Bu kapsamda öğretmen öğrenim hedefleri/kazanımları dışında kalan içerik, eğitim durumları ve sınav durumları öğelerinde değişikliğe gidebilmelidir. Öğrencilerin ilgilerine göre öğretim yöntem, tekniklerini kullanmalı yeni öğretim materyali hazırlayabilmelidir (Demirel, 2018).

Sonuç olarak öğretmenlerin eğitim programı okuyabilme ve hazırlayabilme becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu beceriler öğretimin kalitesinin artırılması, öğrencilerin süreçten en yüksek verimle ayrılması, ülke için kaliteli bireylerin yetiştirilmesi adına bir zorunluluktur (Ornstein ve Hunkins, 2014).

2.3.5. Eğitim Programı Okuryazarlığı

Okuryazarlık klasik anlamıyla bireyin okuyabilme, yazabilme ve sayısal işlem yapabilme becerilerini tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Okuryazar olan bir bireyin bu üç beceriye sahip olduğu varsayılır. Modern anlamda okuryazarlığın tanımında çeşitli gelişmeler meydana gelmiştir. UNESCO okuryazarlığı, farklı alanlarda üretilen basılı ve yazılı materyaller kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve hesaplama yeteneklerinin bütünü olarak tanımlamaktadır. Okuryazarlık, bireylerin hedeflerine ulaşmalarını, bilgi ve potansiyellerini geliştirmelerini ve toplumlarına ve daha geniş bir topluma katılmalarını sağlar (UNESCO, 2004; 2017). OECD (2013) ise okuryazarlığı, bireyin topluma katılması, hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi için yazılı metinleri anlaması, değerlendirmesi, kullanması ve etkileşime girmesi olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan anlaşılacağı üzere okuryazarlıkta farklı iletişim araçları kullanılmaktadır. Okuryazarlık bireysel değil sosyal bir faaliyet olup, belirli amaçlara ulaşmak için yolların ve dillerin kullanıldığı bir süreçtir. Okuryazarlık farklı yeterlilik seviyelerinden sürekli öğrenmeyi gerektirir.

Okuryazarlık kavramı günümüzde çeşitli alanlarda sahip olunan becerileri adlandırmak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Literatürde sıklıkla kullanılanlar Medya Okuryazarlığı, Bilgisayar Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Bilgi Okuryazarlığı, Teknoloji okuryazarlığı, Finansal Okuryazarlık olup bunlara ek olarak çok sayıda okuryazarlık adlandırması bulunmaktadır. Medya okuryazarlığı, iletişime çeşitli biçimlerde erişme, analiz etme, değerlendirme ve üretme yeteneğidir. Özünde, medya okuryazarı olan bir kişi kitaplarda, gazetelerde, dergilerde, televizyonda, radyoda, filmlerde, müzikte, reklamda, video oyunlarında, internette ve yeni ortaya çıkan teknolojide gördükleri, duydukları ve okudukları hakkında eleştirel düşünebilendir (Bulger ve Davison, 2018). Bilgisayar okuryazarlığı, pratik görevleri yerine getirmek için bilgisayar ve yazılımı kullanma becerisidir (Poynton, 2005). Dijital okuryazarlık, dijital cihazları düzgün bir şekilde kullanma, internette gezinme, veri tabanlarıyla çalışma ve sohbet odalarında sohbet etme gibi dijital ortamlarda görevlerin yürütülmesinde kullanılan çeşitli bilişsel becerilerdir (Covello ve Lei, 2010). Finansal okuryazarlık, finansal kavramlar ve riskler hakkında bilgi ve algılama, bu bilgileri uygulanarak etkili kararlar alabilmek için gerekli olan beceri, motivasyon

ve güven, bireyin kendisini ve toplumun ekonomik iyi oluş seviyesini düzeltmek için çabaları içerir (OECD, 2014).

Eğitim Programı okuryazarlığı literatürde üzerinde çok fazla araştırma yapılan veya dillendirilen bir kavram değildir. Dünya literatüründe kavram üzerine yayınlara rastlanmazken Türkiye’de tez ve makale formatında yayınlar yer almaktadır. Elbette öğretmenlerin eğitim programını anlayabilme ve kendi eğitim programını hazırlayabilme becerisi üzerine çalışmalar bulunmakla birlikte, bu beceriler okuryazarlık kavramıyla ifade edilmemiştir. Türkiye’de eğitim programı okuryazarlığının ilk olarak Akınoğlu ve Doğan (2012) tarafından kavram önerisi bağlamında dile getirildiği görülmektedir. Sonrasında yüksek lisans ve doktora düzeylerin de program okuryazarlığı üzerine tez çalışmaları yürütülmüştür (Gündoğan, 2019; Yıldırım, 2018; Aslan, 2018; Kuyubaşoğlu, 2019; Keskin, 2020; Erdamar, 2020).

Program okuryazarlığı için Erdamar (2020) “öğretmenlerin, öğretim programını bütün boyutlarıyla tanıma, bilme, yorumlama ve mevcut koşullarda maksimum öğrenme çıktıları sağlayacak şekilde uygulanmasına yönelik beceri ve yeterlikleri” tanımını yapmıştır. Diğer okuryazarlık tanımlarından yola çıkarak, eğitim programı okuryazarlığı için eğitim programını oluşturan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarını anlama, uygulamada kullanabilme, öğrenci özelliklerine ve şartlara uygun olarak program üzerinde değişiklikler yapabilme bilgi ve becerisidir şeklinde bir tanımlama yapılabilir.

2.3.6. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonu Çerçevesinde Program Okuryazarlığı

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonu bir bütün olarak cumhuriyetin kuruluşunun 100. Yıl dönümüne denk gelen 2023 yılında eğitimde kalitenin artırılması çerçevesinde yapılması planlanan değişimler ve bunların temellerini içermektedir. Vizyon belgesinde 17 alt başlık altında 44 hedef yer almaktadır. Bu alt başlıklar ve hedefler program okuryazarlığı çerçevesinde ele alınmıştır (MEB, 2020).

Program okuryazarlığı kapsamında yer alan temel öğelerden olan sınav durumlarına ölçme ve değerlendirme adıyla bir alt başlık ayrılmıştır. Bu kapsamda, tüm sınavlar amaç, içerik soru tipi ve fayda açısından gözden geçirilecektir. Akademik başarıyı ölçmede tercih edilen ölçütlerin ve değerlendirme şekillerinin çeşitliliğinin artırılması sağlanacaktır. Ölçmede süreç ve ürün odaklı bütünlük bir yapı tercih edilecektir.

Öğrencileri tüm eğitim kademelerinde izlemek amacıyla e-portfolio sistemine geçiş yapılacaktır (MEB, 2020). Tüm bu değişikliklerde uygulayıcı olarak temel sorumluluk öğretmene düşmektedir. Öğretmenin etkili soru yazma, süreç odaklı değerlendirme, öğrenci merkezli ölçme teknikleri konusunda okuryazar olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin program geliştirme sürecine dâhil olmaları beklenen bir diğer başlık ise “Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm”dür. Dijital öğrenme materyallerini geliştirecek lider öğretmenlerin destekleneceğine yönelik vurgu bu durumu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerden dijital içerik üretmeleri, bunları tüm ülke ile paylaşmaları ve sınıflarında da uygulamaları beklenmektedir. Bu kapsamda yer alan ifadelerden belirli bir süreçte basılı materyalden dijital materyale geçişin düşünüldüğü ve öğretmenlerin de bu konuda hizmet içi eğitimle hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2020). Bu başlık çerçevesinde istenen değişiklikler eğitim programının eğitim durumu alt başlığına ilişkin program okuryazarlığını gerektirmektedir. Öğretmenin öğretim materyali hazırlayabilmesi için kazanımları çok iyi bilmesi gerekir.

“Temel Eğitim” alt başlığındaki değişimler de öğretmenlerin program bilgi ve becerisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Vizyon belgesinde programların çocukların ilgilerine, yeteneklerine ve mizaçlarına uygun biçimde geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Bu değişimi gerçekleştirmek öğrenci merkezli program geliştirme teori ve pratiğine hâkim olmayı gerektirir (MEB, 2020).

2023 vizyonu genel olarak ele alındığında farklı öğretim seviyelerinde program değişikliği ya da geliştirilmesi çalışmalarının yapılacağına vurgu görülmektedir. Her program değişikliği gerçekleştiğinde öğretmenin değişimlere adapte olması gerekir, bunun için de iyi birer program okuryazarı olmalıdır.

2.3.7. 2018 Fen Bilimleri Ders Programının Program Okuryazarlığı Çerçevesinde İncelenmesi

Son yıllarda ülkemizde ders programları sıklıkla değişmektedir. Bu durum öğretmenlerin yeni programlara hemen uyum sağlamalarını gerekli kıldığından iyi bir program okuryazarı olmaları zorunlu hale gelmektedir. Alanda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yeni programlara uyumda sorun yaşadıkları da görülmektedir (Deveci, 2018).

2018 fen bilimleri ders programının kazanım boyutunda STEM uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Geleneksel yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alarak, kazandırılması gereken yeterliliklerin bir boyutunu da öğrencinin öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirmesi şeklinde belirlemiştir. Bu çerçevede yer alan STEM uygulamalarında konular matematik ve mühendislik konularıyla ilişkilendirilmiştir. Yine girişimcilik ve yenilikçilik kavramları da ders programında kendisine yer bulmuştur. Bu çerçevede öğrencilerden bir yenilik tasarımları, bunu uygulamaları ve sunmaları beklenmektedir. Ders programında bu uygulamalar öğrencilere görev olarak da verilmiştir. 2018 programında öğrencilere, ürün tasarlama, ürün tanıtmaya, ekip çalışması yapma, kendini topluluk önünde ifade etme, sunum yapma becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerden ise STEM çalışmaları konusunda öğrencilere rehberlik etmeleri, öğrencileri ürün geliştirme konusunda motive etmeleri, disiplinler arası bakış açısıyla hareket etmeleri istenmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda ise öğretmenlerden farklı ölçme tekniklerini kullanmaları, öğrencilerin bilişsel alan dışında duyuşsal ve psikomotor kazanımlarının da ölçmeye dâhil edilmesi, kazanımlara göre ölçme aracı hazırlanması istenmektedir (Deveci, 2018; Bahar, Yener, Yılmaz, Emen ve Gürer, 2018).

Görüleceği üzere fen bilimleri dersinde STEM çerçevesinde etkinliklere yer verilmesi temel değişikliklerden birisidir. STEM'in pratikte kullanılması için öğretmenin program tasarımı yapma ve bunu uygulama becerisinin gelişmesi gerekir. Sınıfta yapılacak her etkinlik ancak iyi bir tasarım, uygulama ve değerlendirme becerisine sahip öğrenmen sayesinde istenen sonuca ulaşır (Bahar vd., 2018).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Araştırmalar

Kozikoğlu ve Küçük (2020) bir öğretmen grubunun yaratıcı düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiştir. Ayrıca bu değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi ve aralarındaki yordayıcılık düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Korelasyonel araştırma modelinde yapılan çalışmaya konu alanları farklı olan 283 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ile toplanmıştır. Her iki ölçek ve örneklem ile ilgili betimleyici istatistikler rapor edilmiştir. Veri analizinde ayrıca bağımsız örneklemelerin

ortalamalarının karşılaştırılması için t-testi, ikiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü ANOVA), değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin ölçüsü olarak korelasyon katsayısı ve değişkenler arasındaki yordayıcılık düzeyinin belirlenmesi için basit doğrusal regresyon süreçlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları katılımcı öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik karakteristiklerinin ise öncü ve sorgulayıcı kategorilerinde olduğunu göstermiştir. Yaratıcı düşünme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik özellikleri cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir. Mesleki deneyimleri 16 yıldan fazla olan katılımcıların mesleğe yeni başlayan ve deneyimleri 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlere göre daha yüksek yaratıcı düşünme eğilim ve bireysel yenilikçilik puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik karakterleri arasında orta derecede, pozitif ve istatistiki olarak anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Yorulmaz, Çokçalışkan ve Önal (2017) sınıf öğretmen adaylarının yenilikçilik durumlarını belirlemeyi ve farklı değişkenlerle ilişkili olarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaları 2014-2015 eğitim öğretim yılında bir üniversiteye devam eden sınıf öğretmenleri arasından rastgele seçilen 322 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Kişisel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığının .74 olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının ortalama kişisel yenilikçilik düzeylerinin orta olduğu ve yenilikçilik durumlarının kadın öğretmen adayları lehine cinsiyete göre değiştiği bulunmuştur. Ayrıca, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre değişime karşı daha dirençli oldukları görülmüştür. Sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerinin öğretmen adaylarının yenilikçilik durumunu önemli ölçüde etkilemediği bulunmuştur. Öğretmen adaylarına, eğitimlerinde öğrencilerini yenilikçi bireyler olarak eğitecek etkinlikler tasarlayabilmeleri için yeterli eğitim verilmesi önerilmiştir.

Kinay ve Suer (2020) bireysel yenilikçiliğin, 21. yüzyıl becerilerinin günlük yaşamın her alanında ihtiyaç duyulan en beğenilen özelliklerinden biri olduğunu belirterek, yenilikçi uygulamalarla öğretim ve öğrenim ortamlarında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik seviyelerini sağlamanın önemine dikkat çekmiştir. Çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrenme inançları ile bireysel yenilikçilik

durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel bir araştırma çalışması yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 515 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde normallik testi, tanımlayıcı istatistikler, korelasyon analizi ve kısmi doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yapılandırmacı ve orta düzeyde geleneksel öğrenme inançlarına sahip olduklarını, bireysel yenilikçilik durumlarının da sorgulayıcı kategorisinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye olan inançlarının bireysel yenilikçilik durumlarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Gökçearsan, Karademir ve Korucu (2017) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliğine dayalı profillerinin web teknolojisi, pedagoji ve içerik bilgilerine göre sınıflandırılmasında önemli bir yordayıcı olarak kullanılıp kullanılmayacağını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara'da bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan toplam 170 öğretmen adayı katılmıştır. Bir yordayıcı olarak bireysel yenilikçiliğin önemli olup olmadığını belirlemek için diskriminant (ayırım) analizi kullanmışlardır. Erken çoğunluk kategorisindeki öğretmenlerin pedagojik web içeriği ve genel web bilgisi açısından yüksek puanlara sahip olduğunu ve bireysel yenilikçiliğin ait oldukları genel web ve iletişimsel web kategorilerini tahmin etmede etkili olduğunu bulmuşlardır.

Oloruntegbe (2011) Nijeryalı fen bilgisi öğretmenlerinin müfredat geliştirme, uygulama ve değişimdeki katılımını, bağlılığını ve yenilikçiliğini araştırmıştır. Değişime karşı direnç ve ulusal müfredatı uygulama konusunda isteksizlik, eğitimde standartların düşmesinin nedenlerinden biri olarak belirlenmiştir. Örneklem, altı güneybatı Nijerya eyaletinden alınan 630 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplamada öğretmenlerin katılımı, bağlılığı ve yenilikçilik anketi kullanılmıştır. Toplanan veriler frekans sayımları ve yüzdeleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenler genellikle müfredat reformlarının sınıfta uygulanmasına hazırlanmaktadır. Bununla birlikte, yeni müfredatın geliştirilmesine ve bu tür reformların en iyi nasıl uygulanacağına nadiren katılmaktadırlar. Öğretmenler henüz sınıf içi fen öğretiminde bilgisayar etkileşimi ve internet kaynaklarının kullanımını

içeren modern yöntem, yaklaşım ve teknikleri benimsememiştir. Çoğunluğu öğretmen olmaktan gurur duymalarına ve ikinci bir şans verilirse tekrar öğretmen olacaklarını belirtmelerine rağmen bilgisayar okuryazarlığı ve internet uyumlu olmamaları nedeniyle yeni programın öngördüğü öğretim modellerini ve öğrenme ortamlarını uygulamayı ertelemeye çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin programın gelişim sürecine dâhil olmadıkları için genellikle müfredat reformlarının uygulanmasına karşı direnç ya da bağlılık göstermedikleri sonucuna varılmıştır.

Literatürün sistematik bir incelemesinde Bartels ve Reinders (2011) 79 ilgili ampirik makaleyi gözden geçirmiş ve bunun sonucunda genel yenilikçilik ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkinin belirsiz olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar on çalışma pozitif bir ilişkinin varlığını desteklemiş olsa da, dördü sadece kısmi destek bildirmiş ve altısı böyle bir ilişki için destek olmadığını rapor etmiştir. Eğitim bağlamında, araştırmalar bireysel yenilikçiliğin bilgi iletişim teknolojilerinin uygulanmasını ve kabullenilmesini etkilediğini ortaya koymuştur (Drent ve Meelissen, 2008). Bireysel yenilikçilik, ayrıca, teknoloji kullanımını yordamakta (Gökçearslan, Karademir ve Korucu, 2017; Jin, 2013), e-öğrenmede algılanan yeterlilikler (Loogma, Kruusvall ve Ümarik, 2012), tekno-pedagojik beceriler (Çuhadar vd., 2013) ve Web 2.0 araçları bilinci ile pozitif bir şekilde ilişkilidir (Mutlu Bayraktar, 2012).

2.4.2. Epistemolojik İnançlarla İlgili Araştırmalar

Er (2013) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Bulgulara göre öğretmen adayları öğrenmenin çabadan ziyade yeteneğe bağlı olduğuna inanmaktadır. Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri öğrenmenin yetenek yerine çabaya bağlı olduğuna dair daha güçlü bir inanca sahipken, Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve değişmeyen tek bir gerçek bilgi olduğuna inandıkları ortaya konmuştur (Er, 2013). Araştırma epistemolojik inanç düzeylerinin bölümler ve öğretim türleri açısından önemli farklılıklar sergilediğini ortaya koymuştur. Epistemolojik inanç düzeyleri de cinsiyet açısından önemli farklılıklar göstermiştir. Erkek öğrencilerin, kadınlardan daha fazla, öğrenmenin yetenekten çok çabaya bağlı olduğuna inandıkları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları arasında ebeveynlerinin eğitim düzeyleri açısından fark olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının orta düzeyde olgunlaştığı ve

öğrenmenin çabadan ziyade yetenekle daha fazla ilişkili olduğuna inandıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve sadece tek bir gerçek olduğuna dair inançlarının yüksek düzeyde olgunlaşmasının keşfedilmesi düşündürücüdür. Özellikle tek bir gerçeğe olan inanç düzeyinin neden bu kadar yüksek olduğunu anlamak için nitel araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Aslan (2017) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını tanımlamayı amaçlamış ve epistemolojik inançların öğretmen adaylarının cinsiyetine, çalışma alanlarına, çalışma yılına ve akademik başarılarına göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile akademik başarıları, cinsiyetleri, bölümleri ve öğrenim yılı arasında ilişki bulmaya çalışan tanımlayıcı bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar epistemolojik inanç anketinin her üç faktöründe de kadın ve erkek öğretmen adayları arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. İki epistemolojik inanç faktörü (öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı) ve akademik başarı arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmanın tanımlayıcı analizi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, çalışma alanına ve eğitim yılına göre değiştiğini ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Aslan 2017). Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıdığı ile ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Yalçın ve Yalçın (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve inanç değişimini sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler açısından incelemiştir. İstatistiksel analiz, fen bilgisi öğretmen adaylarının toplanan verilerdeki sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından ölçeğin alt boyutları dikkate alınmaksızın epistemolojik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Kesin bilimsel bilgi alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, ancak sınıf düzeyi için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, bilimsel bilgi alt boyutunun gerekçelendirilmesi için sonuçlar, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Yine, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (Yalçın ve Yalçın, 2017).

Handal ve Herrington (2003) matematik öğretmenlerinin inançlarının rolü ve müfredat reformu üzerindeki etkilerini rapor etmiştir. Öğretmenlerin matematik öğretme ve öğrenme hakkındaki inançlarının, müfredat reformunun hızını belirlemede kritik öneme sahip olduğunu ileri sürmüşler ve eğitim reformu sürecinde alınan kararların öğretmenlerin epistemolojik inançları ile uyumlu olmaması halinde, sınıf ortamına yansımayacağını belirtmişlerdir. Müfredattaki yenilikler veya müfredatın oluşturulmasındaki felsefi temeller ile ilgili öğretmenlerin şüpheleri olduğunda başarıyı yakalamak için sancılı bir süreç gerekebileceğini; pek çok öğretmenin kendi sınıflarındaki müfredatı hayata geçirmeye çalıştığında, pedagojideki mevcut eğilimlere oranla kendi inançlarına daha fazla güvendiklerini gözlemlemişlerdir. Literatür, bu öğretmenlerin çoğunun yapılandırmacı yaklaşıma dair reformların başarısı üzerinde güçlü etkileri olan davranışçı inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, programı sınıfa yansıtan da engelleyen de olabilecek kilit role sahiptir. Genel olarak, öğretmenlerin pedagojik inançlarıyla ilgili çalışmalar, eğitim değişikliği getirmenin aşırı karmaşıklığını ortaya koymakta ve geçmişte pek çok reform çabasının başarısızlığını büyük ölçüde açıklamaktadır.

Wallace ve Priestley (2011), öğretmen inançlarını mesleki gelişim bağlamında inceleyerek müfredat değişikliğini destekleyen sosyo-kültürel faktörleri araştırmışlardır. Çalışmaya biçimlendirici değerlendirmeye dayalı politika uygulamasını yerine getiren İskoç öğretmenler katılmıştır. Öğretmenler müfredat yeniliğini uygulamak istediğinde inançlar, politikalar ve uygulamalar arasındaki ilişkileri incelemek için biçimlendirici değerlendirme girişimi hakkında olumlu olan öğretmenler seçilmiştir. Çalışmanın amaçları: (a) öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve mesleki gelişim programına ilişkin inançlarının doğası; (b) bu inançların öğretmenlerin kendi sınıflarında reform politikasına aracılık etmelerini nasıl etkilediğini; ve (c) öğretmenin inançları ile bakanlığın politika uygulamasına yönelik felsefesi ve yönetimi arasındaki uyum veya gerilim noktalarını araştırmaktır. Beş katılımcı öğretmenle nitel yorumlayıcı çapraz vaka çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Sonuçlar, bölge yöneticilerinin öğretmenlere “aşağıdan yukarıya” bir uygulama şekli olan kendi reform yöntemlerini oluşturma fırsatı vermesi konusundaki benzersiz tutumunun, reform politikasının geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2.4.3. Eğitim Programı Okuryazarlığıyla İlgili Araştırmalar

Keskin (2020) tarafından doktora tez çalışması kapsamında yapılan araştırmada program okuryazarlığının kapsamının ve öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında nitel ve nicel araştırma modelleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna 199, nicel boyutuna ise 713 öğretmen katılmıştır. Araştırmacıya göre Öğretim Programı Okuryazarlığı “programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme” olarak isimlendirilen dört boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacı aynı zamanda bu dört boyutu ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler kendilerini program okuryazarlığı açısından oldukça yeterli görmektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlık becerileri cinsiyete, görev yapılan okul türüne, mesleki kıdeme, mezun olunan lise türüne, mezun olunan fakülte türüne, lisansüstü eğitim alıp almamaya göre farklılaşmamaktadır. Bunun yanında program geliştirme çalışmasına katılanlar, hizmet içi eğitim alanlar kendilerini daha yetkin olarak algılamaktadır. Aynı zamanda uygulamada programdan faydalananlar da kendilerini daha yetkin hissetmektedir.

Erdamar (2020) doktora tez çalışması kapsamında sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri farklı okullarda görev yapan 441 sınıf öğretmeniyle aynı ilkokullarda görev yapan 163 okul yöneticisinden toplanmıştır. Araştırma verileri yine araştırmacı tarafından geliştirilen Program Okuryazarlığı Algı Ölçeğiyle Yönetici Algı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin algıladıkları program okuryazarlık becerilerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin program okuryazarlık algı seviyeleri branşlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Bunun yanında erkek öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerin kadın öğretmenlerden ve hizmetiçi eğitim alanların ise almayanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Program okuryazarlığı açısından okul yöneticilerinin öğretmenler konusundaki algılarıyla öğretmenlerin kendileri konusundaki algıları arasında farklılık bulunmaktadır. Öğretmenler kendilerini daha olumlu algılamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik algıları cinsiyetlerine, branşlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmazken, görev türlerine ve hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşmaktadır.

Çetinkaya ve Tabak (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmanın verileri farklı alanlarda öğrenim gören 345 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayından toplanmıştır. Veriler Bolat tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri oldukça yüksektir. Dördüncü sınıfa devam edenlerin program okuryazarlık düzeylerinin üçüncü sınıfa devam edenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları arasında branşa göre de fark olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyanların düzeyleri matematik ve okul öncesinde okuyarlardan daha yüksektir.

Kuyubaşıoğlu (2019) yüksek lisans tez çalışması olarak yaptığı araştırmasında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini araştırmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma modelleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna 550 nitel boyutuna ise 50 öğretmen alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri Bolat tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ile toplanmıştır. Nitel boyutta ise öğretmenlerle açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler kendilerini programı anlama ve program geliştirme konusunda yeterli görmekte ve daha da gelişmeye açık olduklarını vurgulamaktadır. Öğretmenlere göre kazanımlar öğrenci merkezli eğitimi vurgulayacak biçimde oluşturulmalıdır. Bunun paralelinde öğretmenlere göre eğitim durumu kapsamında yer alan etkinliklerin de öğrenci merkezli olacak biçimde tasarlanması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Yıldırım (2018) yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin okulda uygulanan öğretim programı ile ilgili görevlerini ne düzeyde yaptıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı ayrıca okul yöneticileri için hizmet içi eğitim programı hazırlamış ve etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte yer aldığı karma desen araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmacı okul yöneticilerinde program okuryazarlığı konusunda ihtiyaç analizi yapabilmek amacıyla araştırma kapsamında hazırladığı "Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" ni kullanmıştır. Araştırmacı okul yöneticilerinin bilgi ve beceri düzeylerinde eksiklikler tespit etmiştir. Ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda hizmet içi eğitim programı hazırlamış ve uygulamasını gerçekleştirmiştir. Yürütölen eğitim çalışmasında eğitime katılan okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinde belirgin artışlar gözlemlenmiştir. Uygulanan

hizmeti içi eğitim programı katılımcılara göre başarılı bulunmuştur. Araştırma kapsamında okul yöneticileri ile yapılan görüşmede, öğretmenler açısından öğretmenlerin de eğitim programı okuryazarlığı konusunda eksiliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı ğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini demografik değişkenlere göre incelemektir. Araştırma verileri 210 ğretmen adayından toplanmıştır. Verileri toplamak için Bolat tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı leği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ğretmen adayları okuma boyutunda yazma boyutuna göre kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Öğretmen adaylarının programı okuryazarlık seviyeleri cinsiyete, yaşa ve öğrenim türüne göre farklılaşmamaktadır. Bunun yanında bölüme ve akademik başarıya göre ise farklılık bulunmaktadır. Türkçe ğretmenliğinde okuyan ğretmen adaylarının puanları matematik ğretmenliği bölümünde okuyanlardan daha yüksektir. Öğretmen adaylarının akademik başarısındaki artışa paralel olarak program okuryazarlık düzeyleri de artmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik, Epistemolojik İnanç, Eğitim Programı Okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için nicel araştırma modeli kapsamında yer alan ilişkiyel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017).

3.2. Örneklem

Bu araştırmada örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini büyük çoğunluğu İstanbul (%75.4) ve Ankara (%6.9) olmak üzere 35 farklı ilde özel okullarda görev yapan 419 öğretmen oluşturmaktadır. Özel okulların eğitime dair yenilikçi uygulamalarda öncü olması nedeni ile örneklem özel okul öğretmenleri arasından seçilmiştir. Öğretmenlerin yüzde 67.5'i kadın, yüzde 32.5'i ise erkektir. Öğretmenlerin yüzde 70.9'u evli yüzde 29.1'i evli değildir. Tüm yaş gruplarından benzer dağılımda öğretmene ulaşılmıştır. En fazla sayısal ve sözel branşlarda olmak üzere yeterli sayıda uygulamalı dersler, rehberlik, sınıf öğretmenliği ve yabancı dil branş öğretmenlerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yüzde 20.3'ü yüksek lisans yüzde 3.3'ü ise doktora eğitimi almışlardır. Öğretmenlerin yüzde 61.3'ü eğitim fakültesi diğerleri ise farklı fakültelerden mezun olmuşlardır. En fazla katılım (%62.1) 7 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip olanlardandır. Araştırmaya okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinden katılım gerçekleşmiştir (Bkz. Tablo 3.1).

Tablo 3.1: Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	283	67,5
	Erkek	136	32,5
Yaş	21-25	40	9,5
	26-30	93	22,2
	31-35	62	14,8
	36-40	67	16,0
	41-45	61	14,6
	46-50	49	11,7
	51 ve üzeri	47	11,2
Medeni Durum	Evli	297	70,9
	Evli değil	122	29,1
Branş	Sayısal	109	26,0
	Sözel	102	24,3
	Rehberlik	25	6,0
	Uygulamalı	52	12,4
	Dersler		
	Sınıf Öğretmenliği	88	21,0
	Yabancı Dil	43	10,3
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	18	4,3
	Lisans	302	72,1
	Yüksek Lisans	85	20,3
	Doktora	14	3,3
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	257	61,3
	Diğer Fakülteler	162	38,7
Mesleki Kıdem	3 yıldan az	54	12,9
	3-6 yıl	105	25,1
	7 ve üzeri yıl	260	62,1
Görev Yapılan Öğretim Kademesi	Okul öncesi	46	11,0
	İlkokul	128	30,5
	Ortaokul	134	32,0
Haftalık Çalışma Süresi	Lise	111	26,5
	15 saatten az	22	5,3
	15-20 saat	30	7,2
	20-25 saat	106	25,3
Görev Yapılan İl	25 saatten fazla	261	62,3
	İstanbul	316	75,4
	Ankara	29	6,9
	Diğer	74	17,7
	Toplam	419	100,0

3.3. Ölçme Araçları

Bu çalışmada dört ölçme aracı kullanılmıştır: Bunlar, Kişisel bilgi formu, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Epistemolojik İnançlar Ölçeği, Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğidir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu ölçme aracı araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, branş, mesleki kıdem, haftalık çalışma süresi, görev yapılan öğretim kademesi, görev yapılan il değişkenlerini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli 10 soru yer almaktadır. Bu sorular ilgili literatürde yapılan benzer araştırmaların incelenmesi ile uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir.

3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Bu ölçek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum-...-Kesinlikle Katılıyorum) olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerden 12 tanesi (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 19), pozitif 8 tanesiyse (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17, 20) negatiftir. Katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyleri; pozitif maddelerin toplam puanından negatif maddelerin toplam puanının çıkarılmasıyla elde edilmektedir. Ayrıca elde edilen bu puanlar 42 taban puanı ile toplanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 14 en yüksek puan ise 94'tür. İstatistik analizlerde elde edilen puanlar üzerinden hesaplamalar yapılabilmektedir. Buna göre puanın yükselmesi bireysel yenilikçiliğin arttığını göstermektedir. Bunun yanında bireyler aldıkları puanlara göre alt kategorilere yerleştirilmektedir. Bu sınıflamada 80 üzeri puanı olanlar "Yenilikçi", 69 ve 80 arası puanı olanlar "Öncü", 57 ve 68 arası puanı olanlar "Sorgulayıcı", 46 ve 56 arası puanı olanlar "Kuşkucu" ve 46 puanın altında olanlar ise "Gelenekçi" şeklinde isimlendirilen gruplara ayrılmaktadır. Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha ile belirlenen iç güvenirlik katsayısı .82 olup bu çalışmada ise .70 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Bu ölçek öğretmenlerin epistemolojik inançlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek Chan ve Eliot, (2002) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Aypay (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde (Hiç Katılmıyorum-...-Çok Katılıyorum) olup 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Öğrenme Süreci-Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe” (4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 20, 22, 29 ve maddeler), “Doğuştan /Sabit Yetenek” (1, 18, 19, 21, 23, 24, 25 ve 30. maddeler) “Öğrenme Çabası” (2, 15, 16, 27 ve 28, maddeler) “Bilginin Kesinliği” (3, 5, 7, 13, 17 ve 26. maddeler) olarak isimlendirilen dört alt boyutu bulunmaktadır. Öğrenme Süreci-Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe boyutunda puan yükselmesi bilginin sabit değil uzmanlarda dahi sorgulanması gerektiğine ilişkin yüksek algıyı gösterir. Doğuştan /Sabit Yetenek alt boyutunda puanın yükselmesi bireyin yeteneğin sabit olup değişir bir yapıda olmadığına ilişkin algısını gösterir. Öğrenme Çabası alt boyutunda alınacak yüksek puan bireyin bir şeyi öğrenmenin uzun zaman alacağına inandığını gösterir. Son olarak Bilginin Kesinliği alt boyutunda alınacak yüksek puan bilginin mutlak ve değişmez olduğuna yönelik inancın yüksekliğini gösterir. Bu çalışmada Cronbach’s Alpha iç güvenilirlik katsayıları “Öğrenme Süreci-Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe”, “Doğuştan /Sabit Yetenek”, “Öğrenme Çabası” ve “Bilginin Kesinliği” alt boyutları için sırasıyla .63, .72, .68 ve .55 olarak tespit edilmiştir.

3.3.4. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

Bu ölçek öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık bilgi ve beceri düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Bolat (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde (Hiç Katılmıyorum-...-Tamamen Katılıyorum) olup 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin okuma (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler) ve yazma (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 ve 29. maddeler) olarak isimlendirilen iki alt boyutu bulunmaktadır. Okuma alt boyutu eğitim programının bileşenleri anlayabilme bilgi ve becerisini ölçmektedir. Yazma alt boyutu ise öğretmenlerin programda değişiklikler yaparak kendi programını oluşturabilme bilgi ve becerisini ölçmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar hem alt boyut hem de toplam puan olarak kullanılabilir. Ölçek puanının yükselmesi okuma ve yazma becerisinde artışı göstermektedir. Ölçeğin okuma ve

yazma alt boyutları ile tamamı için hesaplanan Cronbach's Alpha iç güvenilirlik katsayısı sırasıyla .94, .89 ve .91'dir. Bu çalışmada elde edilen değerler ise sırasıyla .97, .95 ve .95 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2019-2020 Eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Google form üzerinden online olarak toplanmıştır. Uygulama için katılımcılara elektronik posta ile davet gönderilmiştir. Davet mektubunda araştırmanın amacı belirtilmiş ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Google form üzerinden toplanan veriler öncelikle Excel programına oradan da SPSS programına aktarılmıştır. Verilerin analizi öncesinde ölçeklerden elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağıldıklarını kabul etmek için her iki değer de +1 ile -1 arasında bir değerde olmaları gerekmektedir. Bunu yanında verilerde önemli uç değerlerin olup olmadığı boxplot tekniği ile kontrol edilmiştir. Bu çalışmada tüm verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 arasında olduğu (Bkz. Tablo), önemli uç değerler olmadığı için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinden elde edilen verilerin dağılımlarını incelemek için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bireysel Yenilikçilik, Epistemolojik İnançlar ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeklerinden elde edilen puanların cinsiyete, medeni duruma, mezun olunan fakülteye göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız gruplarda t testinden faydalanılmıştır. Yine ilgili ölçeklerden elde edilen puanların yaşa, branşa, eğitim düzeyine, mesleki kідeme, görev yapılan öğretim kademesine ve haftalık çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testinden faydalanılmıştır. Bireysel Yenilikçilik, Epistemolojik İnançlar ve Eğitim Programı Okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için ise pearson korelasyon testine başvurulmuştur. Bireysel Yenilikçilik ile Epistemolojik İnançların Eğitim Programı Okuryazarlığını yordayıp yordamadığını tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon

analizi kullanılmıştır. Bunlara ek olarak ölçme araçlarının iç güvenirlikleri Cronbach alfa testiyle analiz edilmiştir.

Tablo 3.2: Ölçme araçlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	Öğrenme Süreci-Otorite/Uzman	-,243	,059
	Bilgisine Şüphe		
	Doğuştan /Sabit Yetenek	-,264	,229
	Öğrenme Çabası	,472	-,535
	Bilginin Kesinliği	,074	,059
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği		,178	,054
Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	Okuma	,555	-,469
	Yazma	-,102	-,360
	Toplam	,143	-,348

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırma sürecinde toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular bu başlık altında verilmiştir. Öncelikle araştırmanın bağımsız değişkenleri olan bireysel yenilikçilik, epistemolojik inançlar ve eğitim programı okuryazarlığı değişkenleri ile ilgili betimleyici istatistikler verilecektir. Sonrasında bu değişkenlerin bazı demografik değişkenlere ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesine ait bulgulara ve yordayıcı istatistiksel analizlerin bulgularına yer verilecektir.

4.1. Ölçme Araçlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Epistemolojik İnançlar, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeklerinden elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.1’de verilmiştir

Tablo 4.1: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Alt Boyutlar	N	En Küçük Değer	En Yüksek Değer	Ortalama	Std. Sapma
Epistemolojik İnanç	Öğrenme Süreci-Otorite/Uzman Bilgisine Şüphesi	419	3,00	4,91	3,9642	,35849
	Doğuştan /Sabit Yetenek	419	1,25	4,13	2,6539	,56839
	Öğrenme Çabası	419	2,00	5,00	3,7303	,58130
	Bilginin Kesinliği	419	1,00	4,17	2,5967	,54172
Bireysel Yenilikçilik		419	40,00	94,00	67,9809	9,19432
Eğitim Programı	Okuma	419	1,79	5,00	4,1311	,56101
	Yazma	419	1,92	5,00	4,0752	,63612
Okuryazarlığı	Toplam	419	1,85	5,00	4,1053	,57086

Epistemolojik inanç ölçeğinin dört alt boyutuna ait ölçek puan ortalamaları katılımcı öğretmenlerin epistemolojik eğilimlerini ortaya koymaktadır. Birinci alt boyutta yüksek puanlar öğrenme sürecinde bilgi edinme ve anlamının önemli olduğu ve bir alandaki uzmanların veya otorite figürlerinin bilgilerinden şüphe edilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bu boyutta ortalama puan $\bar{X}=3,96$ (ranj 3,0-4,9) ve standart

sapma 0,36'dır. Bu sonuca göre katılımcı öğretmenler herhangi bir konuyu öğrenmek için bilgi edinmenin esas olduğuna ve o alandaki otoritelerin sorgulanması gerektiğine dair inanç eğilimleri yüksektir. İkinci alt boyut öğretmenlerin yeteneğin doğuştan gelen bir karakter olup olmadığını ve bireyin hayatı boyunca sabit mi, değişken mi olduğu konusundaki inançlarını ölçmektedir. Bu boyutta ortalama puan $\bar{X}=2,65$ (ranj 1,25-4,13) ve standart sapma 0,57'dir. Bu sonuç katılımcı öğretmenlerin yeteneğin kalıtsal bir özellik olarak doğuştan gelmesi ve sabit olması konusundaki inançlarının kararsızlık düzeyinde olduğunu göstermektedir. Üçüncü alt boyut öğretmenlerin öğrenmede gayret göstermenin (öğrenme çabası) önemi konusundaki inançlarını ölçmektedir. Bu boyutta ortalama puan $\bar{X}=3,73$ (ranj 2,0-5,0) ve standart sapma 0,58'dir. Bu sonuca göre katılımcı öğretmenler herhangi bir konuyu öğrenmek için gayret, performans ve çaba göstermenin önemli olduğuna dair inanç eğilimleri yüksektir. Dördüncü alt boyut öğretmenlerin bilginin kesinliği ve değişmezliği konusundaki inançlarını ölçmektedir. Bu boyutta ortalama puan $\bar{X}=2,59$ (ranj 1,0-4,17) ve standart sapma 0,54'dir. Bu sonuç katılımcı öğretmenlerin bilginin mutlak, kesin ve değişmez olduğu konusundaki inançlarının kararsızlık düzeyinde olduğunu göstermektedir. Her alt ölçek katılımcıların inançlarını bir yelpazede iki aşırı inanç arasında süreklilik gösteren bir bütün olarak ölçmeye çalışmaktadır.

Bireysel yenilikçilik ölçeği katılımcı öğretmenlerin yenilikleri günlük ve iş hayatlarına kişisel olarak adapte etmeye yönelik tutum düzeylerini ölçmekte ve onları beş ayrı yenilikçilik profilinde sınıflandırmaktadır. Bireysel yenilikçilik ölçeğinde ortalama puan $\bar{X}= 67,98$ (ranj 40,0-94,09) ve standart sapma 9,19'dur. Bu sonuca göre katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ortalama puanları sorgulayıcı ve öncü kategorileri sınırının çok yakınında yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik profilleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Eğitim programları okuryazarlığı ölçeğinde iki alt boyut bulunmaktadır. Bu ölçekten elde edilen veriler ile iki alt boyuta ait puanlar ve toplam puan elde edilmektedir. Birinci alt boyut olan okuma ölçeği için ortalama puan $\bar{X}= 4,13$ (ranj 1,79-5,0) ve standart sapma 0,56'dır. İkinci alt boyut olan yazma ölçeği için ortalama puan $\bar{X}= 4,08$ (ranj 1,92-5,0) ve standart sapma 0,64'tür. Bu ölçekte toplam puanları için ortalama puan $\bar{X}= 4,10$ (ranj 1,85-5,0) ve standart sapma 0,57'dir. Bu bulguya göre katılımcı öğretmenlerin eğitim programları okuryazarlık düzeyleri her iki ölçekte ve toplam puanda yüksek düzeydedir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine göre profilleri

Yenilikçilik Profili	N	%
Yenilikçi (80 üstü puan)	37	8,8
Öncü (69 ve 80 arası)	150	35,8
Sorgulayıcı (57 ve 68 arası)	192	45,8
Kuşkucu (46 ve 56 arası)	36	8,6
Gelenekçi (46 altı puan)	4	1,0
Toplam	419	100,0

Öğretmenler bireysel yenilik profillerine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre katılımcıların %8,8'si (n=37) yenilikçi, %35,8'si (n=150) öncü, %45,8'i (n=192) sorgulayıcı, %8,6'si (n=36) kuşkucu ve %1'i (n=4) gelenekçi olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluk ile öncü (%35,8) ve sorgulayıcı (%45,8) kategorilerinde sınıflandırıldıkları görülmektedir.

4.2. Bireysel Yenilikçilik, Epistemolojik İnanç, Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik, epistemolojik inanç ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden bağımsız örneklemelerde t-testi kullanılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar		N	Ort.	Std. Sapma	t	p
Epistemolojik İnanç	Öğrenme Süreci- Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe	Kadın	283	3,9476	,36529	-	,173
		Erkek	136	3,9987	,34266	1,366	
	Doğuştan /Sabit Yetenek	Kadın	283	2,6073	,55004	-	,015*
		Erkek	136	2,7509	,59522	2,435	
	Öğrenme Çabası	Kadın	283	3,6608	,58393	-	,000**
		Erkek	136	3,8750	,55025	3,582	
Bilginin Kesinliği	Kadın	283	2,5701	,53860	-	,148	
	Erkek	136	2,6520	,54602	1,451		
Bireysel Yenilikçilik	Kadın	283	67,9611	9,07623	-	,949	
	Erkek	136	68,0221	9,46922	-,063		
Eğitim Programı Okuryazarlığı	Okuma	Kadın	283	4,1542	,56576	1,218	,224
		Erkek	136	4,0830	,54994		
	Yazma	Kadın	283	4,1134	,62824	1,777	,076
		Erkek	136	3,9957	,64735		
	Toplam	Kadın	283	4,1354	,57251	1,558	,120
		Erkek	136	4,0427	,56439		

*p<0,05, **p<0,01

Epistemolojik inanç ölçeğinin iki alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<0,05$). Bu alt boyutlar yeteneğin doğuştan geldiğine ve sabit olduğuna yönelik inanç ($t=2,43$; $p<0,05$) ve öğrenmede çabanın önemli olduğuna dair inançtır ($t=3,58$; $p<0,05$). Her iki alt boyutta da erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı bir düzeyde daha yüksektir. Buna göre erkek öğretmenlerin yeteneğin doğuştan geldiğine ve sabit olduğuna dair ve öğrenmede çabanın önemli olduğuna dair olan inanç düzeylerinin kadın öğretmenlerin inanç düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenme sürecinde bilgi edinme ve bir alandaki uzmanların veya otorite figürlerinin bilgilerinden şüphe edilmesi gerektiğine dair inanç ve bilginin kesinliği ve değişmezliği konusundaki inançları cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri her iki alt boyutta ve toplam puanda cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.3. Bireysel Yenilikçilik, Epistemolojik İnanç, Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik, epistemolojik inanç ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden bağımsız örneklemlerde t-testi kullanılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar		N	Ort.	Std. Sapma	t	p
Epistemolojik İnanç	Öğrenme Süreci- Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe	Evli	297	3,9666	,35552	,217	,829
		Evli değil	122	3,9583	,36703		
	Doğuştan /Sabit Yetenek	Evli	297	2,6334	,57377	1,154	,249
		Evli değil	122	2,7039	,55419		
	Öğrenme Çabası	Evli	297	3,7360	,57781	,314	,754
		Evli değil	122	3,7164	,59187		
	Bilginin Kesinliği	Evli	297	2,6246	,53588	1,649	,100
		Evli değil	122	2,5287	,55202		
Bireysel Yenilikçilik	Evli	297	68,0202	9,27141	,136	,892	
	Evli değil	122	67,8852	9,04095			
Eğitim Programı Okuryazarlığı	Okuma	Evli	297	4,1462	,54172	,861	,390
		Evli değil	122	4,0943	,60618		
	Yazma	Evli	297	4,0651	,63344	-,506	,613
		Evli değil	122	4,0997	,64458		
	Toplam	Evli	297	4,1088	,55731	-,506	,613
		Evli değil	122	4,0968	,60489		

Epistemolojik inanç ölçeğinin hiçbir alt boyutunda evli ve evli olmayan öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulguya göre öğretmenlerin yeteneğın doğuştan geldiğine ve sabit olduğuna yönelik inançları, öğrenmede çabanın önemli olduğuna dair inançları, öğrenme sürecinde bilgi edinme ve bir alandaki uzmanların veya otorite figürlerinin bilgilerinden şüphe edilmesi gerektiğine dair inançları ve bilginin kesinliğı ve değışmezliğı konusundaki inançları evli olup olmamalarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Bireysel yenilikçilik puanları incelendiğinde evli ve evli olmayan öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri medeni durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin alt ölçekleri ve toplam puanları incelendiğinde evli ve evli olmayan öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri her iki alt boyutta ve toplam puanda medeni durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.4. Bireysel Yenilikçilik, Epistemolojik İnanç, Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakültelele Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik, epistemolojik inanç ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden bağımsız örneklemlerde t-testi kullanılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlık Puanlarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	N	Ort.	Std. Sapma	t	p	
Epistemolojik İnanç	Öğrenme Süreci- Otorite/ Uzman Bilgisine Şüphe	Eğitim Fakültesi	257	3,9682	,35385	,285	,776
		Diğer Fakülteler	162	3,9579	,36675		
	Doğuştan /Sabit Yetenek	Eğitim Fakültesi	257	2,6999	,57078	2,093	,037*
		Diğer Fakülteler	162	2,5810	,55858		
	Öğrenme Çabası	Eğitim Fakültesi	257	3,7385	,56051	,364	,716
		Diğer Fakülteler	162	3,7173	,61438		
	Bilginin Kesinliği	Eğitim Fakültesi	257	2,6329	,51365	1,731	,084
		Diğer Fakülteler	162	2,5391	,58049		
Yenilikçilik	Yenilikçilik	Eğitim Fakültesi	257	67,8833	9,21668	-,273	,785
		Diğer Fakülteler	162	68,1358	9,18513		
Eğitim Programı Okuryazarlığı	Okuma	Eğitim Fakültesi	257	4,1745	,55629	2,004	,046*
		Diğer Fakülteler	162	4,0622	,56328		
	Yazma	Eğitim Fakültesi	257	4,0957	,62065	,830	,407
		Diğer Fakülteler	162	4,0427	,66057		
	Toplam	Eğitim Fakültesi	257	4,1381	,56191	1,486	,138
		Diğer Fakülteler	162	4,0532	,58273		

*p<0,05

Epistemolojik inanç ölçeğinin bir alt boyutunda eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<0,05$). Bu alt boyut yeteneğin doğuştan geldiğine ve sabit olduğuna yönelik inançtır ($t=2,09$; $p<0,05$). Bu alt boyutta eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları diğer

fakültelerden mezun öğretmenlerin puanlarından anlamlı bir düzeyde daha yüksektir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yeteneğin doğuştan geldiğine ve sabit olduğuna dair ve öğrenmede çabanın önemli olduğuna dair olan inanç düzeylerinin diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin inanç düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Epistemolojik inanç ölçeğinin diğer alt boyutlarında eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Bireysel yenilikçilik puanları incelendiğinde eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri mezun oldukları fakülte türüne göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin bir alt boyutunda eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Bu alt boyut okumadır ($t=2,00$; $p=0,046$). Bu alt boyutta eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin puanlarından anlamlı bir düzeyde daha yüksektir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim programlarını okuyabilme düzeylerinin diğer fakültelerden mezun öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Epistemolojik İnançların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Epistemolojik İnançların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Yaş	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Post Hoc Testi
Epistemolojik İnanç	Öğrenme Süreci- Otorite/ Uzman Bilgisine Şüphe	21-25	40	3,9886	,36491	,545	,774	
		26-30	93	3,9326	,37886			
		31-35	62	3,9971	,41772			
		36-40	67	3,9145	,32773			
		41-45	61	3,9821	,36205			
		46-50	49	3,9796	,35026			
		51 ve üzeri	47	3,9942	,27233			
	Doğuştan /Sabit Yetenek	21-25	40	2,7938	,61599	1,028	,406	
		26-30	93	2,5753	,58344			
		31-35	62	2,6633	,58874			
		36-40	67	2,7034	,56944			
		41-45	61	2,6045	,56604			
		46-50	49	2,6071	,51539			
		51 ve üzeri	47	2,7207	,51947			
	Öğrenme Çabası	21-25	40	3,8550	,62098	1,946	,072	
		26-30	93	3,5935	,59524			
		31-35	62	3,7419	,68174			
		36-40	67	3,7522	,59093			
41-45		61	3,6525	,56792				
46-50		49	3,8245	,37335				
51 ve üzeri		47	3,8511	,51662				
Bilginin Kesinliği	21-25	40	2,6750	,65475	3,878	,001**	31-35>26-30	
	26-30	93	2,4194	,49856				
	31-35	62	2,7392	,56509				
	36-40	67	2,6716	,53965				
	41-45	61	2,4809	,55285				
	46-50	49	2,5952	,42355				
	51 ve üzeri	47	2,7376	,48622				

**p<0,01

Epistemolojik inanç ölçeğinin sadece bir alt boyutunda öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<0,05$). Bu alt boyut bilginin kesinliğine ve değişmezliğine yönelik inançtır ($F(6-413)=3,88$; $p<0,05$). Bu alt boyutta farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan post-hoc testinde 31-35 yaş grubu öğretmenlerin bilginin kesinliğine dair inancının 26-30 yaş grubu öğretmenlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Aynı

şekilde 51 yaş ve üzeri grubu öğretmenlerin bilginin kesinliğine dair inancının 26-30 yaş grubu öğretmenden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta diğer yaş grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Epistemolojik inanç ölçeğinin diğer alt boyutlarında öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.6. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Bireysel yenilikçilik puanları incelendiğinde öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin her iki alt boyutu ve toplam puanlarında öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.7: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Yaş	N	Ort.	Std. Sapma	F	p
Bireysel Yenilikçilik		21-25	40	68,2500	8,35357	,663	,680
		26-30	93	68,7957	9,93737		
		31-35	62	68,0323	9,37378		
		36-40	67	68,4925	8,75660		
		41-45	61	68,1639	10,01862		
		46-50	49	67,3673	7,94956		
		51 ve üzeri	47	65,7447	8,98663		
Eğitim Programı Okuryazarlığı	Okuma	21-25	40	4,1607	,70651	,321	,926
		26-30	93	4,1421	,60623		
		31-35	62	4,1901	,51895		
		36-40	67	4,0896	,55695		
		41-45	61	4,1464	,48645		
		46-50	49	4,1122	,50906		
		51 ve üzeri	47	4,0653	,55425		
	Yazma	21-25	40	4,2208	,66091	1,319	,247
		26-30	93	4,1022	,67187		
		31-35	62	4,1640	,61589		
		36-40	67	4,0174	,61487		
		41-45	61	4,1079	,65393		
		46-50	49	3,9541	,58211		
		51 ve üzeri	47	3,9468	,61469		
Toplam	21-25	40	4,1885	,66883	,747	,612	
	26-30	93	4,1237	,62317			
	31-35	62	4,1780	,54144			
	36-40	67	4,0563	,55697			
	41-45	61	4,1286	,52889			
	46-50	49	4,0392	,49818			
	51 ve üzeri	47	4,0106	,56200			

4.7. Epistemolojik İnançların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Epistemolojik İnançların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Branş	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Post Hoc Testi
Epistemolojik İnanç	Öğrenme Süreci-Otorite/Uzman Bilgisine Şüphesi	A-Sayısal	109	3,9491	,3541	1,430	,212	
		B-Sözel	102	3,9840	,3476			
		C-Rehberlik	25	3,8582	,3656			
		D-Uygulamalı Dersler	52	3,9213	,3076			
		E-Sınıf Öğretmenliği	88	4,0331	,3362			
		F-Yabancı Dil	43	3,9281	,4675			
		Doğuştan/Sabit Yetenek	A-Sayısal	109	2,6261			
	B-Sözel		102	2,5858	,5294			
	C-Rehberlik		25	2,7750	,7198			
	D-Uygulamalı Dersler		52	2,7861	,6039			
	E-Sınıf Öğretmenliği		88	2,6364	,5725			
	F-Yabancı Dil		43	2,6919	,5333			
	Öğrenme Çabası		A-Sayısal	109	3,6550	,5874	3,316	,006**
		B-Sözel	102	3,8843	,5077			
		C-Rehberlik	25	3,5680	,7272			
		D-Uygulamalı Dersler	52	3,8308	,5200			
		E-Sınıf Öğretmenliği	88	3,7136	,5986			
		F-Yabancı Dil	43	3,5628	,5940			
		Bilginin Kesinliği	A-Sayısal	109	2,5795	,5393		
	B-Sözel		102	2,4984	,5437			
	C-Rehberlik		25	2,4933	,5979			
	D-Uygulamalı Dersler		52	2,7596	,5117			
	E-Sınıf Öğretmenliği		88	2,6591	,5312			
	F-Yabancı Dil		43	2,6085	,5319			

*p<0,05, **p<0,01

Epistemolojik inanç ölçeğinin sadece bir alt boyutunda farklı branşlardaki öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<0,05$). Bu alt boyut öğrenmede çabanın önemli olduğuna yönelik inançtır ($F(5-414)=3,32$; $p<0,05$). Bu alt boyutta farklılığın hangi branş öğretmenleri arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan post-hoc testinde sözel branşlardaki öğretmenlerin öğrenmede çabanın önemine dair inançlarının yabancı dil öğretmenlerinden daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Bu alt boyutta diğer branş öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Epistemolojik inanç ölçeğinin diğer alt boyutlarında farklı branş öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.8. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.9'de verilmiştir.

Bireysel yenilikçilik puanları incelendiğinde farklı branş öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri branşlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin hem okuma ($F(5-414)=4,42$; $p<0,05$), hem de yazma ($F(5-414)=4,21$; $p<0,05$) alt boyutlarında ve toplam puanlarında ($F(5-414)=4,53$; $p<0,05$) farklı branş öğretmenleri puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p>0,05$). Bu alt boyutlarda ve toplam puanda farklılığın hangi branş öğretmenleri arasında olduğunu tespit etmek amacı ile post-hoc testleri yapılmıştır. Buna göre yabancı dil öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin okuma alt boyutu puanları sayısal, sözel ve uygulamalı dersler branşlarındaki öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Bu alt boyutta diğer branş grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin yazma alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin puanları sayısal, sözel, uygulamalı dersler, rehberlik ve sınıf öğretmenliği branşlarındaki öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Bu alt boyutta diğer branş grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinde yabancı dil öğretmenlerinin toplam puanları sayısal, sözel, uygulamalı dersler, rehberlik ve sınıf öğretmenliği branşlarındaki öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4.9: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Branş	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Post Hoc Testi
Bireysel Yenilikçilik		A-Sayısal	109	67,376	9,31227	1,111	,354	
		B-Sözel	102	68,451	8,75138			
		C-Rehberlik	25	67,880	10,8140			
		D-Uygulamalı Dersler	52	67,423	9,12301			
		E-Sınıf Öğretmenliği	88	67,181	9,32620			
		F-Yabancı Dil	43	70,767	8,65706			
Eğitim Programı Okuryazarlığı	Okuma	A-Sayısal	109	4,1239	,55852	4,416	,001**	F>A -B- D
		B-Sözel	102	4,0637	,57635			
		C-Rehberlik	25	4,0657	,53766			
		D-Uygulamalı Dersler	52	3,9533	,55145			
		E-Sınıf Öğretmenliği	88	4,1899	,54343			
		F-Yabancı Dil	43	4,4419	,47566			
	Yazma	A-Sayısal	109	4,0673	,68582	4,209	,001**	F>A -B- C- D-E
		B-Sözel	102	3,9926	,67924			
		C-Rehberlik	25	3,9133	,65990			
		D-Uygulamalı Dersler	52	3,9920	,59985			
		E-Sınıf Öğretmenliği	88	4,0862	,52998			
		F-Yabancı Dil	43	4,4632	,49545			
Toplam	A-Sayısal	109	4,0977	,58645	4,533	,000**	F>A -B- C- D-E	
	B-Sözel	102	4,0309	,59805				
	C-Rehberlik	25	3,9954	,57578				
	D-Uygulamalı Dersler	52	3,9712	,55881				
	E-Sınıf Öğretmenliği	88	4,1420	,51099				
	F-Yabancı Dil	43	4,4517	,46971				

**p<0,01

4.9. Epistemolojik İnançların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Epistemolojik İnançların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Post Hoc Testi
	Öğrenme Süreci- Otorite/ Uzman Bilgisine Şüphe	Ön Lisans	18	3,8434	,29714	,781	,505	
		Lisans	302	3,9660	,34808			
		Yüksek Lisans	85	3,9850	,40652			
		Doktora	14	3,9545	,34709			
Epistemolojik İnanç	Doğuştan /Sabit Yetenek	Ön Lisans	18	2,6944	,45822	1,131	,336	
		Lisans	302	2,6258	,57468			
		Yüksek Lisans	85	2,7132	,56623			
		Doktora	14	2,8482	,55725			
	Öğrenme Çabası	Ön Lisans	18	3,9000	,60682	2,074	,103	
		Lisans	302	3,6907	,59016			
		Yüksek Lisans	85	3,8424	,52743			
		Doktora	14	3,6857	,60110			
	Bilginin Kesinliği	Ön Lisans	18	2,9722	,63465	3,330	,020 *	A>B -C
		Lisans	302	2,5723	,54463			
		Yüksek Lisans	85	2,5863	,50172			
		Doktora	14	2,7024	,43940			

*p<0,05

Epistemolojik inanç ölçeğinin sadece bir alt boyutunda farklı eğitim durumu gruplarındaki öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<0,05$). Bu alt boyut bilginin kesin ve değişmez olduğuna yönelik inançtır ($F(3-416)=3,33$; $p<0,05$). Bu alt boyutta farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan post-hoc testinde ön-lisans mezunu öğretmenlerin bilginin kesinliği ve değişmezliğine dair inançlarının lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutta diğer eğitim durumu grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Epistemolojik inanç ölçeğinin diğer alt boyutlarında eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.10. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Ort.	Std. Sapma	F	p
Bireysel Yenilikçilik		Ön Lisans	18	66,3889	5,89256	1,220	,302
		Lisans	302	67,6026	9,32405		
		Yüksek Lisans	85	69,5765	9,48354		
		Doktora	14	68,5000	7,40842		
Okuma		Ön Lisans	18	4,0437	,77092	,389	,761
		Lisans	302	4,1225	,54643		
		Yüksek Lisans	85	4,1807	,57277		
		Doktora	14	4,1276	,53023		
Yazma		Ön Lisans	18	4,0185	,88495	,451	,717
		Lisans	302	4,0596	,60470		
		Yüksek Lisans	85	4,1451	,68720		
		Doktora	14	4,0595	,65325		
Eğitim Programı Okuryazarlığı	Toplam	Ön Lisans	18	4,0321	,80074	,444	,722
		Lisans	302	4,0935	,54569		
		Yüksek Lisans	85	4,1643	,60794		
		Doktora	14	4,0962	,56903		

Bireysel yenilikçilik puanları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumu grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri eğitim durumları değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin her iki alt boyutu ve toplam puanlarında öğretmenlerin eğitim durumları grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı

düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.11. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Görev Yaptıkları Kademeye Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının görev yaptıkları kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Epistemolojik İnançların Görev Yapılan Kademeye Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Görev Yapılan Kademe	N	Ort.	Std. Sapma	F	p
Epistemolojik İnanç	Öğrenme Süreci- Otorite/ Uzman Bilgisine Şüphe	Okul öncesi	46	3,9486	,35373	,415	,743
		İlkokul	128	3,9858	,35226		
		Ortaokul	134	3,9715	,39120		
		Lise	111	3,9369	,32773		
	Doğuştan /Sabit Yetenek	Okul öncesi	46	2,5652	,64266	1,507	,212
		İlkokul	128	2,6104	,57414		
		Ortaokul	134	2,7332	,57186		
		Lise	111	2,6453	,51911		
	Öğrenme Çabası	Okul öncesi	46	3,7826	,55269	2,259	,081
		İlkokul	128	3,6453	,62050		
		Ortaokul	134	3,7090	,60555		
		Lise	111	3,8324	,50057		
	Bilginin Kesinliği	Okul öncesi	46	2,6703	,57680	1,800	,147
		İlkokul	128	2,6198	,56391		
		Ortaokul	134	2,5100	,52297		
		Lise	111	2,6441	,51664		

Epistemolojik inanç ölçeğinin dört alt boyutu puanlarında öğretmenlerin görev yaptıkları kademe grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri hiçbir

alt boyutta görev yaptıkları kademe değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.12. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Görev Yaptıkları Kademeye Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin görev yaptıkları kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Görev Yapılan Kademe	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	
Bireysel Yenilikçilik		Okul öncesi	46	69,3913	9,12013	1,054	,368	
		İlkokul	128	68,0547	9,71670			
		Ortaokul	134	68,3955	9,48209			
		Lise	111	66,8108	8,18925			
Eğitim Programı Okuryazarlığı	Okuma	Okul öncesi	46	4,1879	,59445	,996	,395	
		İlkokul	128	4,1657	,49931			
		Ortaokul	134	4,1407	,58575			
		Lise	111	4,0560	,58327			
	Yazma	Okul öncesi	46	4,2373	,69321	2,156	,093	
		İlkokul	128	4,0749	,53291			
		Ortaokul	134	4,1076	,64297			
		Lise	111	3,9692	,69983			
	Toplam		Okul öncesi	46	4,2107	,62037	1,536	,205
			İlkokul	128	4,1238	,48796		
			Ortaokul	134	4,1254	,58742		
			Lise	111	4,0159	,61255		

Bireysel yenilikçilik puanları incelendiğinde görev yaptıkları kademeye göre öğretmenlerin puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri görev yaptıkları kademe değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin her iki alt boyutu ve toplam puanlarında öğretmenlerin görev yaptıkları kademe grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin eğitim programı

okuryazarlığı düzeyleri görev yaptıkları kademe değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.13. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Çalışma Saatlerine Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının çalışma saatlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Çalışma Saatlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Çalışma Saati	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Post Hoc Testi
Epistemolojik İnanç	Öğrenme Süreci- Otorite/ Uzman Bilgisine Şüphe	15 saatten az	22	4,0620	,41365	1,993	,114	
		15-20 saat	30	3,8879	,31372			
		20-25 saat	106	3,9142	,34857			
		25 saatten fazla	261	3,9850	,36030			
	Doğuştan /Sabit Yetenek	15 saatten az	22	2,3125	,72657	3,477	,016*	A<C-D
		15-20 saat	30	2,6333	,45002			
		20-25 saat	106	2,7370	,56981			
		25 saatten fazla	261	2,6513	,55705			
	Öğrenme Çabası	15 saatten az	22	3,5636	,69730	2,440	,064	
		15-20 saat	30	3,7600	,40819			
		20-25 saat	106	3,6283	,61563			
		25 saatten fazla	261	3,7824	,56826			
Bilginin Kesinliği	15 saatten az	22	2,4470	,65946	1,108	,346		
	15-20 saat	30	2,7222	,49195				
	20-25 saat	106	2,5881	,54637				
	25 saatten fazla	261	2,5983	,53421				

* $p<0,05$

Epistemolojik inanç ölçeğinin sadece bir alt boyutunda çalışma saatlerine göre öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<0,05$). Bu

alt boyut yeteneğin doğuştan geldiğine ve değişmez olduğuna yönelik inançtır (F (4-415)=3,48; $p<0,05$). Bu alt boyutta farklılığın hangi öğretmen grupları arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan post-hoc testinde 15 saatten daha az çalışan öğretmenlerin yeteneğin doğuştan geldiğine ve değişmezliğine dair inançlarının 15-20 saat arası ve 20-25 saat arası çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutta diğer çalışma saati grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Epistemolojik inanç ölçeğinin diğer alt boyutlarında çalışma saatleri farklı olan öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.14. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Çalışma Saatlerine Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin çalışma saatlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Bireysel yenilikçilik puanları incelendiğinde çalışma saatlerine göre öğretmenlerin puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Farklılığın hangi çalışma grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc testinde 15 saatten az çalışan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin 15-20 saat çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin her iki alt boyutu ve toplam puanlarında öğretmenlerin çalışma saatleri grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri çalışma saatleri değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.15: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Çalışma Saatlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Çalışma Saati	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Post Hoc Testi
Bireysel Yenilikçilik		15 saatten az	22	71,5909	12,69668	3,140	,025*	A>B
		15-20 saat	30	63,9333	7,66961			
		20-25 saat	106	68,0000	8,59900			
		25 saatten fazla	261	68,1341	9,13495			
Okuma		15 saatten az	22	4,0812	,62125	1,948	,121	
		15-20 saat	30	4,0310	,64455			
		20-25 saat	106	4,0445	,61378			
		25 saatten fazla	261	4,1820	,51896			
Eğitim Programı Okuryazarlığı	Yazma	15 saatten az	22	4,1932	,88916	2,376	,069	
		15-20 saat	30	4,0028	,63822			
		20-25 saat	106	3,9473	,64941			
		25 saatten fazla	261	4,1255	,59997			
Toplam		15 saatten az	22	4,1329	,72148	2,163	,092	
		15-20 saat	30	4,0179	,62343			
		20-25 saat	106	3,9996	,59748			
		25 saatten fazla	261	4,1559	,53507			

*p<0,05

4.15. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16: Epistemolojik İnançların Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Post Hoc Testi
Epistemolojik İnanç	Öğrenme Süreci- Otorite/ Uzman Bilgisine Şüphe	3 yıldan az	54	4,0118	,40619	3,443	,033*	C>B
		3-6 yıl	105	3,8866	,34589			
		7 ve üzeri yıl	260	3,9857	,34961			
	Doğuştan /Sabit Yetenek	3 yıldan az	54	2,5532	,64638	1,076	,342	
		3-6 yıl	105	2,6476	,61599			
		7 ve üzeri yıl	260	2,6774	,52995			
	Öğrenme Çabası	3 yıldan az	54	3,7074	,55179	3,558	,029*	C>B
		3-6 yıl	105	3,6076	,60886			
		7 ve üzeri yıl	260	3,7846	,57010			
	Bilginin Kesinliği	3 yıldan az	54	2,4537	,60865	4,222	,015*	C>B
		3-6 yıl	105	2,5286	,51911			
		7 ve üzeri yıl	260	2,6538	,52933			

*p<0,05

Epistemolojik inanç ölçeğinin sadece üç alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdem grupları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (p<0,05). Bu alt boyutlar öğrenme sürecinde otorite ve uzman bilgisinden şüphe duyma düzeyi (F (3-416)=3,44; p<0,05), öğrenme sürecinde çabanın önemi (F (3-416)=3,56; p<0,05) ve bilginin kesinliğine ve değişmezliğine yönelik inançtır (F (3-416)=4,22; p<0,05). Bu alt boyutlarda farklılığın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu tespit etmek amacı ile post-hoc testleri yapılmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrenme sürecinde otorite ve uzman bilgisinden şüphe duyma düzeyi

mesleki kıdemi 3-6 yıl arası olanlardan daha yüksektir. Mesleki kıdemi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrenme sürecinde çabanın önemine dair inanç düzeyi mesleki kıdemi 3-6 yıl arası olanlardan daha yüksektir. Mesleki kıdemi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin bilginin kesinliğine ve değişmezliğine yönelik inanç düzeyi mesleki kıdemi 3-6 yıl arası olanlardan daha yüksektir. Bu alt boyutlarda diğer mesleki kıdem grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Epistemolojik inanç ölçeğinin diğer alt boyutunda (yeteneğin doğuştan ve sabit olduğuna inanç) öğretmenlerin mesleki kıdem grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.16. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Ort.	Std. Sapma	F	p
Bireysel Yenilikçilik		3 yıldan az	54	69,1667	9,38234	,562	,571
		3-6 yıl	105	68,0381	9,88776		
		7 ve üzeri yıl	260	67,7115	8,87654		
Eğitim Programı Okuryazarlığı	Okuma	3 yıldan az	54	4,0741	,74979	,724	,485
		3-6 yıl	105	4,0980	,55428		
		7 ve üzeri yıl	260	4,1563	,51748		
	Yazma	3 yıldan az	54	4,1204	,75992	,166	,847
		3-6 yıl	105	4,0611	,60593		
		7 ve üzeri yıl	260	4,0715	,62205		
Toplam	3 yıldan az	54	4,0954	,73815	,159	,853	
	3-6 yıl	105	4,0810	,55820			
	7 ve üzeri yıl	260	4,1172	,53752			

Bireysel yenilikçilik puanları incelendiğinde mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin her iki alt boyutu ve toplam puanlarında öğretmenlerin mesleki kıdem grupları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.17. Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Epistemolojik inanç, bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı ölçekleri ve bu ölçeklerin alt boyutları arasındaki doğrusal ilişkinin incelenmesi için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.18’te verilmiştir.

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenme sürecinde otorite ve uzman bilgisinden şüphe duyma alt boyutu puanı ile bireysel yenilikçilik puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir doğrusal ilişki bulunmaktadır ($r=0.13$, $p<.01$). Ancak epistemolojik inanç ölçeğinin yeteneğin doğuştan geldiği ve sabit olduğu ($r=-0.16$, $p<.01$) ve bilginin kesinliği ve değişmezliği ($r=-0.11$, $p<.05$) inançları alt ölçekleri puanları ile bireysel yenilikçilik puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği’nin toplam puanı ile epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenme sürecinde otorite ve uzman bilgisinden şüphe duyma alt boyutu puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.14$, $p<.01$).

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği’nin okuma alt boyutu puanı ile epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenme sürecinde otorite ve uzman bilgisinden şüphe duyma alt boyutu puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.12$, $p<.01$).

Tablo 4.18: Epistemolojik İnanç, Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçekleri ve Alt-Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		1	2	3	4	5	6	7
1-Öğrenme Süreci- Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe	r							
	p							
	N							
2-Doğuştan /Sabit Yetenek	r	,000						
	p	1,000						
	N	419						
3-Öğrenme Çabası	r	,297**	,104*					
	p	,000	,034					
	N	419	419					
4-Bilginin Kesinliği	r	-,034	,336**	,324**				
	p	,485	,000	,000				
	N	419	419	419				
5- Bireysel Yenilikçilik	r	,127**	-,164**	-,068	-,109*			
	p	,009	,001	,162	,025			
	N	419	419	419	419			
6-Okuma	r	,122*	-,049	,087	,018	,494**		
	p	,013	,313	,075	,715	,000		
	N	419	419	419	419	419		
7-Yazma	r	,152**	-,086	,082	,007	,468**	,837**	
	p	,002	,079	,093	,883	,000	,000	
	N	419	419	419	419	419	419	
8-Eğitim Programı Okuryazarlığı	r	,142**	-,070	,088	,013	,502**	,960**	,957**
	p	,003	,151	,071	,788	,000	,000	,000
	N	419	419	419	419	419	419	419

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenme sürecinde otorite ve uzman bilgisinden şüphe duyma alt boyutu puanı ile bireysel yenilikçilik puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir doğrusal ilişki bulunmaktadır ($r=0.13$, $p<.01$). Ancak epistemolojik inanç ölçeğinin yeteneğin doğuştan geldiği ve sabit olduğu ($r=-0.16$, $p<.01$) ve bilginin kesinliği ve değişmezliği ($r=-0.11$, $p<.05$) inançları alt ölçekleri puanları ile bireysel yenilikçilik puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği’nin toplam puanı ile epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenme sürecinde otorite ve uzman bilgisinden şüphe duyma alt boyutu puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.14$, $p<.01$).

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nin okuma alt boyutu puanı ile epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenme sürecinde otorite ve uzman bilgisinden şüphe duyma alt boyutu puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.12$, $p<.01$).

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nin yazma alt boyutu puanı ile epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenme sürecinde otorite ve uzman bilgisinden şüphe duyma alt boyutu puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.15$, $p<.01$).

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nin toplam puanı ile bireysel yenilikçilik puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.5$, $p<.01$).

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nin okuma alt boyutu puanı ile bireysel yenilikçilik puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.49$, $p<.01$).

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nin yazma alt boyutu puanı ile bireysel yenilikçilik puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.47$, $p<.01$).

Elde edilen korelasyon değerleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitim programları okuryazarlıkları düzeyleri arasında orta şiddette doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.18. Eğitim Programı Okuryazarlığının Epistemolojik İnanç ve Bireysel Yenilikçilik Değişkenleri ile Yordanması

Eğitim programı okuryazarlığının epistemolojik inanç ve bireysel yenilikçilik değişkenleri ile yordamak için çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Bu analizin bulguları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Epistemolojik İnanca ve Bireysel Yenilikçiliğe Göre Eğitim Programı Okuryazarlığını Yordamak İçin Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

	B	Sh.	β	t	p	R	R²	F	p
1-Öğrenme Süreci-Otorite	,082	,072	,052	1,148	,252	.520	.271	30.641	.000**
2-Doğuştan /Sabit Yetenek	-,012	,045	-,012	-,267	,790				

3-Öğrenme Çabası	,093	,046	,095	2,011	,045*
4-Bilginin Kesinliği	,046	,050	,043	,916	,360
5- Bireysel Yenilikçilik	,031	,003	,505	11,692	,000**

*p<0,05, **p<0,01

Epistemolojik inanç ve bireysel yenilikçiliğe göre eğitim programı okuryazarlığını yordamak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Epistemolojik inanç ve bireysel yenilikçilik birlikte eğitim programı okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısıdır (F=30.641, p<.01). Her iki değişken birlikte eğitim programı okuryazarlığındaki varyansın yüzde 27'sini açıklamaktadır. Epistemolojik İnançlar değişkeninin öğrenme çabası eğitim programı okuryazarlığının anlamlı bir yordayıcısı iken (t=2.011, p<.05), Öğrenme Süreci-Otorite (t=1.148, p>.05), Doğuştan /Sabit Yetenek (t=-.267, p>.05) ve Bilginin Kesinliği (t=.043, p>.05) alt boyutları istatistiki olarak anlamlı birer yordayıcı değişken değildir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada özel okulda görev yapan öğretmenlere dair epistemolojik inançlar, bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Ayrıca üç değişkenin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu çerçevede elde edilen bulguların literatür doğrultusunda tartışması yapılmıştır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançları incelendiğinde bilgiden çok bilginin edinme sürecinin önemli olduğu ve uzman kişilerin dahi sorgulanması gerektiğine yönelik inançlarının yüksek olduğu söylenebilir. Bilginin kaynağını sorgulayan öğretmen dersine farklı kaynaklarla hazırlanacak ve kendi bilgisini de sürekli sorgulayacaktır. Bu durum öğretmenlerin değişimi yakalamasını kolaylaştıracaktır. Öğretmenin öğrenciye model olma etkisi düşünüldüğünde, öğrencilerin de farklı bilgi kaynaklarına ulaşma isteği artacaktır. Bilgiye erişimin kolay ancak doğru bilginin ayıklanmasının zor olduğu günümüzde farklı kaynaklardan edinilen bilginin sorgulanması hem öğretmenler hem de öğrenciler Öğretmenler doğuştan gelen yeteneklerin bireyi kısıtlamayacağı, bireyin kendini geliştirebileceği düşüncesindedirler. Öğretmenler genel olarak bir şeyleri öğrenmenin çaba gerektirdiği ve uzun sürdüğü görüşündedir. Son olarak öğretmenler bilimin kesin ve değişmez olduğu görüşünde kararsızdırlar. Bu sonuç öğretmenlerin araştırma bulgularına göre orta düzeyde çıkan yenilikçilik profilleri ile uyumludur. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Er (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada öğrenmede yeteneğin çabadan daha önemli olduğu düşüncesinin baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalçın ve Yalçın (2017) çalışmasında ise erkek öğretmen adaylarının bilginin kesinliğine daha fazla inandığı tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen tanımlayıcı istatistiklere göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek puanın beş olduğu çalışmada puan ortalamalarının dördün üzerinde olması öğretmenlerin kendilerini başarılı olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin algısına dayalı olup gerçeği

yansıtmayabilir. Erdamar (2020) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticileri öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyini kendi algılarından daha düşük olarak belirtmişlerdir. Keskin (2020), Erdamar (2020), Çetinkaya ve Tabak (2019), Kuyubaşıoğlu (2019), Aslan (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da katılımcıların algıları benzer biçimde yüksek bulunmuştur. Keskin (2020), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğretim programı kavramını ders kaynakları olarak; program okuryazarlığını ise kendi mesleki yeterlilikleri olarak değerlendirebildiklerini belirtmiştir. Bu değerlendirme göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyi ile ilgili algılarını kavramsal yaklaşımlarının etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin çok da yüksek olmadığı görölmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu sorgulayıcı ve öncüdür. Yenilikçilik düzeyinin oldukça yüksek olması sınıf içerisine yeni uygulamaların adapte edilmesini kolaylaştıracaktır. Yenilikçi uygulamaların çok daha hızlı gerçekeştiği özel öğretim kurumlarında, planlanan yeniliklere dair karar alma süreçlerine, geniş öğretmen gruplarının dâhil edilmesi, değişimin benimsenmesi ve sınıf ortamına verimli bir şekilde yansımaya açısından önemlidir. Bu çalışmanın bulguları literatürle de uyumludur. Yılmaz Öztürk (2015)'ün çalışmasında da sorgulayıcı ve öncü stiller ilk sırada yer almıştır. Öztürk ve Summak (2014) Kayasandık (2017) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların bulgularıyla bu araştırmanın bulguları oldukça benzerdir. Kılıçer ve Odabaşı (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunun kuşkucu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yenice ve Tunç (2019) da öğretmen adaylarını daha gelenekçi olarak tespit etmiştir. Buradan hareketle öğretmenliğe başlamının bireysel yenilikçiliği geliştirdiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre kadın ve erkek öğretmenler arasında bireysel yenilikçilik, eğitim programı okuryazarlığı, uzman bilgisine şüphe ve bilginin kesinliği açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bunun yanında Doğuştan /Sabit Yetenek ve Öğrenme Çabası alt boyutlarında erkeklerin puan ortalaması daha yüksektir. Buna göre kadın öğretmenlerin yeteneğin gelişebileceğine ve öğrenmek için çaba harcanması gerektiğine daha fazla inandıkları söylenebilir. Bu sonuğa, kadınların hem aile hem de iş hayatındaki sorumluluklarına dair yoğunluğunun gelişime yönelik inançlarında itici bir güç oluşturduğu ihtimalinin etkisi düşünölebilir. Epistemolojik inançlar açısından Aslan (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada erkeklerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve bilginin tek olduğu görüşüne

kadınlara oranla daha fazla inandıkları tespit edilmiştir. Aslan'ın araştırmasının bulguları bu araştırmanın bulgularıyla tam tersi yöndedir. Program okuryazarlığı açısından, Keskin (2020), Saraç (2019), Aslan (2018) tarafından öğretmenler; Erdem ve Eğmir (2018) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada da kadın ve erkeklerin program okuryazarlık düzeyleri benzer olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında Erdamar (2020) farklı olarak erkek öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireysel yenilikçilik açısından, bu araştırmanın bulguları literatürle uyumludur. Kılıç ve Ayvaz Tuncel (2014), Demirbaşaran ve Keleş (2015), Kılıç (2015), Kaya (2017), Kocasaraç (2018), Abbak (2018), Yılmaz Öztürk (2015), Kozikoğlu ve Küçük (2020) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Yalçın ve Yalçın (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada epistemolojik inançların tüm alt boyutlarında kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre medeni durumun bireysel yenilikçilik, eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inanç üzerine etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Daha önce benzer konularda yapılan araştırmalar da bu çalışmada elde edilen bulgularla benzer ve farklı bulgular elde edilmiştir. Saraç (2019) araştırmasında bekâr öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Abbak (2018) ise araştırmasında evli ve bekâr öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mezun olunan fakültenin öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerine kısmen etkili olduğu söylenebilir. Uzman bilgisine şüphe, öğrenme çabası ve bilginin kesinliği alt boyutlarında eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında fark yokken doğuştan /sabit yetenek boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puanları daha yüksektir. Buna göre eğitim fakültesi mezunlarının yeteneğin geliştirilebileceğine daha az inandıkları söylenebilir. Bireysel yenilikçilik üzerine mezun olunan fakültenin etkisinin olmadığı söylenebilir. Eğitim programı okuryazarlığında ise eğitim fakültesi mezunlarının program okuma becerileri daha yüksek iken program yazma becerileri birbirine benzerdir. Program yazma yani programı sınıf ortamına uyarlama durumundaki benzerlik özel okulların, eşgüdümlü çalışmaları önemsemesi ile ilişkilidir. Bölüm başkanlığı ya da koordinatörlük gibi birimlerin takibi ile özel

okullarda sınıf içi uygulamalar, materyal hazırlanması, ölçme değerlendirme ve öğrenmeyi destekleyici okul dışı faaliyetler ortak olarak düzenlendiğinden, program yazma alt boyutunda öğretmenlerin mezuniyet durumundaki farklılık öne çıkmamış olabilir. Er (2013) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin fen edebiyat fakültesi öğrencilerine kıyasla öğrenmede yeteneğin çabadan daha önemli olduğu düşüncesinin baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2018) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada farklı fakültelerden öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşın öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerine kısmen etkili olduğu söylenebilir. Uzman Bilgisine Şüphe, Doğuştan /Sabit Yetenek ve Öğrenme Çabası alt boyutlarında farklı yaş grupları arasında fark yokken Bilginin Kesinliği boyutunda 31-35 ile 51 ve üzeri yaş gruplarına ait puanların diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaş gruplarında puan açısından belirli bir eğilimin olmaması sonucun tesadüfi olduğunu düşündürmektedir. Bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı üzerine yaşın etkisinin olmadığı söylenebilir. Yılmaz Öztürk (2015), Kaya (2017), tarafından yapılan araştırmada farklı yaş gruplarında bulunan öğretmenler arasında bireysel yenilikçilik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branşın öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerine kısmen etkili olduğu söylenebilir. Uzman Bilgisine Şüphe, Doğuştan /Sabit Yetenek ve Bilginin Kesinliği alt boyutlarında farklı branşlar arasında fark yokken Öğrenme Çabası boyutunda sözel bölümü öğretmenlerinin puanları yabancı dil öğretmenlerinden daha yüksektir. Buna göre sözel branş öğretmenlerinin yabancı dil öğretmenleriyle karşılaştırıldığında çaba ile bilginin geliştirilebileceğine daha fazla inandıkları söylenebilir. Farklı branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik açısından benzer oldukları söylenebilir. Branşlar arasında program okuryazarlığı açısından farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle yabancı dil branş öğretmenlerinin hem program okuma hem de program yazma açısından diğer öğretmenlere göre daha yüksek bilgi ve beceriye sahip oldukları söylenebilir. Özel okulların öğrenci kaydını almadaki en etkili argümanlarından biri de yabancı dil eğitiminde yaptıkları çalışmalardır. Özel okulların yabancı dil eğitiminde ders saatlerinin devlet okullarına göre daha fazla planlanması; özgün içerik geliştirmeleri ve ilgili alandaki branş öğretmenlerinin bu içeriğin geliştirilmesinde bizzat sorumluluk alarak resmi program ile uyum aşamalarını takip etmesi, yabancı dil öğretmenlerinin program okuryazarlığı bilgi ve becerilerinin daha yüksek düzeyde

olmasını sağlamış olabilir. Kılıç ve Ayvaz Tuncel (2014), Kılıç (2015), Abbak (2018), Saraç (2019) tarafından yapılan araştırmada farklı branş öğretmenleri arasında bireysel yenilikçilik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2018) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada farklı branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında eğitim fakültesi mezunları planlama açısından daha düşük bilgi ve beceriye sahip çıkmışlardır.

Lisansüstü eğitim alıp almamanın öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerine kısmen etkili olduğu söylenebilir. Uzman Bilgisine Şüphe, Doğuştan /Sabit Yetenek ve Öğrenme Çabası alt boyutlarında farklı eğitim durumuna sahip olan öğretmenler arasında fark yokken Bilginin Kesinliği boyutunda ön lisans mezunlarının puanlarının lisans ve yüksek lisans olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ön lisans mezunlarının bilginin kesinliği görüşüne daha fazla katıldıkları anlaşılmaktadır. Eğitim düzeyi farklı olan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı puanlarının benzer olması, eğitim düzeyi ilgili değişkenler için yordayıcı bir değişken olmadığını göstermektedir. Kaya (2017), Kocasaraç (2018), tarafından yapılan araştırmada farklı eğitim duruma sahip öğretmenler arasında bireysel yenilikçilik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı öğrenim kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında epistemolojik inançlar, bireysel yenilikçilik ve program okuryazarlığı açısından fark bulunmamaktadır. Buna göre görev yapılan kademenin epistemolojik inançlar, bireysel yenilikçilik ve program okuryazarlığı için yordayıcı bir değişken olmadığı söylenebilir. Özellikle epistemolojik inançlar, doğuştan-sabit yetenek alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaması, okul öncesi ve ilköğretim kademesi açısından dikkat çekicidir. Çocukların yeteneklerinin, kapasitelerinin erken yaşta belirlenmesi gelişimleri açısından sağlıklı bir şekilde yönlendirilmelerini sağlayacaktır. Kaya (2017) tarafından yapılan araştırmada farklı kademelerde görev yapan öğretmenler arasında bireysel yenilikçilik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Haftalık çalışma süresinin öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerine kısmen etkili olduğu söylenebilir. Uzman Bilgisine Şüphe, Bilginin Kesinliği ve Öğrenme Çabası alt boyutlarında farklı çalışma süreleri arasında fark yokken Doğuştan /Sabit Yetenek boyutunda 15 saatten az çalışanların puanlarının diğer gruplardan daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre çalışma saati az olan öğretmenlerin yeteneğin

geliştirilebileceğine daha fazla inandıkları anlaşılmaktadır. Haftalık 15 saatten az çalışanların bireysel yenilikçilik düzeyleri diğer çalışma saatlerinden daha yüksektir. Öğretmenlerin derse girdikleri saatlerin haricinde de pek çok sorumlulukları bulunmaktadır. Derse hazırlık, materyal hazırlama, ödev kontrolü, etkinlikler için ön hazırlık (yarışma, sunum, şenlik, laboratuvar uygulamaları vb), yazılı sınavların okunması, deneme analizleri, proje çalışmalarının takibi, sınıf rehberliği, veli iletişimi gibi pek çok sorumluluğu öğretmenler boş ders saatlerinde gerçekleştirirler. Bu sebeple, ders yükü az olan öğretmenlerin, yeteneğin geliştirilebileceğine inanması ve yenilikçilik puanlarının daha yüksek olması, eğitim yöneticilerinin ders planlama sürecinde bu durumu dikkate alması açısından manidardır. Bunun yanında farklı çalışma sürelerine sahip olan öğretmenler arasında program okuryazarlığı açısından fark bulunmamaktadır.

Mesleki kıdemin öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerine kısmen etkili olduğu söylenebilir. Doğuştan /Sabit Yetenek alt boyutunda farklı mesleki kıdeme sahip olanlar arasında fark yokken Uzman Bilgisine Şüphe, Bilginin Kesinliği ve Öğrenme Çabası alt boyutlarında 7 yıl ve üzeri çalışanların puanlarının 3-6 yıl çalışanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre tecrübeli öğretmenlerin öğrenmenin süreç içerisinde gerçekleştiği, uzman bilgisinin sorgulanmasının gerektiği, öğrenmenin çaba gerektirdiği ve bilginin kesinliğine daha fazla inandıkları anlaşılmaktadır. Bireysel yenilikçilik ve eğitim programı okuryazarlığı üzerine mesleki kıdemin etkisinin olmadığı söylenebilir. Kılıç ve Ayvaz Tuncel (2014), Kılıç (2015), Kaya (2017), Demirbaşaran ve Keleş (2015) Abbak (2018), Saraç (2019) tarafından yapılan araştırmada farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında bireysel yenilikçilik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2018) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Epistemolojik inançlar ile bireysel yenilikçilik arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzman bilgisine şüphe alt boyutunda ilişkinin yönü pozitif iken öğrenme çabası ve bilginin kesinliği alt boyutlarında negatiftir. Gelişen teknoloji ile birlikte bilimsel olarak doğru kabul edilen bilgilerin dahi hızlıca değişmesi yenilikçi bireylerin bilginin kesin olduğu yönündeki inançlarının düşük düzeyde olmasını anlamlı kılmaktadır. Doğuştan /sabit yetenek alt boyutu ile anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlardan epistemolojik inançlar ve bireysel

yenilikçiliğin birbiriyle zayıf ilişkili iki değişken olduğu söylenebilir. Epistemolojik inançlar aynı zamanda eğitim programı okuryazarlığı ile de oldukça zayıf ilişkiye sahiptir. Sadece Uzman Bilgisine Şüphe alt boyutu okuma ve yazma alt boyutlarının ikisiyle de düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki gösterirken, Doğuştan /Sabit Yetenek, Öğrenme Çabası ve Bilginin Kesinliği alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bununla birlikte regresyon analizi sonucunda öğrenme sürecinde çaba alt boyutu eğitim programı okuryazarlığı için tek yordayıcı değişken olmuştur. Doğan'a (2014) göre öğretmenlerin eğitim uygulamaları epistemolojik inançlarından çok pedagojik inançlarından etkilenmektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonucun nedeni epistemolojik inançların pratiğe etkisinin zayıf olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yani, eğitimlerini, daha fazla olgusal ve basit bilgi vererek öğrenci öğrenimini arttırmak olarak algılayan öğretmenlerin, yaratıcı yetenek ve becerileri kullanma veya artırma konusunda öğrencileri dahil etme olasılıkları daha yüksektir. Hong, Hartzell ve Greene (2009)'e göre kendilerini bilgi kaynağı değil de bilgiyi kazandıran, bilgiye ulaştıran yolda rehberlik eden olarak algılayan ve derinlemesine öğrenmeyi önemseyen öğretmenler sınıflarında yenilikçi, yaratıcı öğretim uygulamalarına daha fazla yer vermektedir. Bireysel yenilikçilikle, eğitim programı okuryazarlığı arasında ise orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bireysel yenilikçilik aynı zamanda eğitim programı okuryazarlığı için kuvvetli bir yordayıcıdır. Öğretmenlerin sahip oldukları inançların onların pratikteki uygulamaları üzerine etkisi bulunmaktadır. Program değişikliği süreçlerinde öğretmenler kendilerine önerilen uygulamalardan ziyade inançlarına uygun olanları uygulamaya daha yatkınlardır. Yeniliğe açık olma, çaba ile öğrenci öğrenmesinin geliştirileceğine inanç, değişime uyumu kolaylaştırmaktadır (Handal ve Herrington, 2003). Bu bağlamda araştırmada yenilikçilik ve program okuryazarlığı arasındaki yüksek ilişki bu durumu desteklemektedir. Öğretmenler yeniliğe açık ise bunun gereği olan program hazırlama becerisini de geliştirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin yüksek çıkması kendi algıları ile ilgili olduğu kadar özel okulların kurumsal uygulamalarda birlik-bütünlük gösterme hassasiyeti ve sıklıkla düzenlenen hizmet içi eğitimlerin olumlu etkisi ile de izah edilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bilinmesinin gelişime, yeniliklere ne kadar istekli olduklarının fark edilmesini sağlayacağı ve yenilikçi yaklaşımlara sahip öğretmenlerin öğrenen merkezli öğretim programlarını anlama, anlamlandırma, öğretim süreçlerine yansıtma ve program geliştirme hususunda daha etkili olacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

1. Elde edilen bulgulara göre bireysel yenilikçilik ve program okuryazarlığı arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bunun yanında bireysel yenilikçilik program okuryazarlığının önemli bir yordayıcısıdır. Buradan hareketle öğretmenlerin bireysel yenilikçi bakış açılarının onları programı anlama ve uygulamaya yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Bireysel yenilikçilikle ilgili yapılacak olan uygulamalar, eğitimler öğretmenlerin hem yeni ve özgün öğretim uygulamalarını sınıfa getirmesine yol gösterecek hem de öğretmenlerin uygulamalar için gerekli olan program geliştirme bilgi ve becerisini kazanmaları için onları motive edecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin yenilikçilik profillerinin belirlenmesi ve ihtiyaç analizlerinin yapılması; yeniliğin yayılmasına dair teorilerin göz önünde bulundurulması yani kararların geniş katılımcı gruplar ile alınması, yenilikçi uygulamaların önceki çalışmalar ile uyumu, görece avantajlı ve deneyimlenebilir olması eğitim yöneticileri tarafından dikkate alınması gereken durumlardır.
2. Sınıf içi uygulamalar ve diğer eğitim konularındaki kararlar için bireysel yenilikçilik ve müfredat okuryazarlığının önemi düşünüldüğünde, kişisel epistemolojik inancın öğretim üzerindeki etkisinin önemi göz ardı edilmemelidir. Belki de en önemli nokta, bu inançlar (kişisel epistemolojik inançlar ve müfredatın anlaşılması) ve öğrenci başarı sonuçları arasındaki karmaşık ilişkiyi daha iyi anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmasıdır.

3. Müfredat vizyonu ile ilgili olarak öğrencilerin nasıl öğrendiklerine dair inancımız açısından kişisel epistemolojik inançları dikkate almanın ek nedenleri de mevcuttur. Kişisel epistemolojilerin 21. yüzyıl ile ilişkili öğrenme türlerini desteklemede önemli bir rol oynadığını gösteren artan araştırma kanıtları vardır. Bireysel yenilikçiliği ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmeyen ortamlar öğrenciler için üretken olmayabilir.
4. Genel öğretmen verimliliğini arttırmak için öğretmenlerin kişisel epistemolojik inançlarını geliştirmeye ve şekillendirmeye daha fazla önem verilmelidir. Epistemolojik inançlar ve bireysel yenilikçilik, öğretim uygulamalarının türlerini belirlemede alan bilgisi veya öğretim stratejilerinden daha etkin bir güce sahiptir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programları kişisel epistemolojik inançlara ve bireysel yenilikçiliğe odaklanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akerson, V., Buzzelli, C., & Donnelly, L. O. (2010). On the Nature of Teaching Nature of Science: Preservice Early Childhood Teachers' Instruction in Preschool and Elementary Settings. *Journal of Research In Science Teaching*, 47(2): 213–233. <https://doi.org/10.1002/tea.20323>
- Akınoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: program okuryazarlığı. 21. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14.
- Ali, I. (2018). Personality traits, individual innovativeness and satisfaction with life. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(1): 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2017.11.002>
- Anderson, N., Potočník, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 40(5): 1297–1333. <https://doi.org/10.1177/0149206314527128>
- Aslan, C. (2017). Examining epistemological beliefs of teacher candidates according to various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67(2017): 37–50. DOI: 10.11114/jets.v5i10.2224
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1): 1-15.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen H., & Gürer, F. (2018). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (Stem) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 18(2): 702-735. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-412111>

- Bartels, J., & Reinders, M. J. (2011). Consumer innovativeness and its correlates: A propositional inventory for future research. *Journal of Business Research*, 64(6): 601–609. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.05.002>
- Beswick, K. (2012). Teachers’ beliefs about school mathematics and their relationship to practice. *Educational Studies in Mathematics*, 79(2012): 127-147. DOI: 10.1007/s10649-011-9333-2
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and performance differences in students’ domain-specific epistemological belief profiles. *American Education Research Journal*, 42(4): 697–726. <https://doi.org/10.3102/00028312042004697>
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change?. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367-408.
- Buehl, M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *The Journal of Experimental Education*, 77(2009): 367-408. DOI: 10.3200/JEXE.77.4.367-408
- Bulger, M., & Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. [https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/227/1/DataAndSociety Media Literacy 2018.pdf](https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/227/1/DataAndSociety%20Media%20Literacy%202018.pdf) <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-1> [07.06.2020].
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem akademi <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Chan, K. (2011). Preservice teacher education students’ epistemological beliefs and conceptions about learning. *Instructional Science*, 39(1): 87-108. DOI: 10.14221/ajte.2004v29n1.1
- Chan, K. W., & 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(3): 392-414. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1102>
- Chan, K.W., ve Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8): 817-831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Chinn, C. A., Buckland, L. A., & Samarapungavan, A. L. A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology. *Educational Psychologist*, 46(3), 141-167.
- Covello, S., & Lei, J. (2010). *A review of digital literacy assessment instruments*. New York: Syracuse University: School of Education.
- Cuban, L. (2013). *Inside the black box: Change without reform in American education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 38(1): 296-309.
- Çuhadar, C., Bülbül, T., & Ilgaz, G. (2013). Exploring of the relationship between individual innovativeness and techno-pedagogical education competencies of pre-service teachers. *Elementary Education Online*, 12(3): 797–807. <https://doi.org/10.17051/ieo.46378>
- Demirbaşaran, S.ve Keleş,S.(2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(4): 106-118.
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053180265>
- Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2): 799-825. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.342260>
- Doğan, Ö. K. (2014). Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: Boylamsal durum çalışması (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers and Education*, 51(1): 187–199. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.001>
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 3(3): 165–167. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00019.x>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Inc.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2): 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elby, A., & Hammer, D. (2010). Epistemological resources and framing: A cognitive framework for helping teachers interpret and respond to their students' epistemologies. *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*, 4(1), 409-434.
- Er, K. (2013). A study of the epistemological beliefs of teacher candidates in terms of various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50(2013): 207–226.
- Erdamar, F.S.(2020). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2): 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Arkadaş.
- Feucht, F., & Bendixen, L. D. (2010). Exploring similarities and differences in personal epistemologies of U.S. and German elementary school teachers. *Cognition and Instruction*, 28(1): 39-69. <https://doi.org/10.1080/07370000903430558>

- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Don Mills, ON: Pearson Canada, Inc.
- Goldsmith, R. E., & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International Handbook on Innovation* (pp. 321–330). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gökçearsan, Ş., Karademir, T., & Korucu, A. T. (2017). Preservice teachers' level of web pedagogical content knowledge: Assessment by individual innovativeness. *Journal of Educational Computing Research*, 55(1): 70-94. <https://doi.org/10.1177/0735633116642593>
- Grecic, D., & Collins, D. (2013). The epistemological chain: Practical applications in sports. *Quest*, 65(2), 151-168.
- Green, H. J., & Hood, M. (2013). Significance of epistemological beliefs for teaching and learning psychology: A review. *Psychology Learning & Teaching*, 12(2), 168-178.
- Gündoğan, (2019) Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Handal, B., & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics education research journal*, 15(1): 59-69. <https://doi.org/10.1007/BF03217369>
- Hofer, B. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140.
- Hong, E., Hartzell, S. A., & Greene, M. T. (2009). Fostering creativity in the classroom: Effects of teachers' epistemological beliefs, motivation, and goal orientation. *The Journal of Creative Behavior*, 43(3): 192-208. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2009.tb01314.x>

- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1): 58-65.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00597.x>
- Ismail, A. (2016). EFL teachers' epistemological beliefs and their assessment orientations. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(1): 99-114. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.6n.1p.99
- Jin, C. H. (2013). The effects of individual innovativeness on users' adoption of Internet content filtering software and attitudes toward children's Internet use. *Computers in Human Behavior*, 29(5): 1904–1916.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.009>
- Kaya, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ahievran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kayasandık, A. E (2017). öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının algılanan örgütsel destek ile ilişkisi: Samsun'da bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54):511-52.
<https://doi.org/10.16992/ASOS.12792>
- Keong, Y. O., & Hirst, G. (2010). An empirical integration of goal orientation and the theory of planned behaviour Predicting innovation adoption behaviour. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 11(1): 5–18.
<https://doi.org/10.5367/000000010790772430>
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıç, H. ve Ayvaz Tuncel, Z. (2014, Mayıs). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. 3.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi, Gaziantep.

- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38): 150-164.
- Kınay, I. & Suer, S. (2020). Investigation of relationship between prospective teachers' learning beliefs and state of individual innovativeness. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(3): 604-618. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i3.4642>
- Kocasaraç, H. (2018). Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kozikoğlu, İ., & Küçük, B. A. (2020). The Investigation of the Relationship between Teachers' Creative Thinking Tendencies and Individual Innovativeness Characteristics. *Journal of Education and Future*, (17): 25-37. DOI: 10.30786/jef.437852
- Kuyubaşoğlu, R.M. (2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Levitt, K. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the reaching and learning of science. *Science Education*, 86(2001): 1-22. <https://doi.org/10.1002/sce.1042>
- Lodewyk, K. (2015). Relations among epistemic beliefs and instructional approaches to teaching games in prospective physical educators. *The Physical Educator*, 72(2015): 677-700. DOI: 10.18666/tpe-2015-v72-i4-6479
- Loogma, K., Kruusvall, J., & Ümarik, M. (2012). E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers and Education*, 58(2): 808–817. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.005>
- Lu, L., Lin, X., & Leung, K. (2012). Goal orientation and innovative performance: The mediating roles of knowledge sharing and perceived autonomy. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(S1), 180–197. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.01018.x>

- Marland, P. (1998). Teachers' practical theories: implications for preservice teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1(2): 15–23.
- MEB, (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Erişim tarihi Temmuz 15, 2020, Talim ve Terbiye Kurulu web sitesi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> [07.06.2020].
- MEB, (2020). 2023 Eğitim vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf [07.06.2020].
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2): 113–131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Muis, K. & Duffy, M. (2013). Epistemic climate and epistemic change: Instruction designed to change students' beliefs and learning strategies and improve achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(1): 213–225. DOI: 10.1037/a0029690
- Muis, K. & Foy, M. (2010). The effects of teachers' beliefs on elementary students' beliefs, motivation, and achievement in mathematics. In Bendixen, L. & Feucht, F. (Eds.). *Personal epistemology in the classroom : Theory, research, and implications for practice* (pp. 435-469). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.014>
- Mutlu Bayraktar, D. (2012). Adoption of web 2.0 tools and the individual innovativeness levels of instructors. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2): 35–47.
- OECD, (2013). Skilled for Life? http://www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf [07.06.2020].
- OECD, (2014). PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Vol. VI). In: PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208094-en>

- Olafson, L., & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International journal of educational research*, 45(1-2), 71-84.
- Olafson, L., & Shraw, G. (2010). Beyond epistemology: assessing teachers' epistemological and ontological worldviews. In L. Bendixen, & F. Feucht, (Eds.), *Personal Epistemology in the Classroom* (pp. 516-552). New York: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.016>
- Oloruntegbe, K. O. (2011). Teachers' involvement, commitment and innovativeness in curriculum development and implementation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(6): 443-449.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler, sorunlar*.(çev. ed. A. Arı). Konya: Eğitim.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200): 5-27.
- Öztürk, Z. Y., & Summak, M. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2(Special Issue 1): 844-853. <https://doi.org/10.14486/IJSCS158>
- Paul, R. & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Tomales, CA: The Foundation for Critical Thinking Press.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Rinehart and Winston Inc.
- Poynton, T. A. (2005). Computer literacy across the lifespan: a review with implications for educators. *Computers in Human Behavior*, 21(6): 861-872.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.004>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). New York: Macmillan.
- Roberts, R., Baker, M., & Goossen, C. E. (2016). The chasm between beliefs and practice: A case study of the epistemological positions of pre-service agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 57(2): 172–186. DOI: 10.5032/jae.2016.02172

- Roehrich, G. (2004). Consumer innovativeness: Concepts and measurements. *Journal of Business Research*, 57(6): 671–677. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(02\)00311-9](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(02)00311-9)
- Rogers, E. M. (1995). Lessons for guidelines from the diffusion of innovations. *Joint Commission Journal on Quality Improvement*, 21(7): 324-328. [https://doi.org/10.1016/s1070-3241\(16\)30155-9](https://doi.org/10.1016/s1070-3241(16)30155-9)
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, NY: Free Press.
- Rogers, E.M., & Shoemaker, F.F. (1971). *Communication of innovations*. New York: Free Press.
- Roth, G. & Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*, 37(3): 402–412. DOI: 10.1007/s11031-012-9338-x
- Saraç, M. (2019). Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84(1992): 435–443. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.435>
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1): 19 - 29. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Schommer-Aikins, M., Bird, M., & Bakken, L. (2010). Manifestations of epistemological beliefs in Pre-K - 12 classrooms. In L. D. Bendixen, & F. C. Feucht, (Eds.), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice* (pp. 31- 54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schraw, G., & Olafson, L. (2002). Teacher's epistemological worldviews and educational practices. *Issues in Education*, 8(2): 99-148.

- Soleimani, N. (2018). EFL teachers' epistemological beliefs and classroom management approaches: A case study. *Journal of Language Teaching & Learning*, 8(2): 45–60.
- Stallard, C. K., & Cocker, J. (2015). *Education technology and the failure of American schools*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Tanase, M., & Wang, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(6): 1238-1248. DOI: 10.1016/j.tate.2010.02.009
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2): 23-37.
- Tierney, W. G., & Lanford, M. (2016). Conceptualizing innovation in higher education. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 1–40). https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_1
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8): 771-783. <https://doi.org/10.1080/09500690110049132>
- Tsai, C. C. (2006). Reinterpreting and reconstructing science: Teachers' view changes toward the nature of science by courses of science education. *Teaching & Teacher Education*, 22(3): 363 – 375. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.010>
- Tsai, C. C. (2007). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. *Science Education*, 91(2), 222-243.
- Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. In Kirk, D., Macdonald, D., & O'Sullivan, M. (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 486-501). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n27>

- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programmes (Position Paper, UNESCO Education Sector). Paris, France: Author. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- UNESCO. 2006. Communication and Information: Media Education. http://portal.UNESCO.org/ci/en/ev.php-URL_ID=1653&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): 275-289.
- Wallace, C. S., & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of curriculum studies*, 43(3): 357-381. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>
- West, D.M. (2012). *Digital schools: How technology can transform education*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- West, M. A., & Farr, J. L. (Eds.). (1990). *Innovation and creativity at work: psychological and organizational strategies*. Chichester: Wiley.
- Wisdom, J. P., Chor, K. H. B., Hoagwood, K. E., & Horwitz, S. M. (2014). Innovation adoption: A review of theories and constructs. *Administration and Policy in Mental Health*, 41(4): 480–502. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0486-4>
- Yalcin, M., & Yalcin, F. A. (2017). The investigation of pre service science teachers' epistemological beliefs according to some variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10): 207-217. DOI: 10.11114/jets.v5i10.2224
- Yenice, N., & Tunç, G. A. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2): 753-765. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2716>
- Yıldırım, V.Y. (2018). Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (Doktora Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eskişehir.

Yılmaz Öztürk, Z. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi, (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yorulmaz, A., Çokçalışkan, H., & Önal, H. (2016). Determination of classroom pre-service teachers' state of personal innovativeness. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1): 28-34.



EKLER

EK 1: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Yönerge: Bireyler, çevrelerine farklı yollarla tepki verirler.Aşağıdaki ifadeler, bireylerin bu tepilerinden bazılarını oluşturmaktadır.Her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz.İfadelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur.Lütfen ifadeyi okuduktan sonra aklınıza gelen ilk düşünceyi işaretleyiniz.	Uygunluk Düzeyi				
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ortadayım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
S1	Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar				
S2	Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım				
S3	Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.				
S4	Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir				
S5	Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.				
S6	Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir				
S7	Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.				
S8	Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm				
S9	Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm				
S10	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.				
S11	Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir				
S12	Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.				
S13	Çevremdeki bireylerde işe yaradığımı görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım				

S14	Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.					
S15	Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm					
S16	Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler					
S17	Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.					
S18	Yeni fikirlere açığım.					
S19	Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır					
S20	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheliyimdir.					



EK 2: Epistemolojik İnançlar Ölçeği

		Çok katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Yeteneğin doğuştan belirlenmiş olduğundan, daha akıllı olmak için yapabileceğin çok fazla bir şey yoktur.					
2	Kişi çok çalışmazsa az öğrenir.					
3	Bilimsel bilgi kesindir ve değişmez.					
4	Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.					
5	Alan uzmanları ne söylerlerse söylesinler şüphe duymam.					
6	Eğer insanlar bir şeyi hemen anlayamazlarsa, çabalamayı sürdürmelidirler.					
7	Okula “ortalama” bir yetenekle başlayan öğrenciler okul hayatları boyunca “ortalama” bir öğrenci olarak kalırlar.					
8	Bir kişi yeterince çok çabalarsa, dersin özünü anlar.					
9	Akıllılık yanıtları bilmek değil, fakat yanıtları nasıl bulacağını bilmektir.					
10	Nasıl öğreneceğini bilmek, kişinin sahip olduğu özelliklerinden daha önemlidir.					
11	Alanında uzman kişilerin verdikleri öneriler bile sık sık sorgulanmalıdır.					
12	Bilgi edinme sürecini ve derslerin özünü anlamak bilgi edinmekten daha önemlidir.					
13	Öğretmenlerin/ders verenlerin benim bildiğimden çok daha fazlasını bildiklerinin oldukça farkındayım ve kendi yargılarıma güvenmek yerine onların söylediklerinin daha önemli olduğuna katılıyorum.					

14	İnsanlar bilgi yerine anlama sürecine odaklanırlarsa, daha iyi öğrenirler.					
15	Bir şeyi öğrenmek gerçekten uzun zaman ve çaba ister.					
16	Ne kadar öğreneceğini en çok gösterdiğin çaba belirler.					
17	Bilim adamları yeterince çok çabalarlarsa, neredeyse her konudaki gerçekleri bulabilirler.					
18	Gerçekten akıllı olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok fazla çalışmak zorunda kalmazlar.					
19	Öğrenme yeteneği doğuştan getirilir.					
20	Bazen ders kitaplarında otoritelerin yazdıkları bilgilere inanmıyorum.					
21	Öğrenme yeteneklerimiz doğuştan belirlenmiştir.					
22	Alanında uzman kişilerin gerçekte ne kadar bildikleri hakkında sık sık düşünürüm.					
23	Bazı insanlar iyi öğrenciler olarak doğarlar, diğerleri sınırlı yetenekleri içinde sıkışıp kalırlar.					
24	Benim bildiğimden farklı bir şey söyleseler dahi yine de alan uzmanlarına inanıyorum.					
25	Bazı çocuklar bazı dersleri/konuları öğrenmede doğuştan yeteneksizdirler.					
26	Bilim adamları araştırmayı sürdürürlerse eninde sonunda gerçekleri bulacaklardır.					
27	İlerlemek çok fazla çalışma ister.					
28	Herhangi biri yeterince çok çalışırsa, zor kavramları/konuları anlayabilir.					
29	Tüm öğrenme durumlarına uygulanabilecek bir öğrenme yöntemi olabileceğine inanıyorum.					
30	Bir kişinin doğuştan getirdiği yeteneği onun yapabileceklerini sınırlandırır.					

EK 3: Program Okuryazarlığı Ölçeği

No	Eğitim Programı Okuryazarlığı İfadeleri	Hiç katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.					
2	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.					
3	Hedefe uygun içerik seçebilirim.					
4	Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.					
5	İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.					
6	Ölçme araçlarını okuyabilirim.					
7	Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilirim.					
8	Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.					
9	Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.					
10	Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.					
11	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.					
12	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.					
13	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.					
14	İçeriğin hedef davranışın geçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.					
15	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.					

	Lütfen bu bölüme işaretleme yapmadan diğer soruya geçiniz.					
16	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.					
17	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.					
18	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.					
19	Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.					
20	Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.					
21	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.					
22	Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.					
23	Hedefe uygun soru yazabilirim.					
24	Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
25	Hedefe uygun içerik yazabilirim.					
26	Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
27	İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.					
28	Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.					
29	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.					

EK 4: Ölçek Kullanım izinleri

The screenshot shows a Gmail inbox with a search bar containing "ölçek izni". The selected email is from Ayşe KAHRAMAN, dated 2 Mart Pzt 00:50. The subject is "Ölçek Kullanım izni". The email content reads: "Saygıdeğer Hocam, yüksek lisans tez çalışmam için Bireysel Yenilikçilik Ölçeğini kullanacağım. Ek dosyada bulmuş olduğum ölçek maddeleri ve ilgili makale yer almaktadır. Ölçeği çalışmamda kullanabilmek için izninizi arz ederim. Saygılarımla." Below the text, there are two PDF attachments: "bireysel-yenilikçilik..." and "2-bireysel yenilikçil...". The left sidebar shows the Gmail navigation menu with options like "Oluştur", "Gelen Kutusu", "Yıldızlı", "Ertelenenler", "Gönderilmiş Postalar", "Taslaklar", "Diğer", "Meet", "Yeni toplantı", "Toplantılarım", and "Hangouts".

The screenshot shows a Gmail inbox with a search bar containing "ölçek izni". The selected email is from Dr. Kerem KILIÇER, dated 6 Mart Cum 17:02. The subject is "Dr. Kerem KILIÇER". The email content reads: "Merhaba, Türkçeye uyarlamış olduğumuz "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği"ni belirttiğiniz çalışmada kullanabilirsiniz. Ölçeğin uygulama versiyonu ektedir. Ölçeğin puanlanmasına dair açıklama ölçeğin altında yer almaktadır. Umarım sizin için güzel çalışmalara vesile olur. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum." Below the text, there is a PDF attachment: "Bireysel_Yenilikçil...". The left sidebar shows the Gmail navigation menu with options like "Oluştur", "Gelen Kutusu", "Yıldızlı", "Ertelenenler", "Gönderilmiş Postalar", "Taslaklar", "Diğer", "Meet", "Yeni toplantı", "Toplantılarım", and "Hangouts".

ölçek izni epistemoloji

G Suite A

3 ileti dizisinden 3.

Oluştur

Gelen Kutusu 312

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Posta

Taslaklar

Diğer

Meet

Yeni toplantı

Toplantılarım Yeni

Hangouts

Ayşe

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok

Yeni bir tane başlatın

Ölçek Kullanım İzni

2 Ek

epistemolojik-inan...

1-epistemolojik ina...

ölçek izni epistemoloji

G Suite A

3 ileti dizisinden 3.

Oluştur

Gelen Kutusu 312

Yıldızlı

Ertelenenler

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar 20

Diğer

Meet

Yeni toplantı

Toplantılarım Yeni

Hangouts

Ayşe

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok

Yeni bir tane başlatın

Ayşe merhaba,
PDF formatındaki makale benim. Ancak Word belgesinde eklediğin ölçek bana ait değil. Kime ait olduğunu da bilmiyorum. Ancak ben sana maile eklediğin PDF formatındaki makalede geliştirdiğim Epistemolojik inançlar ölçeğini ekte gönderiyorum. İstiyorsan kullanabilirsin.

Gmail interface showing an email titled "Ölçek Kullanım İzni" (Scale Usage Permission) from "Gelen Kutusu" (Inbox). The email content is as follows:

Saygıdeğer Hocam, yüksek lisans tez çalışmam için Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini kullanacağım. Yaptığım araştırmada ölçeğin uyarlanması ve geliştirilmesi ile ilgili çalışmamın tarafınıza ait olduğunu öğrenmiş bulunmaktayım. Ek dosyada bulduğum ölçek maddeleri yer almaktadır. Maddelerde herhangi bir eksiklik olup olmadığı hususunda bilginizi ve ölçeği çalışmada kullanabilmek için izninizi arz ederim. Saygılarımla.

Ayşe KAHRAMAN
Fen Bilimleri Öğretmeni
050:

...

[ileti kısıtlıdır] [Tüm iletişimi görüntüle](#)

3-eğitim programı ...

Gmail interface showing a reply email titled "Ölçek Kullanım İzni" from "yavuz bolat" (yavuz bolat) to "Ayşe". The email content is as follows:

Merhaba Ayşe Hocam

Yapmayı planladığınız tezinizde ölçeğimi kullanabilirsiniz. Ekte ölçeği tam haliyle gönderiyorum. Tanıştığımıza memnun oldum.

Saygılarımla

Doç. Dr. Yavuz BOLAT
Mustafa Kemal Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Assoc. Prof. Dr. Yavuz Bolat
Mustafa Kemal University,
Faculty of Education,
Department of Educational Science,
Curriculum and Instruction,
Hatay/Turkey

EK 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.14871907
Konu : Anket Araştırma İzni

15.10.2020

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
(Halkalı Cad. No:281, Küçükçekmece / İstanbul)

İlgi : a) 05.10.2020 tarihli ve 2860 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 14.10.2020 tarihli ve 14763257 sayılı oluru.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe KAHRAMAN'ın **"Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı, Epistemolojik İnançları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi"** konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazımız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüze istememanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesini arz ederim.

Murat GÖZÜDOK
İl Milli Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
Büyükdere Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul
Elektronik Ağ: www.istanbul.meb.gov.tr
E-posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi için: Yavuz KILIÇ (Şef)

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 101b-3365-3777-aa91-ebe2 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.14763257
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

14/10/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 05.10.2020 tarihli ve 2860 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 12.10.2020 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe KAHRAMAN'ın "**Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı, Epistemolojik İnançları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu tezine dair araştırma çalışmasını ilimiz genelindeki özel okullardaki öğretmenlere bireysel yenilikçilik ölçeği, epistemolojik inaçlar ölçeği ve program okuryazarlık ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüze istmemanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/10/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-İlgi (a) yazı (44 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)



es: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
birdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul
ktronik Ağ: www.istanbul.meb.gov.tr
posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi için: Yavuz KILIÇ (Şef)

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a2fe-ef04-3d0c-88bd-44e0 kodu ile teyit edilebilir.

EKLER

Araştırma Millî Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge'ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplama amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz.

Ayşe KAHRAMAN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

EK 1: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

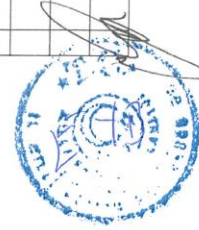
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)

Yönerge:	Uygunluk Düzeyi				
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ortadayım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
s1 Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s2 Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s3 Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s4 Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s5 Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s6 Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s7 Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s8 Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s9 Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s10 Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s11 Yaratıcı bir kişiye sahibimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s12 Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s13 Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s14 Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s15 Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s16 Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s17 Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s18 Yeni fikirlere açıyım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s19 Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s20 Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



EK 2: Epistemolojik İnançlar Ölçeği

	Çok Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Yeteneğin doğuştan belirlenmiş olduğundan, daha akıllı olmak için yapabileceğin çok fazla birşey yoktur.					
2. Kişi çok çalışmazsa az öğrenir.					
3. Bilimsel bilgi kesindir ve değişmez.					
4. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.					
5. Alan uzmanları ne söylerlerse söylesinler şüphe duymam.					
6. Eğer insanlar bir şeyi hemen anlayamazlarsa, çabalamayı sürdürmelidirler.					
7. Okula "ortalama" bir yetenekle başlayan öğrenciler okul hayatları boyunca "ortalama" bir öğrenci olarak kalırlar.					
8. Bir kişi yeterince çok çabalarsa, dersin özünü anlar.					
9. Akıllılık yanıtları bilmek değil, fakat yanıtları nasıl bulacağını bilmektir.					
10. Nasıl öğreneceğini bilmek, kişinin sahip olduğu özelliklerinden daha önemlidir.					
11. Alanında uzman kişilerin verdikleri öneriler bile sık sık sorgulanmalıdır.					
12. Bilgi edinme sürecini ve derslerin özünü anlamak bilgi edinmekten daha önemlidir.					
13. Öğretmenlerin/ders verenlerin benim bildiğimden çok daha fazlasını bildiklerinin oldukça farkındayım ve kendi yargılarıma güvenmek yerine onların söylediklerinin daha önemli olduğuna katılıyorum.					
14. İnsanlar bilgi yerine anlama sürecine odaklanırlarsa, daha iyi öğrenirler.					
15. Birşeyi öğrenmek gerçekten uzun zaman ve çaba ister.					
16. Ne kadar öğreneceğini en çok gösterdiğin çaba belirlir.					
17. Bilim adamları yeterince çok çabalarlarsa, neredeyse her konudaki gerçekleri bulabilirler.					
18. Gerçekten akıllı olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok fazla çalışmak zorunda kalmazlar.					
19. Öğrenme yeteneği doğuştan getirilir.					
20. Bazen ders kitaplarında otoritelerin yazdıkları bilgilere inanmıyorum.					
21. Öğrenme yeteneklerimiz doğuştan belirlenmiştir.					



22. Alanında uzman kişilerin gerçekte ne kadar bildikleri hakkında sık sık düşünürüm.					
23. Bazı insanlar iyi öğrenciler olarak doğarlar, diğerleri sınırlı yetenekleri içinde sıkışıp kahlırlar.					
24. Benim bildiğimden farklı bir şey söyleseler dahi yine de alan uzmanlarına inanıyorum.					
25. Bazı çocuklar bazı dersleri/konuları öğrenmede doğuştan yeteneksizdirler.					
26. Bilim adamları araştırmayı sürdürürlerse eninde sonunda gerçekleri bulacaklardır.					
27. İlerlemek çok fazla çalışma ister.					
28. Herhangi biri yeterince çok çalışırsa, zor kavramları/konuları anlayabilir.					
29. Tüm öğrenme durumlarına uygulanabilecek bir öğrenme yöntemi olabileceğine inanıyorum.					
30. Bir kişinin doğuştan getirdiği yeteneği onun yapabileceklerini sınırlandırır.					

[Handwritten signature]



EK 3: Program Okuryazarlığı Ölçeği

No	Eğitim Programı Okuryazarlığı İfadeleri	Hiz Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orduka		Tamamen Katılıyorum	
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.								
2	İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.								
3	Hedefe uygun içerik seçebilirim.								
4	Hedeflerin birbiriyle olan tutarlıklarını tespit edebilirim.								
5	İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.								
6	Ölçme araçlarını okuyabilirim.								
7	Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.								
8	Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.								
9	Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.								
10	Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.								
11	Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.								
12	Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.								
13	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.								
14	İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.								
15	Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.								
	Lütfen bu bölüme işaretleme yapmadan diğer soruya geçiniz.								
16	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.								



17	Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.					
18	Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.					
19	Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.					
20	Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.					
21	Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.					
22	Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.					
23	Hedefe uygun soru yazabilirim.					
24	Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
25	Hedefe uygun içerik yazabilirim.					
26	Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.					
27	İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.					
28	Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.					
29	İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.					

