

# INVESTIGATION OF “PERSONAL EPISTEMOLOGY” AND “SELF-PERCEPTION” OF INTERNATIONAL COLLEGE STUDENTS WHO RECEIVE EDUCATION IN TURKEY<sup>1</sup>

(TÜRKİYE’DE ÖĞRENİM GÖREN YABANCI UYRUKLU ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİSEL EPİSTEMOLOJİLERİ VE BENLİK ALGILARININ İNCELENMESİ)

**Murat EROL<sup>2</sup>**  
**Leyla ERCAN<sup>3</sup>**

## ABSTRACT

The aim of the study is to examine the personal epistemology and self-perception of the international college students who receive education in Turkey. The participants of the study included 180 international students attending either public or private universities in Turkey during the academic year of 2012-2013. Of them five were females (2,78%) and the remaining were 175 males (97,22%). The data of the study were collected using three tools, namely epistemological beliefs survey questionnaire (Chan & Elliot, 2002, 2004), basic self-evaluation scale (Judge, Erez, Bono & Thoresen, 2003) and personal information form developed by the authors. The data obtained were analysed through the Kuruskal Wallis H test, one-way analysis of variance, correlation analysis and regression analysis. The findings of the study indicated that personal epistemology of the participants significantly varies based on the variables of “perceptions about the sufficiency of high school education”, “orientation to education”, and “academic achievement”. It was also found that their self-perception is significantly affected by the variables of “perceptions about the sufficiency of high school education”, “orientation to education”, “grade level”, and “academic achievement”. In addition, a positive medium level correlation was found between personal epistemology and self-perception. The findings are discussed and several suggestions are developed.

**Keywords:** Personal epistemology, self-perception, international college students.

## ÖZ

Bu araştırmada, Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kişisel epistemolojileri ve benlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde bulunan özel ve devlet üniversitelerinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan çeşitli ülkelerin vatandaşı olan yabancı uyruklu 180 (5 kız; %2,78 ve 175 erkek; %97,22) üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri Epistemolojik İnançlar Anketi (Chan ve Elliot, 2002, 2004) ve Temel Öz Değerlendirme Ölçeği (Judge, Erez, Bono ve Thoresen, 2003) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi Kuruskal Wallis H testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kişisel epistemolojilerinin “lise eğitimi yeterlik algısı”, “akademik eğitime uyum sağlama durumu” ve “akademik başarı düzeyi” değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; benlik algılarının ise “lise eğitimi yeterlik algısı”,

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde ikinci yazar danışmanlığında 26 Haziran 2013 tarihinde tamamladığı yüksek lisans tezinin bir özettir. Bu çalışmanın bir bölümü, 28-31 Mayıs 2015 tarihlerinde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde düzenlenecek olan 7. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulmak üzere sözlü bildiri olarak kabul edilmiştir.

<sup>2</sup> Uzm., Kara Harp Okulu, Ankara-Türkiye, E-posta: muraterol1980@hotmail.com

<sup>3</sup> Yrd.Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler A.B.D. Öğretim Üyesi, Ankara-Türkiye, E-posta: leyla62@gmail.com

“sınıf düzeyi”, “akademik eğitime uyum sağlama durumu” ve “akademik başarı düzeyi” değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, kişisel epistemoloji ile benlik algısı arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Kişisel epistemoloji, benlik algısı, yabancı uyruklu üniversite öğrencileri.

## SUMMARY

### Introduction

Epistemology is a branch of philosophy, which deals with the nature and justification of human knowledge (Hofer & Pintrich, 1997). Personal epistemology of an individual determines his subjective views about how individuals learn and teach. Personal epistemology covers the views and beliefs about “definition, construction, position and emergence of knowledge” (Hofer, 2001). It analyses the individual development theories about the nature of knowledge and knowing. Thus, it is quite different from the philosophical epistemology concept (Burr & Hofer, 2002).

The nature and justification of human knowledge have been commonly studied by philosophers for a long time. In recent period these topics have also become common in the fields of educational sciences and developmental psychology, which deal with individuals’ ways of learning, justifying and interpreting the world and of constructing the knowledge and knowing. Piaget is the pioneer of this endeavor. He defined knowledge as a process (Miller, 2002). In the US the related studies continued with the work by Perry in the 1960s. Perry (1970) employed the term epistemological beliefs and argued that epistemological development occurs systematically at a single dimension. The views and work of Perry were advanced by different scholars (Baxter Magolda, 1992, 1998; Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986; King & Kitchener, 1994). Most of these scholars held the original view of Perry from the 1960s to 1980s. For them such beliefs occur gradually at a single dimension supports for three levels of development. At the *first level (absolute)* individuals believe that knowledge is absolute and certain and that only experts can have it. At the *second level (pluralist)* individuals think that knowledge is not absolute and certain and that only experts cannot have it. They also believe that their views can be equal to those of experts. At the *third level (evaluative)* individuals argue that knowledge is constructed by people based on the related context and that knowledge may or may not be correct based on the context.

Schommer (1990) argued that epistemological beliefs are multi-dimensional and that such beliefs cannot be explained using only one dimension due to its huge complexity. In the 1990s the work by Schommer et. al. showed that epistemological beliefs may not develop following a certain developmental process and that the same individual may have different epistemological understanding in different situations (Schommer, 1990, 1993; Schommer-Aikins, 1998; Schommer-Aikins, Calvert, Gariglietti & Bajaj, 1997; Schommer, Crouse & Rhodes, 1992).

In the studies different terms have been used to refer to individuals' views about knowledge and knowing, such as *epistemological beliefs* (Kardash & Howell, 2000; Perry, 1970; Qian & Alvermann, 2000; Schommer, 1990, 1998; Schommer, Crouse & Rhodes, 1992), *reflective judgment model* (Kitchener & King, 1981, Kitchener, 1986, cited in King & Kitchener, 1994; Kitchener, Lynch, Fischer & Wood, 1993), *ways of knowing* (Belenky & et. al., 1986), *epistemological reflection* (Baxter Magolda, 1992), *epistemic beliefs* (Bendixen, Schraw & Dunkle, 1998) and *epistemological sources* (Hammer & Elby, 2001). Work by Hofer et. al. showed that in the field of epistemological beliefs personality is also significant. Through their studies the term *personal epistemology* began to be used (Burr & Hofer, 2002; Hofer, 1997, 2001, 2004a, 2004b, 2004c, 2005, 2006; Hofer & Pintrich, 1997, 2002; Hofer & Sinatra, 2010). Hofer (1997) offered a model of epistemological development based on four dimensions. The first two dimensions are related to the nature of knowledge and are consisted of the dimensions of the accuracy of the knowledge and the simplicity of knowledge. The remaining two dimensions are related to the nature of knowledge and are consisted of the dimensions of the source of knowledge and the verification of knowledge. ***At the dimension of the accuracy of knowledge*** persons with underdeveloped epistemological understandings believe that knowledge is certain and absolute, while those with developed epistemological understandings think that knowledge is ad hoc and may be change over time. ***At the dimension of the simplicity of knowledge*** for the persons with underdeveloped epistemological understandings knowledge is a concrete reality, while for those with developed epistemological understandings it is relative and contextual. ***At the dimension of the source of knowledge*** for the persons with underdeveloped epistemological understandings knowledge occurs externally and its source is experts, while for those with developed epistemological understandings knowledge may emerge both externally and internally. ***At the dimension of the verification of knowledge*** individuals experience a transformation from the dualistic processes to pluralistic acceptance and rationalist verification of knowledge.

Research indicated that epistemological understandings are closely and significantly related to certain variables, such as *gender* (Buehl, Alexander & Murphy, 2002; Chan & Elliot, 2002; Schommer, 1993), *age and educational background* (Schommer, 1998; Schommer & et. al., 1997), *grade level* (Erdem, Yılmaz & Akkoyunlu, 2008; Muis, 2004; Ren, Dang, Zhang, Baker & Allen, 2008; Schommer-Aikins & diğ., 1997), *academic achievement* (Bendixen & Hartley, 2003; Bell, 2007; Comerford, 1999; Schommer-Aikins, Mau, Brookhart & Hutter, 2000; Schreiber & Shinn, 2003), *field of study* (Hofer, 2001; Paulsen & Wells, 1998) and *learning environment* (Neber & Schommer, 2002), *cultural background* (Chan & Elliott, 2002; Youn, 2000), *family environment* (Schommer, 1990, 1993), *cognitive skills and intelligence* (Kardash & Howell, 2000; Schommer, 1993), *motivation* (Hofer, 1999; Neber & Schommer, 2002), *self-efficacy perceptions* (Bell, 2007; Nietfield & Enders, 2003; Tsai, 2012) and *self-perceptions* (Marrs, 2005; Youn, 2000; Youn, Yang & Choi, 2001).

It is well-established that many personal characteristics have significant effects on behavior. One of them is self-concept, which also refers to self-perception or self-evaluation. The self-concept refers to the evaluation made by individuals about their abilities and personal characteristics. “The self-concept was first studied in the field of psychology by Freud, William James and Carl Rogers. This concept became an important topic through Erikson’s (1968) theory of self psychology, Wylie’s (1968) general self analysis, Maslow’s (1971) approach towards self and Markus’s (1983) self schema. It is one of the most frequently studied psychological concepts in the last fifty years” (Burger, 2006; Murdock, 2012). “Carl Rogers (1959), in his self theory, describes the self concept as the most significant determinant of behaviour and argues that individuals’ self-concept determines their acts” (cited in Bacanlı, 2003). Perceptions of individuals about themselves are very significant in counselling and guidance services. Self-perceptions determine the reactions of people. Choices by individuals over education and career options are made by self-perceptions, more specifically by their judgement of “their abilities”, “physical and psychological characteristics”, and “social and economic sources” (Kuzgun, 2000).

Research suggests that there is a significant correlation between self-perceptions and some variables, such as *attitudes of parents* (Aral, Aydeniz, Coşkuner & Köksal, 1997; Erkan, 1986; Güven, 1994), *behavioral disorders* (Baran, 1989), *academic achievement* (Adana, Arslantaş & Şahbaz, 2012; Altun & Yazıcı, 2013; Bilgin & Kartal, 2002; Guay, Marsh & Boiven, 2003; Moreano, 2004), *grade level* (Öner, 1982; Ürün, 2010), *type of high school* (Altun & Yazıcı, 2013; Erol, Çelik & Üçok, 2015; Loeb & Jay, 1987); *preference over career options* (Bacanlı, 2003), *culture* (Kashima & et. al., 2005; Mascolo, Misra & Rapisardi, 2004) and *life satisfaction* (Erol, Çelik & Üçok, 2015).

Research also indicates that both personal epistemology and self-perception are significant for personal change and improvement. Given this significance the positive change of these two concepts and being familiar about the correlation between these two constructs are important for education and learning as well as psychological guidance and counselling services. In the studies epistemological beliefs and self-perception (Marrs, 2005; Youn, 2000; Youn, Yang & Choi, 2001) are regarded as related to self-efficacy perception (Bell, 2007; Nietfield & Enders, 2003; Tsai, 2012). In the studies carried out in Turkey epistemological beliefs are related to self-efficacy perception (Erdem, 2008; Erdem, Yılmaz & Akkoyunlu, 2008; Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2010; Izgar & Dilmaç, 2008; Rakıcioğlu, 2005; Sünger, 2007; Topkaya, Yaka & Öğretmen, 2011; Yılmaz-Tüzün & Topçu, 2008). However, no study specifically dealt with the *epistemological beliefs* or *personal epistemology* in regard to international students.

## **Purpose**

The aim of the study is to examine the personal epistemology and self-perception of the international college students who receive education in Turkey. In parallel to this aim the study tries to answer the following research questions:

1. Does the variable perceptions about the sufficiency of high school education have any significant effect on the personal epistemology and self-perception of the international college students?
2. Does the variable grade level have any significant effect on the personal epistemology and self-perception of the international college students?
3. Does the variable orientation to education have any significant effect on the personal epistemology and self-perception of the international college students?
4. Does the variable academic achievement have any significant effect on the personal epistemology and self-perception of the international college students?
5. Does their personal epistemology predict their self-perceptions?

## Method

### Participants

The participants of the study included 180 international students attending either public or private universities in Turkey during the academic year of 2012-2013. Of them five were females (2,78%) and the remaining were 175 males (97,22%). Their age ranges between 18 and 25 years. The participants were chosen using the convenience sampling method. As it is known that this sampling technique allows for choosing those participants from immediate environment (Erkuş, 2011). The data were collected during the spring semester of the academic year of 2012-2013.

The distribution of the participants based on origin of country is as follows: European and Balkan countries (n=14; 7,8%), Arab countries (n=22; 12,2%), African countries (n=1; 0,5%), Asian countries (n=120; 66,7%) and K.K.T.C. (n=23; 12,8%).

### Data Collection Tool

The data on the independent variables were collected through *personal information form* developed by the authors. The data on personal epistemology were collected through the use of the epistemological beliefs survey questionnaire, which was developed by Chan & Elliot (2002, 2004) and adapted to Turkish by Kıncal, Şahin & Kartal (2010). The data on self-perceptions were gathered through the Core Self Evaluation Scale, which was developed by Judge, Erez, Bono & Thoresen (2003) and was adapted to Turkish by Gürbüz, Erkuş & Sığırı (2010).

### Data Analysis

The data collected were analysed using the SPSS 18.00. The effects of independent variables of personal epistemology and self-perception were analysed through the Kruskal Wallis H test and one-way analysis of variance (ANOVA). The Scheffe test was employed to determine the significant correlations between groups. The correlation between personal epistemology and self-perception were analysed through correlation analysis and regression analysis. The maximum level for errors was set at .05.

## **Findings**

The findings of the study indicate that the personal epistemologies of the participants have significant correlations with "perceptions about the sufficiency of high school education" [ $\chi^2(sd=2, n=180)=8.21, p<0,05$ ], "orientation to education" [ $\chi^2(sd=2, n=180)=19.99, p<0,05$ ] and "academic achievement" [ $F(2, 177)=4.07, p<0,05$ ]. It was also found that "grade level" does not have any significant effect on the personal epistemologies of the participants [ $\chi^2(sd=4, n=180)=6.13, p>0,05$ ]. The findings showed that self-perceptions of participants are significantly related to all four independent variables: "perceptions about the sufficiency of high school education" [ $\chi^2(sd=2, n=180)=8.13, p<0,05$ ], "grade level" [ $\chi^2(sd=4, n=180)=15.51, p<0,05$ ], "orientation to education" [ $\chi^2(sd=2, n=180)=16.97, p<0,05$ ] and "academic achievement" [ $F(2, 177)=5.36, p<0,05$ ].

Correlation analysis indicated that there is a medium level and positive correlation between personal epistemologies and self-perceptions ( $r=0.396, p<0.01$ ). Regression analysis showed that the personal epistemologies of the participants are significant predictor of their self-perceptions ( $R=.396, R^2=.156, F=33.01, p<0.01$ ). More specifically, 16% of total variance about self-perception ( $R^2=.156$ ) account for their personal epistemology.

## **Discussion and Conclusion**

In the study it was found that those international students who perceived their high school education as sufficient for having university education have much more positive personal epistemologies and self-perceptions in contrast to those who did not perceive their high school education as sufficient for having university education or those who did not have a clear view about it. Erol, Çelik and Üçok (2015) also found that those high school students who felt themselves having necessary education for university education have much more positive self-perceptions and life satisfaction in contrast to those who did not perceive their high school education as sufficient for having university education or those who did not have a clear view about it. As it is known that personality is finalized during the puberty which is a significant part of affective development. During the puberty individuals receive both high school and university education. Therefore, beliefs constructed during this period have effects on their future life. Therefore, it is not surprising that those international students who did not perceive their high school education as sufficient for having university education have lower levels of personal epistemologies and self-perceptions.

The variable of grade level was found to have no significant effect on the personal epistemologies. There are also previous research with the same conclusion (Öngen, 2003; Rakıçioğlu, 2005). However, research also suggests that grade level has significant effects on the personal epistemologies of university students (Erdem, Yılmaz & Akkoyunlu, 2008; Muis, 2004; Ren & et. al., 2008; Schommer & et. al., 1997). Therefore, the findings of the study indicated that all students sampled have similar views and beliefs about how knowledge emerges, what knowledge is, how knowledge is constructed and evaluated.

The findings of the study showed that grade level leads to differences in self-perceptions of the participants. Öner (1982) also concluded that grade level is a factor in different self-perceptions of university students. However, Ürün (2010) did not find any such effect of grade level among high school students. In the current study, it was found that there is a positive correlation between grade level and self-perception except for those attending preparatory school and second grade. Given that preparatory students do not have a challenging educational experience their self-perception is naturally higher than those of the students attending the departments. In regard to the second grade students it can be argued that due to the difficulty of the courses their self-perceptions were much lower.

The findings of the study also indicated that those students who adapted to the educational context in Turkey have much higher levels of personal epistemologies and self-perceptions in contrast to those who could not adapt or those with no clear decision about it. Therefore, there is a close relationship between having developed personal epistemology and positive self-perception and the ability of individuals to adapt a new educational context.

It was also found that the academic achievement has positive effects on the personal epistemology and self-perception of the participants. Research suggests that academic achievement leads to changes in personal epistemologies of the university students (Bendixen & Hartley, 2003; Bell, 2007; Comerford, 1999; Schommer-Aikins, Mau, Brookhart & Hutter, 2000; Schreiber & Shinn, 2003). The similar findings were also found for self-perceptions among other groups (Adana, Arslantaş & Şahbaz, 2012; Altun & Yazıcı, 2013; Bilgin & Kartal, 2002; Guay, Marsh & Boiven, 2003; Moreano, 2004). Therefore, it can be argued that there is a close relationship between having developed personal epistemology and positive self-perception and the academic achievement.

In the study it was also found that personal epistemology significantly predicts self-perception. More specifically, students with developed personal epistemologies have much more positive self-perceptions. This finding is consistent with the previous findings of the studies on university students (Marrs, 2005; Youn, 2000; Youn, Yang & Choi, 2001).

In other words, those students who have developed personal epistemologies such as attempts to learn and understanding process in the learning are important; knowledge of experts can be challenged when necessary; the ability to learn is not innate, fixed; and knowledge is not absolute have much more positive self-perceptions such as having self-respect, positive self-efficacy perceptions and feeling of controlling their life.

The most significant point of the study is that it was carried out on a different group of participants and different variables were analysed. However, it has some limitations such as the reliance of the data on self-reports and the number of the participants. In addition, the personal epistemology and self-perception of the participants were limited to those points covered in the data collection tools.

**Suggestions towards psychological guidance and counselling professionals:**

1. Psychological counsellors must take into consideration the personal epistemologies and self-perceptions of the students while dealing with their problems about adaptation to school, academic underachievement and options about future education.
2. They should consider the possibility that students experience problems related to adaptation to school, academic underachievement and communication may have lower levels of self-perception.
3. They may have an opportunity to meet with the students in other times than predetermined time frames and to provide them a training to improve their self-perception, self-efficacy and self-respect.

**Suggestions for teachers:**

1. Teachers should encourage students to reveal their beliefs and views about knowledge and knowing and support their positive views in this regard. They should consider the possibility that students who experience problems related to academic underachievement may have lower levels of self-perception.
2. Teachers should adopt a teaching understanding which supports students' improvement of self-confidence. Students should not let think that their ability is not enough to be successful.
3. Teachers should cooperate with the psychological guidance experts at school in regard to students experiencing problems and should take into consideration the recommendations of them.

**Suggestions towards school administrators:**

1. Administrators should have sources to reduce adaptation problems of international students such as steps related to dormitory, nutrition, transportation, communication, etc.
2. They may consult to psychological counsellor and academics in regard to the steps to be taken to reduce adaptation problems experienced by international students.

**Suggestions for future research:**

Research on personal epistemology and self-perception has been carried out on similar group of participants using similar variables. The relationship between these two concepts has not been clearly established. Therefore, in order to establish this relationship research should cover much more variables. The reasons and results of this relationship should be revealed.



## GİRİŞ

Felsefenin, insan bilgisinin doğası ve gerekçeleriyle ilgilenen alanına epistemoloji (bilgi kuramı) denilmektedir (Hofer & Pintrich, 1997). Bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiğine yönelik olarak kendi kişisel yorumları, onun kişisel epistemolojisine (epistemolojik anlayışına) dayanır. Kişisel epistemoloji kavramı, özellikle “bilginin tanımı, yapılanması, değerlendirilmesi, pozisyonu ve oluşumu” hakkındaki düşünce ve inançları kapsar (Hofer, 2001) ve geniş ölçüde bilginin ve bilmenin doğasına yönelik bireysel gelişim teorilerini inceler ve bu nedenle felsefi bir terim olan epistemolojiden ayrılır (Burr & Hofer, 2002). Felsefe, bilgi nedir? Bilginin doğası nedir? Bilginin sınırları nelerdir? Bilgi nasıl elde edilir? Sorularını sorarken eğitim psikolojisi ve son zamanlarda gelişim psikolojisi ile ilgilenen araştırmacılar özellikle bu soruların özne tarafından “hangi yaşta nasıl ele alındığı” ile ilgilenmektedir. Eğitim ve gelişim psikolojisi penceresinden bakıldığında kişisel epistemoloji teriminin, bireylerin “bilginin doğasına ilişkin düşünceleri ve inançları” ile ilgili olduğu görülmektedir (Hofer, 2001; Hofer & Pintrich, 1997).

İnsan bilgisinin doğası ve doğrulanması uzun zamandır filozofların ilgi alanı içinde olmuştur. Son yıllarda ise bireylerin “dünyayı nasıl öğrendiği, gerekçelendirdiği, yorumladığı” ve “bilgiyi ve bilmeyi nasıl oluşturduğu” ile ilgilenen eğitim ve gelişim psikolojisi alanında araştırma yapan uzmanlar için de gittikçe artan bir ilgi alanı olmuştur. Bu ilgi Piaget ile başlamıştır. Piaget, çocukların bilişsel gelişimi üzerine yaptığı araştırmalar ile bireylerin dünyayı nasıl öğrendiğine ve öğrenmeye olan ilginin nasıl geliştiğine odaklanmıştır. Piaget, çalışmalarını bilgi teorisi ile formüle ederek araştırmasında “genetik epistemoloji” (genetic epistemology) kavramını kullanmıştır. Teorisinin merkezindeki temel mesele olan “bireyin bilinen ile arasındaki ilişkiyi nasıl sürekli olarak yeniden yapılandığı” konusu (Burr & Hofer, 2002) ve bilgiyi bir durum olarak değil de bir süreç olarak gelişim psikolojisi bakış açısıyla açıklaması (Miller, 2002), epistemolojik anlayışın nasıl geliştiği ve olgunlaştığı ile ilgilenen eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Amerika’da 1960’lı yılların sonunda Perry ile devam eden çalışmalar bu ilgiyi iyice arttırmıştır. Perry (1970) “epistemolojik inançlar” (epistemological beliefs) kavramını kullanmış ve epistemolojik gelişimin belirli bir düzen içerisinde tek boyutta devam ettiğini ifade etmiştir. Ancak Perry’nin uzun zaman gerektiren yüz yüze görüşme yöntemi ile çalışmalarını yürütmesi araştırmalarının yaygınlaşmasının yavaş olmasına sebep olmuştur. Perry’nin çalışmalarını ileri götüren pek çok araştırmacı (Baxter Magolda, 1992, 1998; Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986; King ve Kitchener, 1994), epistemolojik çalışmalarının belirgin yönlerini ve tanımlarını kullanmaya devam etmiştir. Araştırmacıların çoğu, 1960’lı yılların sonundan 1980’li yılların sonlarına kadar epistemolojik anlayışların belirli bir sırada tek boyutlu gelişim gösterdiğini savunmuştur. Epistemolojik inançların aşamalı olarak tek boyutlu gelişim gösterdiğini ifade eden modellerin gelişim aşamaları incelendiğinde, üç aşama göze çarpmaktadır. Bireylerin *ilk aşamada (mutlakiyetçi)*, bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve sadece uzmanlar tarafından bildirildiğine inandıkları; *ikinci aşamada*

(çoğulcu), bilginin kesin ve mutlak olamayacağını, uzmanların her şeyi bilemeyeceğini ve kendi görüşlerinin de uzmanlara eş değer düzeyde geçerli olabileceğini düşündükleri; *üçüncü aşamada (değerlendirmeci)*, bireylerin bilginin bilen kişi tarafından eldeki bağlama göre oluşturulduğuna ve bu bağlama göre doğru ya da yanlış olabileceğine inandıkları görülmüştür. Schommer (1990) ise epistemolojik inançları çok boyutlu olarak tanımlamış ve bilgiye ilişkin inançların tek bir boyut içinde açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıda olduğunu savunmuştur. 1990’lı yıllarda Schommer ve arkadaşlarının çalışmalarıyla epistemolojik inançların belirli bir gelişim sırası göstermeyebileceği, aynı bireyin farklı durumlarda farklı epistemolojik anlayışlara sahip olduğu anlaşılmıştır (Schommer, 1990, 1993; Schommer-Aikins, 1998; Schommer-Aikins, Calvert, Gariglietti & Bajaj, 1997; Schommer, Crouse & Rhodes, 1992). 1990’lı yıllarda Schommer’in öncülüğünde geliştirilen ölçekler daha kısa zamanda daha çok kişiye ulaşılması yolunu açmış ve epistemolojik çalışmalara olan ilgiyi doruk noktasına çıkarmıştır.

Psikoloji ve eğitimin çeşitli dalları içerisinde son 30 yıldır epistemoloji ile ilgili deneysel araştırmalar birçok isim altında yapılmıştır. Bireylerin bilgi ve bilme hakkında sahip olduğu fikirler, *epistemolojik inançlar* (Kardash & Howell, 2000; Perry, 1970; Qian ve Alvermann, 2000; Schommer, 1990, 1998; Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992), *yansıtıcı yargı modeli* (Kitchener & King, 1981, Kitchener, 1986, Akt. King & Kitchener, 1994; Kitchener, Lynch, Fischer & Wood, 1993), *bilme yolları* (Belenky ve diğ., 1986), *epistemolojik refleks* (Baxter Magolda, 1992), *epistemik inançlar* (Bendixen, Schraw & Dunkle, 1998) ve *epistemolojik kaynaklar* (Hammer & Elby, 2001) gibi alanın hepsini kapsamayan farklı isimlerle araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Hofer ve arkadaşlarının değişik yıllarda yapmış olduğu çalışmalarla da mevcut alan “kişiselliğin” ön planda tutulduğu ve *kişisel epistemoloji* (personal epistemology) kavramının alanyazına girdiği farklı bir perspektif kazanmıştır (Burr & Hofer, 2002; Hofer, 1997, 2001, 2004a, 2004b, 2004c, 2005, 2006; Hofer & Pintrich, 1997, 2002; Hofer & Sinatra, 2010). Hofer (1997) epistemolojik gelişim modelini “bilginin doğası” (Kişinin, bilginin ne olduğuna dair düşünceleri ve inançları nedir?) ve “bilmenin doğası” (Kişi nasıl öğrenir?) kavramları üzerine dört boyutta temellendirmiştir. Bilginin doğası, “(1)bilginin kesinliği” ve “(2)bilginin basitliği” boyutlarından; bilmenin doğası ise, “(3)bilginin kaynağı” ve “(4)bilginin doğrulanması” boyutlarından oluşmaktadır. **Bilginin kesinliği boyutunda;** düşük (gelişmemiş) epistemolojik anlayışlara sahip bireylere göre bilgi kesin ve mutlak bir gerçekle var olmaktadır ve asla değişmez. Yüksek (gelişmiş) epistemolojik anlayışlara sahip bireylere göre ise bilgi geçicidir, değişebilir ve evrimseldir. **Bilginin basitliği boyutunda;** düşük epistemolojik anlayışlara sahip eğitimsiz bireyler bilgiyi ayrı, somut bilinebilen gerçekler olarak görmektedir. Yüksek epistemolojik anlayışlara sahip eğitilmiş bireyler ise bilgiyi göreceli, bileşik ve bağlamsal olarak görmektedir. **Bilginin kaynağı boyutunda;** düşük epistemolojik anlayışlara sahip bireylere göre bilgi kişinin dışında oluşur ve kaynağı sadece otorite ve uzmanlardır. Yüksek epistemolojik anlayışlara sahip bireylere göre ise bilgi kişinin dışında oluştuğu gibi kişinin kendisinde bilgiyi

oluşturabilir (yani bilginin kaynağı kendisi olabilir). **Bilginin doğrulanması boyutunda;** bireyler, “düşünce ve inançlarını” değerlendirmeyi, kanıtlamayı ve doğrulamayı öğrendikçe düalistik inançlardan fikirlerin çoğulcu kabulüne ve inançların mantıklı gerekçelendirilmesine doğru bir süreç yaşamaktadırlar.

İlgili alanyazın incelemesinde, epistemolojik anlayışların, *cinsiyet* (Buehl, Alexander & Murphy, 2002; Chan & Elliot, 2002; Schommer, 1993), *yaş ve eğitim düzeyi* (Schommer, 1998; Schommer & diğ.,1997), *öğrenim görülen sınıf düzeyi* (Erdem, Yılmaz & Akkoyunlu, 2008; Muis, 2004; Ren, Dang, Zhang, Baker & Allen, 2008; Schommer-Aikins & diğ.,1997), *akademik başarı düzeyi* (Bendixen & Hartley, 2003; Bell, 2007; Comerford, 1999; Schommer-Aikins, Mau, Brookhart & Hutter, 2000; Schreiber & Shinn, 2003), *öğrenim görülen alan* (Hofer, 2001; Paulsen & Wells, 1998) ve *öğrenme ortamı* (Neber & Schommer, 2002), *kültürel özellikleri* (Chan & Elliott, 2002; Youn, 2000), *aile ve ev ortamı* (Schommer, 1990, 1993), *bilişsel beceri ve zekâ düzeyi* (Kardash & Howell, 2000; Schommer, 1993), *motivasyon* (Hofer, 1999; Neber & Schommer, 2002), *öz yeterlik algıları* (Bell, 2007; Nietfield & Enders, 2003; Tsai, 2012) ve *benlik algıları* (Marrs, 2005; Youn, 2000; Youn, Yang & Choi, 2001) ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür.

Bilginin oluşma sürecinde insanlar arasında pek çok yönden bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Yaşamda tek bir düşünce ve inancın olmadığı, her bireyin kendi düşünce ve inancı olduğu; oluşturulan düşünce ve inançların dışsal gerçekliğin bir anlatımı değil bireyin dünyaya yüklediği bir anlam olduğu; dolayısı ile dünyadaki birey sayısı kadar düşünce ve inanç olabileceği mümkündür. Bu düşünce ve inançlar epistemolojide “kişiselliği” yani düşüncelerimizi, anlayışlarımızı, yorumlarımızı ve “benlik algılarımızı” ön plana çıkartmaktadır. İnsan davranışları üzerinde etkili olan çok sayıda kişisel değişkenin olduğu bilinmektedir. Bu değişkenlerden biri de araştırmalarda öz algısı (self-perception) ya da öz değerlendirme (self-evaluation) olarak ele alınan öz (benlik) kavramıdır. Öz (benlik) algısı genel olarak; bir bireyin, kendi yetenekleri ve kişiliği ile ilgili özelliklerine karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. “Psikolojide öz konusuna ilişkin ilk açıklamalar Freud, William James ve Carl Rogers’a aittir. Erikson’un (1968) benlik psikolojisi kuramı, Wylie’nin (1968) genel benlik analizi, Maslow’un (1971) benlik yaklaşımı ve Markus’un (1983) benlik şeması ile daha da önem kazanan bu kavram son 50 yıldır üzerinde en çok araştırmanın yapıldığı psikoloji kavramlarından biri olmuştur” (Burger, 2006; Murdock, 2012). Benlik algısı kavramı kişilik ve psikoloji kuramlarının çoğunun içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. “Erikson’a (1968) göre benlik, kişiliğin oldukça güçlü ve bağımsız bir bölümüdür. Benlik, kişinin kimliğini oluşturmak ve çevresi üzerinde egemenlik kurma gereksinimini tatmin etmek için çalışmaktadır. Benliğin birinci işlevi bir kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumaktır” (Akt. Burger, 2006; Murdock, 2012). “Carl Rogers (1959), kişilik psikolojisinde önemli bir yeri olan "Benlik Kuramı"nda benlik kavramını, davranışın en önemli belirleyicisi olarak nitelendirmekte; bireye götürülecek psikolojik yardımda, kişinin ne olduğunun değil onun kendisini nasıl gördüğünün önemli olduğunu, kişinin davranışlarını önemli ölçüde kendi benlik kavramının belirlediğini

vurgulamaktadır” (Akt. Bacanlı, 2003). Bireyin, kendini nasıl gördüğü ve algıladığı konusu Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde bilinmesi gereken en önemli konudur. İnsan, kendini algılama biçimine göre çevresine tepkide bulunmaktadır. Bireyin davranışları, kendisi hakkındaki değerlendirmelerine göre olmaktadır. Bireyin okul ve meslek seçimi ile ilgili aldığı kararları; “kendi yeteneklerine”, “fiziksel ve psikolojik durumuna”, “sosyal ve ekonomik olanaklarına” verdiği değere göre yani benlik algısına göre olmaktadır (Kuzgun, 2000).

İlgili alanyazın incelemesinde, benlik algılarının, *anne-baba tutumu* (Aral, Aydeniz, Coşkuner & Köksal, 1997; Erkan, 1986; Güven, 1994), *davranış bozukluğu* (Baran, 1989), akademik başarı düzeyi (Adana, Arslantaş & Şahbaz, 2012; Altun & Yazıcı, 2013; Bilgin & Kartal, 2002; Guay, Marsh & Boiven, 2003; Moreano, 2004), *öğrenim görülen sınıf düzeyi* (Öner, 1982; Ürün, 2010), *öğrenim görülen lise türü* (Altun & Yazıcı, 2013; Erol, Çelik & Üçok, 2015; Loeb & Jay, 1987); *meslek tercihi* (Bacanlı, 2003), *kültür* (Kashima & diğ., 2005; Mascolo, Misra & Rapisardi, 2004) ve *yaşam doyumu* (Erol, Çelik & Üçok, 2015) ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür.

Alanyazından, kişisel epistemolojinin ve benlik algısının kişisel değişim ve gelişim için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu iki kavramın değişimini ve gelişimini etkileyen değişkenlerin ve aralarındaki ilişkilerin bilinmesinin; “eğitim-öğretim süreçlerinde” ve “psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde” söz konusu kavramların olumlu yönde değiştirilebilmesi ve geliştirilebilmesi için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda, “epistemolojik inançlar” kavramı ile “benlik algısı” kavramının (Marrs, 2005; Youn, 2000; Youn, Yang & Choi, 2001) ve “öz yeterlik algısı” kavramının (Bell, 2007; Nietfield & Enders, 2003; Tsai, 2012) ilişkilendirildiği görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmalarda ise “epistemolojik inançlar” kavramı ile “öz yeterlik algısı” kavramının ilişkilendirildiği görülmüştür (Erdem, 2008; Erdem, Yılmaz & Akkoyunlu, 2008; Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2010; Izgar & Dilmaç, 2008; Rakıcıoğlu, 2005; Sünger, 2007; Topkaya, Yaka & Öğretmen, 2011; Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2008). Yurt içinde yapılan çalışmalarda, “epistemolojik inançlar” kavramının kullanıldığı ve epistemolojinin sadece “inançlar” çerçevesinde ele alındığı; yapılan lisansüstü tez çalışmalarında epistemolojik gelişim modellerinin ayrıntılı ele alınmadığı; alanyazın incelemelerinin, alanın genelini yansıtmadığı; benzer değişkenler ve benzer ölçüm araçları ile “epistemolojik inançlar” kavramının incelendiği; araştırmaların özellikle “öğretmen adayı üniversite son sınıf öğrencileri” üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca, yerli ve yabancı alanyazında bir ülkede öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencileri üzerine yapılmış *epistemolojik inançlar* ya da *kişisel epistemoloji* kavramlarını inceleyen bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve yapılacak öneriler; “psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine”, “eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere” ve “benzer konularda çalışacak olan araştırmacılara” fayda sağlayabilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Sonuç olarak bu araştırmada, Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kişisel epistemolojileri (epistemolojik anlayışları) ve benlik algılarının (öz değerlendirmelerinin) incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara (araştırma problemlerine) yanıt aranmıştır:

1. “Lise eğitimi yeterlik algısı” değişkenine göre öğrencilerin kişisel epistemolojileri ve benlik algıları farklılık göstermekte midir?
2. “Sınıf düzeyi” değişkenine göre öğrencilerin kişisel epistemolojileri ve benlik algıları farklılık göstermekte midir?
3. “Üniversitede verilen akademik eğitime uyum sağlama durumu” değişkenine göre öğrencilerin kişisel epistemolojileri ve benlik algıları farklılık göstermekte midir?
4. “Akademik başarı düzeyi” değişkenine göre öğrencilerin kişisel epistemolojileri ve benlik algıları farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin kişisel epistemolojileri, benlik algılarını yordamakta mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kişisel epistemolojileri ve benlik algılarının incelendiği bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada da değişkenler arasındaki ilişkiler ölçülmeye çalışılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, kolaylıkla bulunabileni örnekleme (Convenience Sampling) yöntemi ile oluşturulmuştur. Kolaylıkla bulunabileni örnekleme yöntemi, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay elde mevcut ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde bulunan özel ve devlet üniversitelerinin çeşitli lisans bölümlerinde öğrenim gören çeşitli ülke vatandaşı olan yabancı uyruklu 180 öğrenci (5 kız (%2,78) ve 175 erkek (%97,22)) oluşturmuştur. Öğrenciler 18 ve 25 yaş aralığındadır. Araştırma verileri, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Nisan ayı içerisinde toplanmıştır. Veriler 183 öğrenciden toplanmış fakat 3 öğrenci veri toplama aracında eksik ve hatalı cevaplama yaptıkları gerekçesiyle çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ülke bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülkelerine Göre Dağılımı**

Ülkeler	N	%
I. Avrupa ve Balkan Ülkeleri	14	7,8
II. Arap Ülkeleri	22	12,2
III. Afrika Ülkeleri	1	0,5
IV. Asya Ülkeleri	120	66,7
V. K.K.T.C.	23	12,8
	180	100

Ülkelere göre dağılım incelendiğinde, Avrupa ve Balkan Ülkeleri öğrencileri (n=14) grubun % 7,8’sini, Arap Ülkeleri öğrencileri (n=22) grubun % 12,2’sini, Afrika Ülkeleri öğrencileri (n=1) grubun % 0,5’ini, Asya Ülkeleri öğrencileri (n=120) grubun % 66,7’sini, K.K.T.C. öğrencileri (n=23) grubun % 12,8’ini oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma için belirlenen değişkenlere ilişkin verilerin elde edilmesinde *Epistemolojik İnançlar Anketi*, *Temel Öz Değerlendirme Ölçeği* ve araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

**Kişisel Bilgi Formu (KBF):** Kişisel bilgi formu ile “lise eğitimi yeterlik algısı”, “sınıf düzeyi”, “akademik eğitime uyum sağlama durumu” ve “akademik başarı düzeyi” değişkenleri ile ilgili bilgiler saptanmıştır. Kişisel bilgi formunda “lise eğitimi yeterlik algısı” ve “akademik eğitime uyum sağlama durumu” ile ilgili sorulara verilen cevaplar öğrencilerin algılarını yansıtmaktadır. Ör: *Lise eğitiminizi, üniversite “eğitimi ve yaşantısı” için yeterli buluyor musunuz? (evet, kararsızım, hayır).*

**Epistemolojik İnançlar Anketi (EİA):** Kişisel epistemolojilere ilişkin verilerin elde edilmesinde, Chan & Elliot (2002, 2004) tarafından geliştirilen ve Kıncal, Şahin & Kartal (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Epistemolojik İnançlar Anketi” (Epistemological Beliefs Questionnaire) kullanılmıştır. Beşli likert tipi olan ölçek (hiç uygun değil=1, tamamiyle uygun=5) “öğrenme çabası”, “öğrenme süreci”, “doğuştan/sabit yetenek”, “bilginin kesinliği” ve “otorite/uzman bilgisine şüphe” alt faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçek, “kendinizi doğduğunuzdakinden daha zeki yapamazsınız” gibi toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, “öğrenme çabası”, “öğrenme süreci” ve “otorite uzman bilgisine şüphe” faktörlerinden alınan yüksek puanlar şu anlamlara gelmektedir: Öğrenmek için gösterilen çaba önemlidir, öğrenmede anlama süreci önemlidir ve gerektiğinde otorite/uzmanların bilgisinden şüphe edilebilmelidir. Ölçeğin, “doğuştan/sabit yetenek” ve “bilginin kesinliği” faktörlerinden alınan yüksek puanlar ise şu anlamlara gelmektedir: Öğrenme yeteneği doğuştan gelmektedir, sabittir, değişmez ve bilgi kesindir, değişmez. “Öğrenme çabası”, “öğrenme süreci” ve “otorite/uzman bilgisine şüphe” faktörlerinden alınan yüksek puanlar

gelişmiş/olgunlaşmış kişisel epistemolojilere (epistemolojik anlayışlara); “doğuştan/sabit yetenek” ve “bilginin kesinliği” faktörlerinden alınan yüksek puanlar ise gelişmemiş/olgunlaşmamış kişisel epistemolojilere işaret etmektedir. Orijinal çalışmada, ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı .70; Kıncal, Şahin & Kartal (2010) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı .81; bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

**Temel Öz Değerlendirme Ölçeği (TÖDÖ):** Benlik algılarına ilişkin verilerin elde edilmesinde, Judge, Erez, Bono & Thoresen (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Gürbüz, Erkuş & Sığı (2010) tarafından yapılan Temel Öz Değerlendirme Ölçeği (Core Self Evaluation Scale) kullanılmıştır. Beşli likert tipi olan ölçek (hiç uygun değil=1, tamamiyle uygun=5) “duygusal denge”, “öz yeterlik”, “öz saygı” ve “kontrol odağı” boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin 2., 4., 6., 8., 10. ve 12. maddeleri olumsuz sorulduğu için bu maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek, “bir şeyi denediğimde genellikle başarırım”, “bazen, başarısız olduğumda kendimi değersiz hissediyorum” gibi toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu (yüksek) benlik algılarına; düşük puanlar ise olumsuz (düşük) benlik algılarına işaret etmektedir. Orijinal çalışmada, ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı .80; Gürbüz, Erkuş & Sığı (2010) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı .76; bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen veriler SPSS 18.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız değişkenlere göre kişisel epistemoloji ve benlik algısı Kuruskal Wallis H Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanarak tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Kişisel epistemoloji ve benlik algısı arasındaki ilişkiler ise korelasyon ve regresyon analizi ile tespit edilmiştir. Analizlerde ölçeklerin toplam puanları kullanılmıştır. Araştırmada hata payı üst sınırı .05 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubunun kişisel epistemolojileri ve benlik algılarını incelemek için yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

### Öğrencilerin Kişisel Epistemolojilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kişisel epistemolojilerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kuruskal Wallis H Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin Kişisel Epistemolojilerinin “Bağımsız Değişkenlere” Göre Kuruskal Wallis H Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımsız Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	x <sup>2</sup>	p	
Lise eğitimi yeterlik algısı	I. Yeterli bulan	90	79.76	2	8.21	.017	
	II. Kararsız olan	16	92.47				
	III. Yeterli bulmayan	74	103.14				
Sınıf düzeyi	I. Hazırlık	17	99.26	4	6.13	.190	
	II. Birinci sınıf	63	91.32				
	III. İkinci sınıf	36	73.78				
	IV. Üçüncü sınıf	42	101.46				
	V. Dördüncü sınıf	22	87.82				
Akademik eğitime uyum sağlama durumu	I. Uyum sağlamayan	103	77.15	2	19.99	.000	
	II. Kararsız olan	22	89.20				
	III. Uyum sağlayan	55	116.02				
Bağımsız Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
Akademik başarı düzeyi	I. Düşük (0.00-1.99)	80	105.03	11.61	2	4.07	.019
	II. Orta (2.00-2,99)	47	108.38	12.25			
	III. Yüksek (3.00-4.00)	53	110.43	8.55			

Araştırmaya katılan öğrencilerin epistemolojik anlayışlarının, “lise eğitimi yeterlik algısı” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür [ $x^2(sd=2, n=180)=8.21, p<0,05$ ]. Farkın kaynağını saptamak için grup sıra ortalamalarına bakıldığında, lisede aldıkları eğitimi üniversite eğitimi ve yaşantısı için “yeterli bulan” öğrencilerin ( $\bar{x}=103.14$ ), bu konuda “kararsız olan” öğrencilerden ( $\bar{x}=92.47$ ) daha yüksek düzeyde epistemolojik anlayışlara sahip olduğu; “kararsız olan” öğrencilerin epistemolojik anlayışlarının da lisede aldıkları eğitimi üniversite eğitimi ve yaşantısı için “yeterli bulmayan” öğrencilerden ( $\bar{x}=79.76$ ) daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin epistemolojik anlayışlarının, “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür [ $x^2(sd=4, n=180)=6.13, p>0,05$ ].

Araştırmaya katılan öğrencilerin epistemolojik anlayışlarının, “üniversitede verilen akademik eğitime uyum sağlama durumu” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür [ $x^2(sd=2, n=180)=19.99, p<0,05$ ]. Farkın kaynağını saptamak için grup sıra ortalamalarına bakıldığında, üniversite verilen akademik eğitime “uyum sağlayan” öğrencilerin ( $\bar{x}=116.02$ ), bu konuda “kararsız olan” öğrencilerden ( $\bar{x}=89.20$ ) daha yüksek düzeyde epistemolojik anlayışlara sahip olduğu; “kararsız olan” öğrencilerin epistemolojik anlayışlarının da üniversite verilen akademik eğitime “uyum sağlamayan” öğrencilerden ( $\bar{x}=77.15$ ) daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin epistemolojik anlayışlarının, “akademik başarı düzeyi” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür [ $F_{(2, 177)}=4.07, p<0,05$ ]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, yüksek düzey (üçüncü



grup) ( $\bar{x}=110.43$ ) ve orta düzey (ikinci grup) ( $\bar{x}=108.38$ ) not ortalamasına sahip olan öğrencilerin benzer epistemolojik anlayışlara sahip olduğu; düşük düzey (birinci grup) not ortalamasına sahip olan öğrencilerin ( $\bar{x}=105.03$ ) epistemolojik anlayışlarının ise yüksek düzey ve orta düzey not ortalamasına sahip olan öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

### Öğrencilerin Benlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin benlik algılarının bağımsız değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kuruskal Wallis H Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Öğrencilerin Benlik Algılarının “Bağımsız Değişkenlere” Göre Kuruskal Wallis H Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımsız Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	$x^2$	p	
Lise eğitimi yeterlik algısı	I. Yeterli bulan	90	80.05	2	8.13	.016	
	II. Kararsız olan	16	88.81				
	III. Yeterli bulmayan	74	103.57				
Sınıf düzeyi	I. Hazırlık	17	98.76	4	15.51	.004	
	II. Birinci sınıf	63	87.91				
	III. İkinci sınıf	36	64.15				
	IV. Üçüncü sınıf	42	103.25				
	V. Dördüncü sınıf	22	110.30				
Akademik eğitime uyum sağlama durumu	I. Uyum sağlamayan	103	78.44	2	16.97	.000	
	II. Kararsız olan	22	87.75				
	III. Uyum sağlayan	55	114.18				
Bağımsız Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p
Akademik başarı düzeyi	I. Düşük (0.00-1.99)	80	43.58	7.67	2	5.36	.005
	II. Orta (2.00-2,99)	47	46.89	6.56			
	III. Yüksek (3.00-4.00)	53	47.26	6.91			

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik algılarının, “lise eğitimi yeterlik algısı” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür [ $x^2(sd=2, n=180)=8.13, p<0,05$ ]. Farkın kaynağını saptamak için grup sıra ortalamalarına bakıldığında, lisede aldıkları eğitimi üniversite eğitimi ve yaşantısı için “yeterli bulan” öğrencilerin ( $\bar{x}=103.57$ ), bu konuda “kararsız olan” öğrencilerden ( $\bar{x}=88.81$ ) daha yüksek düzeyde benlik algılarına sahip olduğu; “kararsız olan” öğrencilerin benlik algılarının da lisede aldıkları eğitimi üniversite eğitimi ve yaşantısı için “yeterli bulmayan” öğrencilerden ( $\bar{x}=80.05$ ) daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik algılarının, “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür [ $x^2(sd=4, n=180)=15.51, p<0,05$ ]. Farkın kaynağını saptamak için grup sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek düzeyde benlik algılarına son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{x}=110.30$ ), en düşük düzeyde benlik algılarına ise ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{x}=64.15$ ) sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik algılarının, “üniversitede verilen akademik eğitime uyum sağlama durumu” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür [ $\chi^2(sd=2, n=180)=16.97, p<0,05$ ]. Farkın kaynağını saptamak için grup sıra ortalamalarına bakıldığında, üniversite verilen akademik eğitime “uyum sağlayan” öğrencilerin ( $\bar{x}=114.18$ ), bu konuda “kararsız olan” öğrencilerden ( $\bar{x}=87.75$ ) daha yüksek düzeyde benlik algılarına sahip olduğu; “kararsız olan” öğrencilerin benlik algılarının da üniversite verilen akademik eğitime “uyum sağlamayan” öğrencilerden ( $\bar{x}=78.44$ ) daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik algılarının, “akademik başarı düzeyi” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür [ $F(2, 177)=5.36, p<0,05$ ]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, yüksek düzey (üçüncü grup) ( $\bar{x}=47.26$ ) ve orta düzey (ikinci grup) ( $\bar{x}=46.89$ ) not ortalamasına sahip olan öğrencilerin benzer benlik algılarına sahip olduğu; düşük düzey (birinci grup) not ortalamasına sahip olan öğrencilerin ( $\bar{x}=43.58$ ) benlik algılarının ise yüksek düzey ve orta düzey not ortalamasına sahip olan öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

#### Öğrencilerin Kişisel Epistemolojileri ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, kişisel epistemolojileri ile benlik algıları arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığı, ilişkinin yönü ve düzeyinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4. Kişisel Epistemoloji ile Benlik Algısı Arasındaki Korelasyon Değerleri**

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	1	2
1. Kişisel Epistemoloji	107.49	11.17	1	.396**
2. Benlik Algısı	45.53	7.35		1

N=180, \*\* $p<0.01$

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin kişisel epistemolojileri ile benlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.396, p<0.01$ ).

Öğrencilerin, kişisel epistemolojilerinin benlik algılarını yordamasına ilişkin yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5. Kişisel Epistemolojinin Benlik Algısını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	17.55	4.90	-	3.59	.000
Kişisel Epistemoloji	.260	.045	.396	5.75	.000

$R=.396; R^2=.156; F(1, 178)=33.01; p<0.01$

Analiz sonucu incelendiğinde, öğrencilerin kişisel epistemolojilerinin benlik algılarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $R=.396$ ,  $R^2=.156$ ,  $F=33.01$ ,  $p<0.01$ ). Benlik algılarına ilişkin toplam varyansın %16'sının ( $R^2=.156$ ) öğrencilerin kişisel epistemolojileri ile açıklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar ile öğrencilerin benlik algılarına ilişkin toplam varyansın %84'lük kısmının “kişisel epistemoloji” dışında farklı (bilinmeyen) değişkenlerden kaynaklandığı (etkilendiği) söylenebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kişisel epistemolojileri (epistemolojik anlayışları) ve benlik algıları (öz değerlendirmeleri) lise eğitimi yeterlik algısı, sınıf düzeyi, akademik eğitime uyum sağlama durumu ve akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş; ayrıca, öğrencilerin kişisel epistemolojileri ve benlik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğuna bakılmıştır. İlgili yerli ve yabancı alanyazında, bir ülkede öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel epistemolojileri ve benlik algılarının ele alındığı bir çalışma olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda ilk olarak, lisede aldıkları eğitimin üniversite eğitimi için yeterli olduğunu düşünen yabancı uyruklu öğrencilerin, yeterli olduğunu düşünmeyen veya bu konuda kararsız olan yabancı uyruklu öğrencilere göre epistemolojik anlayışları ve benlik algılarının daha yüksek (olumlu) düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmada belki de en ilginç ve dikkate değer bulgunun bu olduğu söylenebilir. Yerli ve yabancı alanyazında sadece “lise eğitimi yeterlik algısı” değişkeni, öğrenci seçme ve yerleştirme sınavına hazırlanarak giren ergenlerin benlik algıları ve yaşam doyumlarının incelendiği bir çalışmada (Erol, Çelik & Üçok, 2015) ele alınmıştır. Erol, Çelik & Üçok’un (2015) yaptığı çalışmada, lisede aldıkları eğitimin öğrenci seçme ve yerleştirme sınavına hazırlık için yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin, yeterli olduğunu düşünmeyen veya bu konuda kararsız olan öğrencilere göre daha olumlu benlik algılarına ve yaşam doyumlarına sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların yabancı uyruklu üniversite öğrencileri için de bu ilişkileri destekler biçiminde olduğu söylenebilir. Ergenlik, kişiliğin son şeklini aldığı ve bireyin duyuşsal gelişiminde önemli bir dönemdir. Lise eğitimi ergenliğin ortalarına, üniversite eğitimi ise ergenliğin son dönemine denk gelmektedir. Lise eğitiminde edinilen olumsuz düşüncelerin, duyguların, davranışların ve alışkanlıkların üniversite yaşantısında ciddi bir dezavantaja döneceği ve bireyin üniversite yaşantısında bunlarla baş etmek zorunda kalacağı ortadadır. Bu çerçeveden araştırma bulgusu ele alındığında; lisede aldığı eğitimi dolayısıyla lise yaşantısını, üniversite “eğitimi ve yaşantısı” için yeterli bulmayan yabancı uyruklu öğrencilerin epistemolojik anlayışlarının ve benlik algılarının anlamlı olarak daha düşük düzeyde olmasının anlaşılabilir bir durum (doğal bir neden-sonuç ilişkisi) olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, sınıf düzeyi farklı olan yabancı uyruklu öğrencilerin benzer epistemolojik anlayışlara sahip olduğu görülmüştür.

Alanyazında, üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmalarda sınıf düzeyi değişkenine göre epistemolojik anlayışların farklılık gösterdiği (Erdem, Yılmaz & Akkoyunlu, 2008; Muis, 2004; Ren & diğ., 2008; Schommer & diğ., 1997) çalışmalar olduğu gibi; sınıf düzeyi değişkenine göre epistemolojik anlayışların farklılık göstermediği (Öngen, 2003; Rakıcıoğlu, 2005) çalışmalarda mevcuttur. Alanyazındaki bulgulardan çalışma grubunun özellikleri, çalışmanın yeri ve zamanına göre sınıf düzeyi değişkeninde farklı sonuçlara ulaşılabileceği söylenebilir. Bu araştırmanın bulguları ile farklı sınıf düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin “bilginin nasıl meydana geldiği”, “neyin bilgi olarak sayılabileceği”, “bilginin nasıl oluşturulduğu ve değerlendirildiğine” dair benzer düşünce ve inançlara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, sınıf düzeyi farklı olan yabancı uyruklu öğrencilerin farklı benlik algılarına sahip olduğu görülmüştür. Öner (1982) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, sınıf düzeyi değişkenine göre benlik algılarını farklılık gösterdiği; Ürün (2010) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise sınıf düzeyi değişkenine göre benlik algılarının farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, hazırlık ve ikinci sınıf düzeyi hariç öğrencilerin sınıf düzeyi ile benlik algıları arasında paralel olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, hazırlık sınıfında (dil hazırlığı) öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin, henüz lisans eğitiminde bölüm/ branş derslerine başlamamaları ve sadece “Türkçe konuşma ve yazma” eğitimi almaları ve akademik yönden fazla zorlanmamaları nedeniyle benlik algılarına ait ortalama puanların diğer sınıf düzeylerine göre yüksek olduğu söylenebilir. Yine, ikinci sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin, bölüm/branş derslerine yoğunlaşmaları ya da bu sınıfta ilk defa almaya başlamaları nedeniyle akademik başarı yönünden zorlandıkları için benlik algılarına ait ortalama puanların diğer sınıf düzeylerine göre düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, üniversitede verilen akademik eğitime uyum sağlayan yabancı uyruklu öğrencilerin, uyum sağlamayan veya bu konuda kararsız olan yabancı uyruklu öğrencilere göre epistemolojik anlayışları ve benlik algılarının daha yüksek (olumlu) düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazında, bu değişken ile ilgili bir bulguya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bulguları ile gelişmiş ve olgunlaşmış epistemolojik anlayışlara ve olumlu benlik algılarına sahip yabancı uyruklu öğrencilerin üniversitede verilen akademik eğitime daha kolay uyum sağladıkları söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarıları ile epistemolojik anlayışları ve benlik algıları arasında paralel olumlu bir ilişki olduğu; akademik başarı yükseldikçe epistemolojik anlayışların ve benlik algılarının olumlu yönde yükseldiği görülmüştür. Alanyazında, üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmalarda akademik başarı düzeyi değişkenine göre epistemolojik anlayışların farklılık gösterdiği (Bendixen & Hartley, 2003; Bell, 2007; Comerford, 1999; Schommer-Aikins, Mau, Brookhart & Hutter, 2000; Schreiber & Shinn, 2003); farklı gruplar üzerinde yapılan çalışmalarda ise benlik algılarının farklılık gösterdiği (Adana, Arslantaş & Şahbaz, 2012; Altun & Yazıcı, 2013; Bilgin &

Kartal, 2002; Guay, Marsh & Boiven, 2003; Moreano, 2004) görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları ile gelişmiş ve olgunlaşmış epistemolojik anlayışlara ve olumlu benlik algılarına sahip yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olduğu söylenebilir.

Son olarak, öğrencilerin epistemolojik anlayışlarının benlik algılarını anlamlı olarak yordadığı; gelişmiş ve olgunlaşmış epistemolojik anlayışlara sahip yabancı uyruklu öğrencilerin daha olumlu benlik algılarına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç, alanyazında üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Marrs, 2005; Youn, 2000; Youn, Yang & Choi, 2001). Araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutları göz önünde bulundurulduğunda; “öğrenmek için gösterilen çabanın ve öğrenmede anlama sürecinin önemli olduğu”, “gerektiğinde otorite/uzmanların bilgisinden şüphe edilebileceği”, “öğrenme yeteneğinin doğuştan gelmediği, sabit ve değişmez olmadığı”, “bilginin kesin ve değişmez olmadığı” gibi gelişmiş ve olgunlaşmış epistemolojik anlayışlara sahip olan yabancı uyruklu öğrencilerin “duygu durumlarının normal”, “öz saygısı ve öz yeterliklerinin olumlu” olduğu ve “yaşamlarında kontrolün kendilerinde olduğu” düşüncelerine sahip oldukları söylenebilir.

İlgili alanyazın göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın farklı değişkenler çerçevesinde desenlenmesi, farklı bir grup üzerinde çalışılması ve elde edilen bulgular ile alanyazına katkıda bulunulduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen verilerin, öğrencilerin kişisel ifadelerine dayalı olması ve araştırmaya katılan öğrenci sayısı bu araştırma için bir sınırlılıktır. Ayrıca, çalışma grubunun kişisel epistemolojileri ve benlik algıları kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlı olmuştur.

Kuzgun (2000) bireyin tutum ve davranışlarını, uzun ve kısa vadeli planlarını, hayat hedeflerini anlamak ve değerlendirebilmek için bireyin benliğini yakından bilmenin önemli olduğunu; Hofer (2001) ise bilginin *kesin veya basit* olduğuna inanan öğrencinin, bilginin karmaşık ve etkileşimli bir şey olduğuna inanan öğrenciden, arzu edilen eğitim ortamı noktasında daha farklı tercihler sahibi olmasının muhtemel olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kendi ülkelerinde aldıkları eğitimlerin niteliğinin, ailelerinden uzakta yabancı bir ülkede eğitim görmelerinin, kültür ve dil farklılıklarının okul ortamına ve akademik eğitime uyum sorunlarına sebep olabileceği; uyum sorunları yaşayan öğrencilerin akademik başarı yönünden yetersiz olabileceği; kültürü ve konuştuğu dili farklı olan öğrencilerin kişisel epistemolojilerinin ve benlik algılarının farklı olabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Alanyazından bireylerin kişisel epistemolojileri ve benlik algılarının olumlu yönde *değiştirilebileceği* ve *geliştirilebileceği* anlaşılmaktadır. Bu kapsamda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birimlerinde Çalışan Alan Uzmanlarına Yönelik Öneriler:**

1. Psikolojik danışmanlar okula uyum ve akademik başarısızlık sorunları nedeniyle veya okul/bölüm/branş tercihi belirlemek için PDR birimlerine gelen

ya da gönderilen öğrencilerin “bilgi ve bilme hakkındaki düşünce ve inançlarını” ve “benlik algılarını” dikkate almalıdır. Psikolojik danışmanlar, epistemolojik anlayışları ve benlik algıları farklı olan öğrencilerin farklı tercih, istek ve beklentilerinin olabileceğini unutmamalıdır.

2. Psikolojik danışmanlar, akademik yönden başarısız olan, iletişim sorunları yaşayan, çeşitli gelişim veya duygusal sorunlar gibi nedenler ile psikolojik danışma yardımı almak için PDR birimlerine gelen ya da gönderilen öğrencilerin benlik algılarının olumsuz olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır. Psikolojik danışma sürecinde bireyde öz kavramlarına ait algıların ne düzeyde olduğunu tespit etmeli ve öz kavramlarının olumlu yönde gelişmesi için psikolojik danışmanın içeriğini ve sürecini planlamalıdır.
3. Psikolojik danışmanlar, okul içerisinde kendisine ayrılan rehberlik saatlerinde ya da dışında özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler ile toplu görüşme imkânının olduğu zamanlarda “okul/bölüm/branş tercihi yapacak öğrencilere” kariyer danışmanlığı yapabilmeli veya benlik kavramlarının (öz değerlendirme, öz güven, öz yeterlik ve öz saygı gibi) gelişimi için planlı gruplar oluşturup onlara psikoeğitim verebilmelidir.

### **Öğretmenlere İlişkin Öneriler:**

1. Öğretmenler, öğrencilerin bilgi ve bilme hakkında bireysel görüşlerini açıklamalarını teşvik etmeli, olumlu düşünce ve inançları desteklemelidir. Öğretmenler, öğrencilerin tercihlerine, düşünce ve eleştirilerine değer verdiğini hissettirmeli ve göstermelidir. Öğretmenler, öğrencilerin yaş düzeylerini dikkate alarak, onlara yanlış epistemolojik anlayışları açıklamalıdır. Epistemolojik anlayışları farklı seviyede olan öğrencilerin farklı tercih, istek ve beklentilerinin olabileceğini unutmamalıdır. Akademik başarı yönünden yetersiz ve isteksiz olan ya da okul/bölüm/branş veya meslek tercihlerinde farklı veya anormal istekleri ve beklentileri olan öğrencilerin, epistemolojik anlayışlarında gelişim problemleri olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır.
2. Öğretmenler, öğrencilerin hayatta gösterecekleri çaba ile paralel olarak başarılı olabilecekleri, kendilerine güvenmeleri ve kendilerini “eksik ve kusurlu” görmemeleri gerektiği algısını öğrencilerine kazandırmanın önemli ve gerekli olduğu düşüncesine sahip *öğretmenlik anlayışını* benimsemelidir. Akademik yönden başarısız olan, iletişim sorunları yaşayan, çeşitli gelişim veya duygusal sorunları olan öğrencileri, arkadaşlarının içerisinde eleştirmemeli, yargılayıcı ve sürekli nasihat edici pozisyondan uzak durmalıdır. Bu tür sorunları olan öğrencilerin benlik algıları ile ilgili gelişim problemleri olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır.
3. Öğretmenler, epistemolojik anlayışlarında ve benlik algılarında sorunları olduğunu düşündüğü öğrencileri okulun PDR birimlerine yönlendirmeli ve uzmanlardan gelen görüş ve önerileri kesinlikle dikkate almalıdır.

### Eğitim Yöneticilerine İlişkin Öneriler:

1. Yöneticiler, kurumlarında eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunlarını en az düzeye indirmek için gerekli idari tedbirleri (barınma, beslenme, sağlık, ulaşım, iletişim, eğitim-öğretim vb.) alabilmelidir.
2. Yöneticiler, alınacak tedbirler konusunda okulun PDR biriminde görev yapan alan uzmanından ya da daha profesyonel bir yardım almak için “Eğitimde Psikolojik Hizmetler” ve “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” Bölümü akademisyenlerinin görüş ve önerilerinden faydalanabilmelidirler.

### Araştırmacılara İlişkin Öneriler:

1. Yeni ölçme araçları geliştirilerek kişisel epistemoloji (epistemolojik anlayış) ve benlik algısı daha kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde analiz edilebilir.
2. Yerli ve yabancı alanyazın incelendiğinde “kişisel epistemolojinin” ve “benlik algısının” benzer değişkenler çerçevesinde ve benzer çalışma gruplarında araştırıldığı görülmektedir. Alanyazından, kişisel epistemoloji ve benlik algısının birlikte araştırıldığı çalışmaların çok az olduğu; bu iki kavramın ilişkisinin henüz net bir şekilde ortaya konulmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle çok değişkenli araştırma modelleri oluşturularak, kişisel epistemoloji ve benlik algısı arasındaki ilişkinin sebep ve sonuçlarına yönelik daha ayrıntılı ve net bulgulara ulaşılabilir.

## KAYNAKLAR

- Adana, F., Arslantaş, H., & Şahbaz, M. (2012). Lise öğrencilerinin benlik kavramlarını algılama biçimleri ve ilişkili faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3(1), 22-29.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 145-156.
- Aral, N., Aydeniz, F., Coskuner, F., & Köksal, A. (1997). Çocukların benlik imajları ve ebeveyn tutumlarını algılamaları üzerine bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22(234), 8-12.
- Bacanlı, F. (2003). Mesleki grup rehberliğinin benlik ve meslek kavramlarının bağdaşımına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 336-359.
- Baran, G. (1989). *On yaş çocuklarında davranış bozuklukları ile benlik kavramının gelişimi arasındaki ilişki üzerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). Students' epistemological and academic experiences: Implication for pedagogy. *Review of Higher Education*, 15(3), 265-287.
- Baxter Magolda, M. B. (1998). Developing self-authorship in young adult life. *Journal of College Student Development*, 39(2), 143-156.

- Bendixen, L. D., & Hartley, K. (2003). Successful learning with hypermedia: The role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 28, 15-30.
- Bendixen, L. D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998). Epistemic beliefs and moral reasoning. *The Journal of Psychology*, 132(2), 187-200.
- Bell, P. D. (2007). Predictors of college student achievement in undergraduate asynchronous web-based courses. *Education*, 127(4), 523-533.
- Belenky, M. R., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self voice and mind*. New York: Basic Books.
- Bilgin, A., & Kartal, H. (2002). İşıtme engelli ve engelli olmayan ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 43-52.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (Çev. İ.D. Erguvan-Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2004'te yayımlandı).
- Buehl, M. M., Alexander, P.A., & Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology*, 27, 415-449.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (Çev. İ.D. Erguvan-Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2004'te yayımlandı).
- Burr, J. E., & Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology and theory of mind: Deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology*, 20, 199-224.
- 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.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Comerford, A. S. (1999). The effect of critical-thinking in an english composition course on the epistemological beliefs of community-college students. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of San Francisco, The Faculty of the School of Education Learning and Instruction. ([http://www.researchgate.net/researcher/23711525\\_Alessandra\\_Stefani\\_Comerford/pdf](http://www.researchgate.net/researcher/23711525_Alessandra_Stefani_Comerford/pdf) adresinden 01.04.2013 tarihinde alınmıştır.)
- Erdem, M. (2008). Karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 81-98.
- Erdem, M., Yılmaz, A., & Akkoyunlu, B. (2008, 6-8 Mayıs). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma*. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında (IECT) sunuldu,



- Eskişehir, 699-703. (Web:ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/133.doc adresinden 30.04.2013 tarihinde alınmıştır.)
- Erkan, S. (1986). *Ana-babalarını demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak algılayan bireylerin benlik kavramları ile ideal benlik kavramlarının bağdaşım dereceleri arasındaki fark*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (3.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erol, M., Çelik, H., & Üçok, A. (2015). Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarına giren ergenlerin “benlik algılarının” ve “yaşam doyumlarının” incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(1), 321-345.
- Guay, E., Marsh, H. W., & Boiven, M. (2003). Academic self-concept and academic success: Developmental perspectives on causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.
- Gürbüz, S., Erkuş, A., & Sığı, Ü. (2010). İş tatmini ve iş performansının yeni öncülü: temel benlik değerlendirmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 69-76.
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Güven, A. (1994). *Farklı öğretim programı izleyen öğrencilerde algılanan ana-baba öğretmen tutumlarının benlik kavramına etkisi*. VIII. Ulusal Psikoloji Kongresinde sunuldu, İzmir, 149-164.
- Hammer, D., & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer and P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169–190). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hofer, B. K. (1997). *The Development of personal epistemology: Dimensions, disciplinary differences, and instructional practices*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Hofer, B. K. (2004a). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 30(1), 43-55.
- Hofer, B. K. (2004b). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129-163.
- Hofer, B. K. (2004c). Introduction: paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39(1), 1-3.
- Hofer, B. K. (2005). The legacy and the challenge: Paul Pintrich’s contributions to personal Epistemology research. *Educational Psychologist*, 40, 95-105.

- Hofer, B. K. (2006). Beliefs about knowledge and knowing: Integrating domain specificity and domain generality. *Educational Psychology Review*, 18, 67-76.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Rev. Educ. Res.*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hofer, B. K., & Sinatra, G. M. (2010). Epistemology, metacognition and self-regulation: musings on an emerging field. *Metacognition Learning*, 5, 113-120.
- Izgar, H., & Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 437-446.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core selfevaluations scale: Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56(2), 303-331.
- Kardash, C. M., & Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 524-35.
- Kashima, Y., Kashima, E., Chiu, C., Farsides, T., Gelfand, M. Hong, Y., Kim, U., Strack, F., Werth, L., Yuki, M., & Yzerbyt, V. (2005). Culture, essentialism, and agency; are individuals universally believed to be more real entities than groups. *European Journal of Social Psychology*, 35, 147-169.
- Kıncal, R. Y., Şahin, C., & Kartal, O. Y. (2010, 13-15 Mayıs). Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ve epistemolojik inançlardaki değişimlerinin belirlenmesi. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunuldu, Balıkesir.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kitchener, K. S., Lynch, C. L., Fischer, K. W., & Wood, P. K. (1993). Developmental range of reflective judgment: The effect of contextual support and practice on developmental stage. *Developmental Psychology*, 29(5), 893-906.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (8. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Loeb, R. C., & Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31, 9-14.
- Marrs, H. (2005). *Culture, Epistemology and Academic Studying*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University, Manhattan, Kansas. (Web:<http://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/84> adresinden 01.04.2013 tarihinde alınmıştır.)

- Mascolo, F. M., Misra, G., & Rapisardi, C. (2004). Individual and relational conceptions of self in india and the united states. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 104, 9-26.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Çev. Zeynep Gültekin). Ankara: İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı).
- Moreano, G. (2004). The relationship between academic self-concept, causal attribution for success and failure and academic achievement in pre-adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 93, 826-835.
- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 173-190.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları olgu sunumu yaklaşımıyla* (F. Akkoyun, Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2. basımdan çeviri.)(Orijinal eser 2004 yılında basılmıştır.)
- Neber, H., & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.
- Nietfeld, J. L., & Enders, C. K. (2003, March). An examination of student teacher beliefs: Interrelationships between hope, self-efficacy, goal-orientations, and beliefs about learning. *Current Issues in Education* [Online], 6(5). (Web:http://cie.ed.asu.edu/volume6/number5/ adresinden 01.04.2013 tarihinde alınmıştır.)
- Öner, U. (1982). *Benlik kavramı ile mesleki benlik kavramı arasındaki farkın akademik başarı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(13), 155-62.
- Qian, G., & Alvermann, D. E. (2000). Relationship between epistemological beliefs and conceptual change learning. *Reading and Writing Quarterly*, 16(1), 59-74.
- Paulsen, M. B., & Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rakıcıoğlu, A. (2005). *The relationship between epistemological beliefs and teacherefficacy beliefs of english language teacher trainees*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ren, Z., Dang, X., Zhang, S., Baker, P., & Allen, D. (2008, March). Effects of wiki-textbook writing on college students' epistemological beliefs. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2008, No. 1, pp. 3140-3146).
- Schommer, M. (1990). The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.
- Schommer-Aikins, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. *The British Journal Of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schommer-Aikins, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary school student: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.
- 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*, 82, 435-443.
- Schommer-Aikins, M., Mau, W. C., Brookhart, S., & Hutter, R. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *Journal of Educational Research*, 94(2), 120-128.
- Schreiber, J. B., & Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. *Journal of Research and Practice*, 27, 699-709.
- Sünger, M. (2007). *An analysis of efficacy beliefs, epistemological beliefs and attitudes towards science in preservice elementary science teachers and secondary science teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topkaya, N., Yaka, B., & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri'nin Uyarlanması ve İlgili Yapılarla İlişkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 109-204.
- Tsai, C-C. (2012). The development of epistemic relativism versus social relativism via online peer assessment, and their relations with epistemological beliefs and internet self-efficacy. *Educational Technology and Society*, 15(2), 309-316.
- Ürün, A. E. (2010). *Lise öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri ile mesleki olgunlukları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz-Tüzün, Ö., & Topçu, S. M. (2008). Relationships among preservice science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science Education*, (30)1, 65-85.
- Youn, I. (2000). The culture specificity of epistemological beliefs about learning. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 87-105.
- Youn, I., Yang, K-M., & Choi, I-J. (2001). An analysis of the nature of epistemological beliefs: investigating factors affecting the epistemological

development of south korean high school students. *Asia Pacific Education Review*, 2(1), 10-21.