

– Hakemli Makale –

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

Fatih İPEK

Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu İlahiyat
Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim
Dalı

fatihipek01@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8995-1846>

Mustafa TAVUKÇUOĞLU

Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu İlahiyat
Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim
Dalı Öğretim Üyesi

mtavukcuoglu@erbakan.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-8428-6493>

Öz

Bu araştırma, “yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin sahip olduğu epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerini incelemek ve bu ikisi arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu tespit etmek” amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, katılımcıların bilgi ve öğrenme anlayışlarının bilgi okuryazarlığı becerileri ile ilişkisi ve bazı bağımsız değişkenler açısından değişimi sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular alanyazındaki bulgularla karşılaştırılarak yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgiyi elde etmede ve kullanmada zorlandıkları noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. “İlişkisel tarama modeli”nin tercih edildiği bu çalışmada değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve nasıl bir değişimin olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi

* Bu makale, “Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” (NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya) adıyla yürütülen doktora tezindeki bulgular kullanılarak üretilmiştir.

İlahiyat fakültelerinde ve Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde 2018-2019 eğitim öğretim yılında aktif olarak öğrenimine devam eden 1318 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu” boyutunda gelişmiş, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu” boyutunda gelişmemiş düzeyde “tek bir doğrunun varlığı” boyutunda ise geliştirilmesi gerekir (orta) düzeyde oldukları görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı düzeyi açısından da katılımcıların geliştirilmesi gereken (orta) seviyede oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların epistemolojik inançlarının bilgi okuryazarlığı düzeyine ve bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bulgular, cinsiyet, sınıf, internet kullanım süresi ve amacı gibi değişkenler açısından alanyazındaki çalışmalarla kısmen tutarlılık göstermiştir. Bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyi ile “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanma” ile ters yönde anlamlı zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. “Öğrenme yeteneğe bağlıdır” ve “doğrunun bir tek olduğu” inancında aynı yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları bilgi okuryazarlık düzeyinin epistemolojik inançları anlamlı olarak yordadığını göstermiştir.

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

A Research On Information Literacy And Epistemological Belief Levels Of Students Who Have High Religious Education*

This research was conducted to examine the levels of epistemological beliefs and information literacy self-efficacy of undergraduate students at higher religious education and to determine what the relationship is between these two. In the research, the relation between the knowledge and learning conceptions of the participants with the information literacy skills and the change in terms of independent variables were examined. By comparing the findings with the findings in the literature, it has been tried to identify the points that students of higher religious education have difficulties in while obtaining and using the information. In this study in which “relational survey model” was preferred, it was tried to determine whether the variables changed together and what kind of change occurred. This study was carried out with 1318 undergraduate students who continued their education between 2018-2019 at the Faculty of Theology at Necmettin Erbakan University, Erciyes University, Dicle University, Fırat University, Bingöl University and Faculty of Islamic Sciences at Giresun University. As a result of the research, it was seen that the levels of epistemological beliefs of the students developed level in the dimension that “learning depends on effort”, not developed level in the dimension that “learning depends on ability”, and must be developed/needs improvement (medium) level in the dimension that “existence of a single truth”. In terms of information literacy, it was determined that the participants had the level to be improved (medium). It was seen that the epistemological beliefs differed according to some independent variables and level of information literacy of the participants. The findings were partially consistent with studies in the literature in terms of variables such as gender, class, frequency use of the internet and purpose. A weak significant relationship has been identified that information literacy self-efficacy level with “belief that learning depends on effort” in the opposite direction. Also there is a weak relationship in the belief that “learning depends on the ability” and “there is only one truth” in the same direction has been detected. The results of the regression analysis showed that the level of information literacy significantly predicted epistemological beliefs.

Keywords: Religious Education, Higher Religious Education, Epistemological Beliefs, Information Literacy, The Nature of Knowledge

* This paper was produced using the findings in the doctoral dissertation titled “A Study on the Information Literacy and Epistemological Belief Levels of Students Studying High Religion Education” (NEU Institute of Social Sciences: Konya).

Giriş

Bilginin *ne olduğu* ile ilgili kabulleri bireyin düşünce ve davranışlarının sınırlarını çizdiği gibi bilgi karşısındaki konumunu, bilgiyi kullanma biçimini ve bilgidен faydalanabilme derecesini de belirlemektedir. Bireyin bilgi ile ilişkisi, toplumun ve iş çevrelerinin eğitilmiş insan tanımını değiştirecek bir biçimde, gittikçe hâkimiyet ve mahkûmiyet yörüngesinde belirginleşmeye başlamıştır. Böylece sosyoloji, psikoloji ve eğitim bilimleri başta olmak üzere bilgiye ilişkin pratiği önceleyen çalışmalar, ilk çağlardan beri yapılagelen düşünsel sorgulamaların önüne geçmiştir. Bilginin doğasına ve edinimine ilişkin anlayışları ifade eden “epistemolojik inançlar” ve bilgiyi kullanabilme becerilerini ifade eden “bilgi okuryazarlığı” kavramları da bu çalışmaların ürünü olarak doğmuştur.

Yapılan çalışmalarda yüksek din eğitiminde, bilgiye ilişkin problemlerden kaynaklanan bazı sorunlar olduğu ortaya koyulmuştur. Bu çalışmalarda bilhassa İlahiyat eğitimin niteliği ile ilgili yakınmaların önemli bir kısmının paydaşların bilgi anlayışlarından, bilgiyi edinme ve kullanma davranışlarına ait problemlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri olan Ev (1999, 188-192)'in bütün paydaşların (öğrenciler, öğretim elamanları, mezunlar) İlahiyat fakültelerinde sadece bilgi aktarmaya ve aktarılan bilginin iadesine dayanan döngüden şikâyetçi olduğunu bildiren araştırmasının sonuçları aradan geçen zamana rağmen güncelliğini koruyor gözükmektedir. Nitekim Nazıroğlu (2016, 120-139), çalışmasında İlahiyat fakültelerindeki akademisyenlerin bilgiyi edinme, üretme ve paylaşma davranışları ile ilgili benzer şikâyetlerini tespit etmiştir. Bahsi geçen bu çalışmanın bulgularına göre İlahiyat akademisyenleri, bilgiyi üretme, yorumlama, kontrol etme, topluma yayma ve dini bilgiyi bilimselleştirme süreçlerinde İlahiyat fakültelerinin beklentileri karşılayamadığını düşünmektedir. Benzer bir biçimde Yiğit (2016, 113-128) de İlahiyat öğrencilerinin de pratiğe dönüşmede ve güncel olanla ilişkilendirilmede başarısız olan tek doğrucu bilgi anlayışını ve tarihsel yoğunluklu gereksiz bilgilerin sunulmasını İlahiyat eğitiminde önemli bir problem olarak gördüğünü tespit etmiştir.

Aydın (2017, 146), *anlamlandırılmış (gerçek) bilgiyi*; “ilgili bilgilerle ve gerçeklerle, bireyin hayatıyla bütünleştirilerek uygulanabilir niteliğe kavuşturulmuş bilgi” olarak tanımlar ve bu tür bilgilerin kolay hatırlanabilirlik, genellenebilirlik ve yeni durumlara uygulanabilirlik özelliklerinden dolayı tercih edilmesi gerektiğini belirtir. Benzer bir şekilde İnam (2010, 57)'in

sağlıklı bilgi tanımlamasına giren bilgiler; bireyin düşünme yetilerini harekete geçiren, bireyi özgürleştiren, bireyin anlayabildiği, kontrol edebildiği ve en nihayetinde kendisi ile teori üretebildiği bilgilerdir. İlahiyat eğitimi almış bireylerin anlamlı/sağlıklı bilgiler edinebilmesi ve sahip olduğu mevcut bilgilerini anlamlı/sağlıklı hale getirerek yeni bilgiler üretebilecek şekilde kullanabilmesi için onların bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin anlayışları ve bilgiyi edinme-paylaşma davranışları üzerine durulması gerekmektedir. Bu doğrultuda İlahiyat alanında hem akademisyenler hem de öğrenciler açısından, bilgiyi edinme-kullanma-aktarma sürecinde öğrenmeyi ve doğru düşünmeyi zorlaştıran epistemolojik engelleri ortadan kaldırabilmek için gelişmiş bir epistemolojik anlayışa ve bilgi okuryazarlığı düzeyine ihtiyaç duyulduğu gözükmektedir.

1. Epistemolojik İnanç (Ei) Kavramı

“Gerçek olduğu düşünülen dünyaya ilişkin, doğru olduğu kabul edilen, psikolojik olarak benimsenmiş anlayış, öncül ya da önermeler” (Richardson, 1996, 104) olarak tanımlanan inançlar; bilişsel yapılar, değerler, tutumlar ve yargılar üzerinden bireyin davranışlarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. İnsanın dış dünyaya yönelimini; değer ve inançları içeren psikolojik yönelimi ile başlatan Uyanık (2012, 10), bireyin bilgi ve bilim anlayışının belirli inanç, eğilim ve değer unsurlarından bağımsız olamayacağını vurgulamaktadır. Yeni bilgi edinimi esnasında çoğunlukla orijinal girdi yerine mevcut bilgi ve inançların referansı ile elde edilen anlam daha güvenilir kabul edildiği için (Ozarak, 2013) varlık, estetik, değer ve bilgiye ait temel inançlarımız, arka planda hareket eden gizli bir el gibi düşüncelerimizi ve davranışlarımızı yönlendirmektedir.

Epistemolojik inanç (Ei) kavramı; bilginin tanımının, yapısının, kesinliğinin ne olduğu ve nasıl edinildiği ile ilgili bireysel bakış açısını ve kabullerini yansıtan “kişisel epistemoloji” kavramından evrilmiştir. Epistemolojik inançlar: “bilginin; kesinlik, kaynak, edinim hızı ve kontrolü (birey tarafından oluşturulması) ile ilgili kişisel inançları” (Schommer, 1990, 498) veya “bireylerin bilginin doğasına ve bilmenin nasıl gerçekleştiğine dair olan inançları” (Hofer & Pintrich, 1997, 88) şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırmacılar, genel olarak epistemolojik inançların bileşenlerinin; “bilginin yapısı, kesinliği, doğrulanması, kaynağı, edinimi ve aktarımı ile ilgili inançlar” olduğunu bildirmiştir (Schommer, 1990). Birbiri ile çok yakın olan bu bileşenler, epistemolojik inançların öğrenme ile ilgili inançları da kapsadığını göstermektedir.

Epistemolojik inançlarla ilgili modeller incelendiğinde modellerin tamamında gelişmiş ve gelişmemiş inanç düzeyindeki bireyin özellikleri aynı denecek derecede benzerlik göstermektedir. Bilginin doğası ile ilgili; bilgiyi değişmez, sabit, kesin, basit-bölünemez, bağımsız ve somut olarak kabul etmek gelişmemiş inanç seviyesine; bilgiyi geçici, geliştirilebilir, karmaşık, bağlamsal ve koşullu olarak görmek ise gelişmiş inanç seviyesine işaret etmektedir. Bilginin kaynağı konusunda; gelişmemiş inanç seviyesindeki birey, bilginin kendi dışında olduğunu, bilginin harici bir otoriteden aktarıldığını düşünmektedir. Gelişim seviyesi arttıkça önce bilgi otoritelerini kıyaslamakta, sorgulanmakta ve otorite alternatifleri çoğaltmakta daha sonra ise birey kendisini bilgi otoritesi olarak görmeye başlayarak anlam sahibi olan bireyden anlam oluşturan bireye dönüşmektedir. Bilme (öğrenme) ile inançlarda ise öğrenmenin doğuştan getirilen yeteneklere bağlı olduğunu ve bir anda gerçekleştiğine inananlar gelişmemiş, öğrenmenin tedrici olarak gerçekleştiğini ve çaba ürünü olduğuna inananlar gelişmiş inançlara sahiptir (bk. Perry, 1970; Schommer, 1990; Hofer & Pintrich, 1997) .

2. Bilgi Okuryazarlığı (BO) Kavramı

Lloyd (2010, 24) bilgi okuryazarlığını “belirli çevreler tarafından onaylanmış, meşru kabul edilmiş faaliyetlerin (bilgi arama, bilgi paylaşımı gibi) ve becerilerin (bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve düzenleme gibi) bir bileşkesi” olarak tanımlamaktadır. Kütüphaneciler ve Bilgi Profesyonelleri Birliği (CILIP) ise “bilginin sosyal, ekonomik ve etik kullanımının gereği; bilgiye ne zaman ve neden ihtiyaç duyulduğunu, doğru bilgiyi nerede bulup nasıl değerlendireceğini, kullanılacağını ve etik bir biçimde nasıl paylaşılacağını bilmek” şeklinde tanımlamaktadır (CILIP, 31 Mayıs 2019). BO, ekonomik gelişmişlikten tutun da dinde aşırı yorumlara ve eylemelere yönelmeyi engellemeye kadar birçok meseleyi içine alan geniş yelpazeli bir etki alanına sahiptir. Küresel sorunlarla baş etmede ve demokratik bir toplumda vatandaş olarak yaşayabilmede ön şart (Bundy, 1998) olduğu gibi iletişim teknolojileri kullanarak yapılan “sanal zorbalık” ve internetin fayda sağlayan amaçlar dışında kullanımı anlamına gelen “sanal aylaklık” davranışlarına karşıda koruyuculuk yapmaktadır (bk. Demir & Seferoğlu, 2016). Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojisi ne kadar ilerlerse, üretilen bilginin miktarı ve çeşitliliği ne kadar artarsa bireylerin bilgi okuryazarı olmasına duyulan ihtiyaç da o kadar artmaktadır.

Bilgi okuryazarlığı kavramının bireyde bulunması gereken özellikler etrafında tanımlanmaya çalışılması dikkatleri bilgi okuryazarlığı standartlarının ne olması gerektiğine çekmiştir. En alt seviyeden bir metni

okuyup anlamadan en üst seviyede karmaşık bir konuda araştırma yapabilmeye varıncaya kadar birçok zihinsel beceri BO düzeyi ile ilgili olduğu için bu konuda standart belirlemek de güç bir iş olmaktadır. The International Federation of Library Associations (IFLA), 2006 yılında “erişim, değerlendirme ve kullanım” olarak üç temel boyutta uluslararası BO standartları geliştirmiştir (bk. Tablo 1).

Tablo 1: Bilgi Okuryazarlığı Standartları (IFLA, 2006, 16-17)

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

3. Epistemolojik İnanç ve Bilgi Okuryazarlığı (BO) İlişkisi

Epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı kavramı birbiri ile ilişkili olan kavramlardır. Bu ilişkiyi belirgin olarak görebildiğimiz bazı kesişim noktaları vardır. Bunların ilki, her iki kavramın bilgiyi tanıma, tanımlama, değerlendirme ve değerlendirme eylemlerine dayanmasıdır. Bireyin epistemolojik inançlarında bahsederken bilgiyi “tanıma ve değerlendirme” girişiminin ağırlıklı olarak bilişsel kısmından; BO’dan söz ederken de daha çok uygulamadaki yansıması olan davranışsal kısmından bahsedilmektedir. İkincisi, epistemolojik inançlar ile BO’nun ortak zemini olarak “öğrenme” kavramından bahsedebilir (Peter, 2015). “Öğrenme becerileri, öğrenme biçimleri, öğrenme çıktıları” gibi kavramlara bağlı olarak, “öğrenmeyi öğrenme, analiz- sentez yapma, kanıt temelli öğrenme, sorgulama temelli öğrenme eleştirel düşünme, üst biliş ve öz yeterlik” gibi beceriler her iki kavramın da ilişkili olduğu becerilerdir. Sözelimi eleştirel düşünme veya bireyin kendi öğrenmesinin farkında olmasını ifade eden üstbiliş (meta-biliş) becerisi hem bilgi okuryazarı bir bireyin hem de gelişmiş epistemolojik inanç sahibi bir bireyin özelliğidir. Bir başka kesişim noktası ise epistemolojik inançlar ve BO düzeyinin gelişimi üzerindedir. Öğrencilere epistemolojik anlamda üstbilişsel bir farkındalık sağlamak BO’nun eğitimsel amaçlarına ulaşmasını sağladığı gibi (Hofer, 2004, 54) BO becerisinin artırılması ve eğitim-öğretimin bu beceriler üzerine düzenlenmesi de öğrencilerin epistemolojik farkındalığını arttıracaktır. Bu bağlamda bilgiyi arama, bulma, kullanma ve değerlendirme becerilerinde bir gelişme olmadığı sürece epistemolojik anlayışın kolayca değişmeyeceği ya da epistemolojik anlayışlar olumlu yönde değişmediği sürece bilgiyi arama, bulma, kullanma ve değerlendirme becerilerinin kolayca gelişmeyeceği söylenebilir.

Bilgi okuryazarlığı ile epistemolojik inançların birçok açıdan birbirini doğuran ve birbirini destekleyen ilişkisinin gücü bilgiyi arama ve değerlendirme süreçlerinde daha belirgin bir şekilde görülmektedir (Hofer, 2004, 54). Bilginin anlaşılmasında ve düzenlenmesinde epistemolojik inançların önemli bir rolü vardır (Schommer, 1990). Bunun yanı sıra BO becerilerine sahip olmak da bir yandan bilginin farklı görünüş biçimlerine karşı zengin ve farklı bakış açılarına sahip olmayı diğer yandan bilginin kişiye özgü olmasını ve sonraki deneyimlere yönlendirilecek biçimde yansımasını mümkün kılar (Lloyd, 2010, 24). Böylece uygulamada bu iki kavram arasında bir döngü ortaya çıkmış olur. Çünkü epistemolojik inançları gelişmiş bir birey bilgi kaynağını sorgulama ve tek bir bilgi kaynağı ile yetinmeme gibi özellikler gösterir ki bu özellikler aynı zamanda bilgi okuryazarlığı becerisi gelişmiş

bireyin özellikleridir. Aynı şekilde ulaştığı bilgiyi yorumlayabilmek, değerlendirebilmek ve farklı bilgilerle ilişkilendirebilmek BO becerisi olduğu gibi gelişmiş bir epistemolojik inanç özelliğidir. Bu bağlamda BO eğitiminin epistemolojik inançların gelişimine olumlu etkisinin daha büyük olduğu, bireyi, bilgi ve bilme hakkında düşünmeye, bilginin çeşitliliğine dikkat etmeye ve bilginin değerlendirme kriterleri hakkında düşünmeye teşvik ettiği (Peter vd., 2014) göz ardı edilmemelidir.

İki kavram arasındaki güçlü ilişkinin varlığına rağmen bu ilişkinin gücünün yeterince keşfedilememesi ve eğitim alanında bu güçten yeterince faydalanılmaması bazı yazarlar tarafından eleştirilmiştir. Swanson (2006), bilgisayar dünyasında devrim sayılabilecek gelişmelere, web teknolojilerinin bilgiye ulaşmada sağladığı bütün kolaylıklara rağmen bilgi arama stratejilerinde köklü değişimlerinin yaşanmamasını epistemolojik inançlarla bilgi okuryazarlığı arasındaki bağın kurulamamasına bağlamaktadır. Bilgi okuryazarlığının mevcut kavramsallaştırılmasının bilgi edinimi sırasında ortaya çıkan iç mekanizmaları -bireyin bilgiyi nasıl filtrelediğini, nasıl anladığını ve bu anlayışın onun eğitim pratiğini nasıl etkilediğini de içermesi gerektiğini belirten Swanson (2006, 98-99), BO'nun daha eksiksiz anlaşılması ve uygulanması için "kişisel epistemoloji (epistemolojik inançlar)" teorisinden faydalanmayı önermektedir.

4. Yüksek Din Öğretimi Süreçlerinde Epistemolojik İnançlar ve Bilgi Okuryazarlığı

Epistemolojik inançlar ve BO becerileri bütün eğitim-öğretim kademelerinde ve süreçlerinde çok etkilidir. Ancak bu etkiyi yükseköğretim süreçlerinde çok daha fazla görmekteyiz. Bu durumun nedeni; yükseköğrenim sürecinin önceki öğrenim kademelerine göre daha fazla bağımsız öğrenme ve araştırma becerilerine dayanması ve buna bağlı olarak bireyin daha çok "bilgi sorumluluğu" alması gereğidir. Nitekim öğretim kademeleri için eğitim ve öğretim hedeflerini tanımlayan program, kılavuz vb. belgelerde bu durum tespit edilebilir. Örneğin, 2007 yılında YÖK tarafından hazırlanan "Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi" raporunda dünyadaki değişimlerin eğitim anlayışını ve eğitimsel ihtiyaçları da değiştirdiği vurgulanarak eğitimin amaçlarından bir kısmı şu şekilde ifade edilmiştir:

"Bireylerin tam ve fırsat eşitliği içinde bireysel ve kamusal yaşam projelerini daha başarılı bir düzeyde hayata geçirmesini sağlayacak bilgi, beceri ve potansiyellerle donatılması ve onların girişimde bulunmaktan ve sorumluluk yüklenmekten kaçınmayan, eleştirel düşünme becerilerine sahip,

insan hakları ve demokrasi, çevresel, kültürel ve estetik değerler konularında duyarlı aktif yurttaşlar olmasına yönlendirme..(YÖK, 2007, 143)”

Bu raporda; bireyin bilgi toplumunda varlığını sürdürebilmesi için artık belli bir düzeyde mesleki ve teknik bilgiye sahip olmasının yeterli olmadığı; bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi çözümlenme, bilgiyi sürekli olarak güncelleyebilme ve geliştirebilme, kendi başına öğrenme, uzaktan öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kapasitesine sahip olmasının gerektiği vurgulanmıştır (YÖK, 2007). Bu durumda bu raporda bilgiye yaklaşım biçimi olarak epistemolojik inançları gelişmiş ve bilgiyi kullanma becerisi olarak bilgi okuryazarı öğrenciler yetiştirmek temel amaç olarak ifade edilmiş olmaktadır.

Bologna süreçlerine uyum ile ilgili olarak, 2005 yılında kabul edilen Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi ve 2008 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi tarafından yayınlanan “Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi” temel alınarak YÖK tarafından “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi” oluşturulmuştur (YÖK, 2010, 22-23). Hem bu çerçeve hem de bu çerçeve kapsamında hazırlanan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Yeterlilikleri (YÖK, 2011, 6) incelendiğinde gelişmiş epistemolojik inançlara ve BO becerilerine sahip olmak -bu kavramların ismi kullanılmamış olsa da- öğretmen yeterlilikleri arasında gözükmektedir. Örneğin, yükseköğretimden mezun olmuş bir öğrenci için gelişmiş bir epistemolojik inanç seviyesine işaret eden şu ifadeler yer almaktadır: “Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir”; “Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır”, “Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir”(YÖK, 2011, 6). “Alanıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır”, “alanıyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir”, “öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir”, “bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır”, “alanıyla ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir”, “düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır”, “Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır”(YÖK, 2011, 6) ifadelerindeki yeterlilikler ise BO becerilerine sahip olabilmeye denk gelmektedir. Bu bağlamda ilgili belgelerdeki yeterlilikler göz önüne alındığında bütün yükseköğretim öğrencileri gibi yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin de öğrenme isteğini hiçbir zaman kaybetmeyen, eleştirel bakabilmeyi ilke edinen, anlaşılması zor görünenden çekinmeyen, öğrenme

için zaman ve emek kaybetmeyen, en önemlisi de bilgiyi üretebilme becerisi olan bireyler olarak yetişebilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bir yükseköğretim öğrencisi olarak İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik inançlarının ve bilgi okuryazarlığı düzeyinin gelişmiş olması, onların bahsi geçen bu belgelerdeki ulusal ve uluslararası standartlara uygun bir öğrenim görebilmelerinin gereği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Epistemolojik inançlar hayatın her alanında etkisini göstermektedir. Öyle ki bireyin sağlığı ile ilgili söylentilere inanıp inanmamasının bile epistemolojik inanç gelişimi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Chua & Banerjee, 2017). Ancak epistemolojik inançların öğrenme- öğretim süreçleri üzerindeki etkisi daha belirgin olmuştur. Epistemolojik inançların eğitimsel değerini ilk olarak göz önüne seren çalışmalarda öğrenmede yaşanan güçlüklerin, motivasyon eksikliği, ders çalışma becerisi veya bireysel yeteneklerden ziyade bireyin bilginin kendisiyle ilgili görüşlerine dayandığı ortaya koyulmuştur (Ramsden, 1988 akt. Moore, 2002, 27). Öğretimin hemen her aşamasında, öğretmenlerin davranışlarını belirleyen kararların çoğu epistemolojik inançlara göre meydana çıkmaktadır (Chan & Elliot, 2004). Epistemolojik anlayışlar, davranış boyutunda öğretmenlerin hangi yaklaşımı (yapılandırmacı veya geleneksel) benimseyeceklerini (Aypay, 2010) ve hangi eğitim teknolojisi ve materyalini tercih edeceklerini (Tezci & Uysal, 2004), tutum boyutunda ise çokkültürlü eğitime (Kervan, 2017) ve sınıf içi iletişime yönelik tutumlarını belirleyebilmektedir. Ayrıca akademik başarının yüksek olmasında (bk. Deryakulu, 2017), öğrencilerin okulu ve okuldaki görevlerini önemsemelerinde, bireysel öğrenme akışını kontrol etmelerinde ve uygun öğrenme stratejileri seçmelerinde epistemolojik inançların rol oynadığı (Deryakulu, 2004) tespit edilmiştir. Bu yüzden bütün öğretim alanlarında olduğu gibi yüksek din öğretiminde de paydaşların, bilhassa öğrencilerin, epistemolojik inanç gelişimini takip etmek ve geliştirmeye İlahiyat eğitiminin niteliğini arttırmak adına önem arz etmektedir.

Bütün bunların yanında din ile ilgili bilgilerimizin yorumlara dayalı kısımlarının olması, değişen zamanın şartlarına ve imkânlarına göre yeniden yorumlanması gereken kısımlarının var olması (bk. Aydın, 2017, 154-168) da İlahiyat öğrencileri için olgunlaşmış epistemolojik inançlara ve bilgi okuryazarlığı düzeyine sahip olmanın gereğini ve yararını ortaya çıkarmaktadır. BO becerilerine sahip birey, din ile ilgili bilginin nesnel ve öznel boyutlarını daha rahat ve daha net ayırt edebilecek ve bu bilgilerin güncellenmesinde bencillikten, çıkarılıktan ve yanlılıktan uzak etik bir yaklaşımda olabilecektir. Bu açıdan yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı beceri seviyelerinin lisans

öğrenimleri esnasında tespit edilmesi onların hem öğrencilik hem de gelecekteki öğretmenlik hayatına eğitimsel katkı sağlayabilecek bazı iyileştirici ve önleyici önlemlerin alınabilmesini kolaylaştıracaktır. Ayrıca İlahiyat ve İslami ilimler fakülteleri öğretmenlik alanlarına kaynaklık eden bölümler olduğu için BO yeterliliği yüksek öğretmen adayları mezun edebilmek temel öğretimde ve orta öğretimdeki din eğitiminin kalitesinin artmasına da etki edebilecektir.

Din eğitimcilerinin ve din görevlilerinin bilgiyi edinme ve kullanma becerilerine -yani bilgi okuryazarlığı becerilerine- sahip olması onların bilgi toplumunu daha iyi anlamasını ve sorunsuz bir biçimde bu toplumda yerini almasını kolaylaştırır. Aksi halde bilgiyi değerlendirme, bireyselleştirme ve dönüştürme gibi becerilerden uzak olan bir din eğitimcisi kendi dindarlığını dahi oluşturamadığı gibi ahlaken de özgürleşemez (Aydın, 2017, 145). Bunun yanında dinin hem akademik hem de sosyal öğretiminde iletişim becerilerinin rolü tartışma götürmeyecek kadar açık olmasına rağmen (bk. Cebeci, 2015, 11-20) geçmişte olduğu gibi bugün de din eğitiminin- öğretiminin iletişim biçimlerinden ve becerilerinden kaynaklanan birçok problemi bulunmaktadır. Bireyin başka bireylerle iletişimde beklentisi genellikle “karşılıklı” olduğu için birey iletişim süreci içinde bizzat bulanmak, aktif ve etkin olmak istemektedir. Ancak bu isteği çoğu kez -bilhassa öğretim süreçlerinde- sağlanamamaktadır. İşte bu noktada gelişmiş epistemolojik inançlara ve bilgi okuryazarlık düzeyine sahip olmanın önemi bir kez daha öne çıkmaktadır. Taraflar arasında uzlaşmayı engelleyen, fikirlerin değerlendirilmeden önyargılarla reddine sebep olan “katı mutlakçı” bilgi anlayışı terkedilmeden kişiler ve fikirler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulması dolayısıyla da “hakikate” ulaşılabilmesi pek mümkün gözükmemektedir. Çünkü şekilde bilgiyi sağlıklı bir şekilde elde etme ve değerlendirme becerileri kazanılmadan otorite güdümündeki tek yönlü aktarıma dayanan iletişimin hâkim olacağı ve bu durumda çoğu kez bağnazlığı ve önyargılılığı besleyeceği açıktır (bk. Tan, 2011, 114-128). Dolayısıyla yüksek din öğretimi gören bir din görevlisi ya da öğretmen adayının sağlıklı bir dini eğitim alması ve sunabilmesi için çok önemli olan iletişim becerileri, gelişmiş bir epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı paralelinde gelişebilecektir.

Bilgi anlayışı ve bilgiyi kullanma becerilerinin gelişmiş olmasının ya da geliştirilmesinin din eğitiminin çağdaş dünya ve çağdaş dünyadaki eğitim karşısındaki durumuyla da ilgisi bulunmaktadır. Özellikle de yükseköğretim kademesindeki Müslüman öğrenciler için sahip oldukları bilgi yaklaşımlarına

bağlı olarak bazı özel durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu durumlardan birisi de din eğitimi geleneğinin çağdaş eğitim değerleri ve uygulamaları ile oluşturduğu çatışmanın gerilimini yaşayan Müslüman gençlerin yaşadığı zihinsel karmaşıklık ve toplumsal uyum sorunudur (Sahin, 2013, 4). İslam ülkelerinde eğitimin geneli gibi yüksek din öğretimi de batı etkisinde şekillenmeye devam etmektedir (Tan, 2015, 2-13). Hâlihazırda ülkemizde yüksek din öğretimi diğer yükseköğretim alanları kadar olmasa da Batı etkisinde şekillenmiştir. Bununla birlikte geçmiş mirasımızın da bugünkü yüksek din öğretimini şekillendirmede önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu yüzden gelenekten gelen otorite merkezli din eğitiminin çağdaş eğitimin değerleri ile uyum gösteremediği durumlar ortaya çıkabilmekte ve bu durum yükseköğretim öğrencileri için diğer eğitim kademelerinde olan öğrencilerden daha büyük bir sorun olmaktadır (Sahin, 2013). Dini bir dünya görüşü ile uyumlu, anlamlı ve öz-yönetimli bir hayat yaşayan eğitilmiş kişilerin yetiştirilmesi için ise doktrinel olmayan çekirdek/kontrol inançlara dayalı yeni bir eğitimsel bir geleneğin oluşturulması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Tan, 2011, 76). Bu bağlamda Müslüman bir bireyin geleneksel din eğitimi anlayışı ile çağdaş dünyadaki eğitim anlayışı arasında oluşabilecek uyumsuzluklardan ve gerilimlerden daha az etkilenmesi, bu durumlarla daha kolay başa çıkabilmesi için hem epistemolojik anlayış olarak hem de bilgiyi elde etme, kullanma becerileri açısından gelişmiş düzeyde olması önemli olmaktadır. Bu konuda İslam eğitim anlayışının gençlik ve yetişkinlik dönemi eğitimine verdiği önem de hesaba katılmalıdır. Wan Daud (2013, 1-4)'ün da belirttiği gibi genel olarak İslam eğitim anlayışının çocukluk döneminin ve ilköğretimi öncelendiği düşünülse de İslam eğitiminin kökleri ilk vahiyle birlikte yetişkinlerin eğitimine dayanmaktadır. İlk yetişkinlik dönemi ise bugünkü karşılığı olarak örgün öğretimde yükseköğretim dönemini de içine almaktadır. Wan Daud (2013, 1-4)'a göre tıpkı İslam'ın ilk dönemlerindeki gibi bugünde yükseköğretimde etkili bir yetişkin eğitiminin daha alt kademelerdeki (ilköğretim ve orta öğretim) sorunları çözecek felsefi ve etik gücü vardır. Wan Daud'un bu değerlendirmesi din eğitiminde-öğretiminde iyileştirme girişimlerine farklı bir perspektiften bakmamızı sağlaması açısından önemlidir. Din öğretimini bütün öğretim kademelerinde iyileştirmek ve geliştirmek esas ise de yükseköğretim kademesindeki din öğretiminin daha fazla önemsenmesi gerekmektedir. Çünkü epistemolojik anlayış olarak gelişmiş bir düzeyde olabilmeleri ve bilgiyi edinme, değerlendirme, kullanma becerileri açısından yetkin olabilmeleri sayesinde yüksek din öğretimi mezunları mesleki ve toplumsal rollerinde eğitimsel hedeflere ulaşabilme açısından daha etkili olabilecektir.

5. Araştırmanın Problemi, Amacı ve Önemi

Epistemolojik inanışların ve bilgi okuryazarlığı düzeyinin eğitimdeki değerini ortaya çıkaran birçok çalışma bulunmaktadır. Alanyazında öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin hem epistemolojik inanışları ve hem de bilgi okuryazarlık düzeylerini ayrı ayrı olarak ele birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar genelde akademik başarı, öğrenme biçimleri, öğretme stilleri, okula ve eğitime yönelik tutumlar, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma ve sosyo-ekonomik değişkenler açısından oluşan farklılığı ve ilişkiyi incelemiştir. Ancak ülkemizde örgün yüksek din öğretimi yapılan İlahiyat ve İslami İlimler fakülteleri öğrencilerinin bilgi anlayışlarını ya da bilgi okuryazarlık becerilerini müstakil olarak inceleyen çalışmalara rastlanılmamaktadır. Yurtdışında ise Gottlieb (2007)'in İsrail'deki genel ve dini eğitim veren okullardaki öğrencilerin epistemolojik inançlarını karşılaştırdığı araştırmasına rastlanılsa da bu araştırmanın din eğitimi merkezli olmaktan ziyade epistemolojik inançların kültürel bağlamlarını incelediği görülmektedir. Oysa din gibi özel bir alana ait yüksek öğretimin yapıldığı kurumlardaki öğrencilerin bilgiye yaklaşımlarının, bilgiyi kullanma biçim ve becerilerinin tespit edilmesinin eğitimsel faydaları göz ardı edilmemelidir. Çünkü bu kurumlarda mezun olan öğrenciler başta öğretmenlik ve din hizmetleri olmak üzere toplumu din alanında bilgilendirecek ve topluma rehberlik edecek görevlerde istihdam edilmektedir. Bu açıdan yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgiye yaklaşımlarında ve bilgiyi kullanmalarında eksiklikleri veya kusurları, eğer varsa, bu kusurlar ve eksiklikler topluma yansımadan önce tespit edilip düzeltilmesinin yolları aranmalıdır.

Bu bağlamda bu araştırmanın konusu yüksek din öğretimi gören öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimi ve bilgi okuryazarlığı düzeyini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın cevap aradığı temel problem ise; "yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin sahip olduğu epistemolojik inanç düzeyinin ne olduğu ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyi ile ilişkisinin olup olmadığı" sorusudur. Bu araştırmanın amacı, yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin nasıl bir bilgi ve öğrenme anlayışlarına sahip olduğunu, bilgiyi tanıma-tanımlama-değerlendirme, bilgiye verimli biçimde ulaşabilme beceri düzeylerinin ne olduğunu tespit etmek, bilgiye ilişkin anlayışlarının ve bilgiyi kullanma becerilerinin demografik ve eğitimsel özelliklere göre nasıl farklılaştığını tespit edebilmektir.

Bilgi ve bilme (öğrenme) ile ilgili anlayışlar ve bilgiyi edinme-kullanma-paylaşma beceriler din eğitiminin bütün biçimlerinde (örgün-yaygın, formal-informal) ve seviyelerinde önem arz etmesine rağmen örgün yüksek din öğretimi bu konuda daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü din öğretimi gören lisans öğrencilerinin epistemolojik inançlarını ve bilgi okuryazarlık düzeylerini tespit edebilmek ve bu tespitin sonuçlarını değerlendirebilmek onların hem öğrencilik hem de gelecekte öğretmenlik hayatına eğitimsel katkı sağlayacak bir durumdur. Çalışmada Türkiye'deki yüksek din öğretiminin ürün ve süreç olarak beklentileri karşılayamamasının önündeki epistemolojik engellerin aydınlatılması çabalarına katkı sunabilecek bazı bulgulara ulaşılması beklenmektedir.

Eğitim ve psikoloji alanında epistemolojik inanç düzeyi ile bilgi okuryazarlığı becerileri ile ilişkisini inceleyen sadece birkaç çalışmaya rastlanılması da bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bahsi geçen çalışmalar: (1) Erdem vd. (2008)'nin Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin BO öz yeterlik inançlarını ve epistemolojik inançlarını betimsel yöntem kullanarak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelediği çalışması, (2) İra & Kolburan Geçer (2017)'in, Kocaeli Üniversitesi öğrencileri ile ilişkisel tarama modeline göre yürüttüğü ve katılımcıların, bilgi okuryazarlığının alt becerilerinden biri olan, web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması, (3) Peter (2015)'in psikoloji öğrenimi gören öğrenciler ile yürüttüğü, yükseköğretimde bilginin doğasına ilişkin epistemolojik inançlar ile BO becerilerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiyi regresyon analizi yöntemi ile incelediği doktora tezi çalışmasıdır. Bilgi okuryazarlık düzeyi ile epistemolojik inançlar arasında ilişkinin varlığını belirli açılardan ortaya koyan bu üç çalışmadan farklı olarak bu çalışmada bilgi okuryazarlığı ile epistemolojik inanç gelişimi bir bütün olarak ele alınmıştır. Bilgi okuryazarlık düzeyi bir bütün olarak epistemolojik inançların bütün alt boyutları ile karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

6. Yöntem

6.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma paradigmasına dayanan tarama (survey) yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Tarama yöntemleri içerisinde değişkenler arasındaki ilişkileri ve değişimleri tespit edebilmek için uygun bir yöntem olan; bulguları korelasyonel ve karşılaştırmaya dayalı olarak inceleyen, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini ve değişimin miktarını tespit etmeye çalışan "ilişkisel tarama yöntemi" (Karasar, 2010, 81) kullanılmıştır.

6.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye’de örgün olarak yüksek din eğitimi yapılan fakülteler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi (NEÜAKİF), Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (EÜİF), Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (DÜİF), Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (FÜİF), Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (BÜİF) ve Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi (GÜİİF)’nde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında öğrenimine aktif olarak devam eden 1318 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu fakültelerin belirlenmesinde; eğitim verilen öğrenci sayısı, öğrencilerin lisans programına giriş puanı, fakültelerin eğitime başlama tarihi ve unvan açısından öğretim üyesi kadrosunun sayısı kriter olarak dikkate alınmıştır. Bu çalışmada evrenden örneklemin çekilmesi işleminin birinci aşamasında “küme örnekleme birimi” seçilerek “tabakalı örnekleme” yöntemi ile bahsi geçen kriterlere göre fakülteler belirlenmiştir. İkinci aşamasında ise, “eleman örnekleme birimi” seçilerek “basit seçkisiz örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Dolayısı ile bu araştırmanın örnekleme yöntemi “çok aşamalı örnekleme” yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2008, 83). Öğrenci sayısı, lisans programına giriş puanı, öğretim üyesi kadrosunun zenginliği ve eğitim geçmişinin köklü olması açısından üst grup 1. Grup, orta grup 2. Grup, alt grubu 3. Grup olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 2: Örneklemin Üniversite, Cinsiyet ve Sınıflara Göre Dağılımı

Grup	Üniversite	Cinsiyet		Sınıf				Toplam	
		Kız	Erkek	1	2	3	4		%
1. grup	N. Erbakan	213	122	87	84	74	90	25.4	335
	Erciyes	144	92	58	55	56	67	17.9	236
2. grup	Dicle	129	81	50	46	64	50	15.9	210
	Fırat	97	87	50	48	41	45	14.0	184
3. grup	Bingöl	98	70	51	38	42	37	12.7	168
	Giresun	102	83	48	43	54	40	14.0	185
	Toplam	783	535	87	84	74	90	100.0	1318

6.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada anket tekniği ile veri toplama işlemi yapılmıştır. “Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)”, “Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği (BOÖÖ)” ve kişisel bilgiler formundan oluşan bir araştırma formu veri

toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanılması için yazarlardan ve anketlerin uygulanması için ilgili üniversite yönetimlerinden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara dağıtılan yazılı öz bildirimde dayalı 1380 araştırma formunun 1351 tanesi geri dönmüş ancak 33 formun verileri eksik doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmada kullanılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”; Schommer (1990)’ın ölçeği esas alınarak Deryakulu & Büyüköztürk tarafından 2002 yılında Türkçeye uyarlanan ve 2005 yılında yeniden gözden geçirilerek son hali verilen ölçektir. Ölçeğin son hali 34 maddeden oluşmakta olup üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı “.84” olan ve olumsuz 17 maddeden oluşan (1-17 arası maddeler) birinci faktör “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇB)”tır. Bu faktördeki maddeler olumsuz ifade içerdiği için veri girişi yapılırken bu maddeler için ters kodlama yapılmıştır. Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı “.69” olan ve olumlu 8 maddeden oluşan (18-25 arası maddeler) ikinci faktör “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYB)” olarak isimlendirilmektedir. Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı “.64” olan ve olumlu 9 maddeden (26-34 arası maddeler) oluşan üçüncü faktör ise “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TBD)” şeklindedir. Orijinal ölçeğin genel Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “.81”dir. Katılımcıların 5’li likert tipi bir derecelendirme üzerine görüş bildirdiği bu ölçekte, toplam puanın yüksek olması inançların olgunlaşmamış (naif), düşük olması ise gelişmiş (sofistike) olduğunu gösterir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; 2005). Bu çalışmada tespit edilen Cronbach Alpha değerleri ise ÖÇB için “.79”; ÖYB için “.80”; TBD için “.62” ve ölçeğin geneli için ise “.70”dir. Katılımcılar, “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda en fazla 85 en az 17 puan; “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda en fazla 40 en az 8 puan; Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise en fazla 45 en az 9 puan alabilmektedir.

Kurbanoglu vd. (2006) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği (BOÖÖ)” ise 28 maddeden oluşmaktadır. Madde ayırt edicilik indeksi. 397 ile. 876 arasında olan maddelerin ortalama madde geçerlilik indeksi. 495’tir. Ölçek yedi alt beceriyi ölçmektedir. Bunlar: “A. Bilgi ihtiyacının tanımlanması (1.madde), B. Arama stratejisinin geliştirme (2-4 arası maddeler), C. Kaynakların tespiti ve ulaştırılması (5-12 arası maddeler), D. Bilginin değerlendirilmesi ve kıyaslanması (13-17 arası maddeler), E. Bilginin yorumlanması, sentezlenmesi ve kullanılması, (18-19 arası maddeler) F. Bilginin iletilmesi (20-26 arası maddeler), G. Ürün ve sürecin değerlendirilmesi (27-28. arası maddeler)”. Ölçeğin geneline alınabilecek en yüksek puan 7, en düşük puan ise 1’dir. Cronbach alfa iç tutarlılık değeri .92

olan ve 7'li Likert tipi derecelendirme kullanılan ölçekte alınan yüksek puanlar gelişmiş seviyeye işaret etmektedir (Kurbanoglu vd., 2006). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılığı değeri oldukça güvenilir bir seviyeyi ifade eden .88 olarak tespit edilmiştir.

6.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgular arasındaki farkların istatistiksel olarak sınanmasında anlamlılık değeri $p < .05$ kabul edilmiştir. Katılımcıların bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inanç düzeyleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma ile tanımlayıcı analizler, "Pearson Korelasyon Testi" ve "Regresyon Analizi" ile de ilişkisel analizler yapılmıştır. Örneklem bağımsız değişkenlere göre gösterdiği farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit için ise "Bağımsız Örneklem t-testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" analizleri kullanılmıştır. Büyük gruplarda (>300) parametrik testlerin kullanılması için gerekli olan "normallik varsayımı" için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri literatürde +1 ile -1 aralığı mükemmel olmak üzere +2 ile -2 değerleri arasında kabul edilebilir (George & Mallery, 2016, 114) görülmektedir. Bu çalışmadaki çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla BOÖÖ için "-671" ve ".861" değerinde; EİÖ verileri için "-311" ve "1.707" değerinde olduğu için gerekli varsayımın karşılandığı kabul edilmiştir. Ayrıca basit doğrusal regresyon analizi yapabilmek için değişkenler arasındaki doğrusallığın varlığı "Q-Q plot" diyagramlarından kontrol edilerek tespit edilmiştir. Gerekli şartlar sağlandığı için, veriler üzerinde parametrik testlere uygun olan betimsel analizler ve ilişkisel istatistiksel araçlar kullanılmıştır. Post-hoc parametrik testleri kullanmak için gerekli olan "Levene" testinde "varyansların homojenliği" şartı "fakülte" bağımsız değişkeni dışındaki değişkenlerde sağlanmıştır. Varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda -gruplardaki örneklem sayıları arasında fark bulunduğu için- Scheffe testi tercih edilmiştir. Levene testine göre varyansları homojen dağılmayan "fakülte" değişkeni için post-hoc test olarak "Tamhane" testine başvurulmuştur. Cinsiyet, resmi kurumlar dışında din eğitimi alma durumu, araştırma yöntemleri dersi alma durumu değişkenleri için "Bağımsız Örneklem t-Testi"; fakülte, sınıf düzeyi, din eğitiminin kaynağı, interneti kullanma süresi ve interneti kullanmadaki birincil amaç değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Akademik ortalama değişkeni için "Pearson Korelasyon Testi" yapılmıştır. Epistemolojik inanç ve bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemek için ise "Basit Doğrusal Regresyon Analizi" yapılmıştır.

“Epistemolojik İnanç Ölçeği”nin her bir faktörünün bağımsız bir inanç boyutunu ölçüyor olmasından dolayı ölçekten alınan puanların değerlendirilmesi faktör bazında yapılmış, yorumlama ve değerlendirmede alt boyut puanları öncelenmiştir. Ölçeğin puanlaması kesinlikle katılmıyorum (1 puan), katılmıyorum (2 puan), yarı yarıya katılıyorum (3 puan), katılıyorum (4 puan) ile kesinlikle katılıyorum (5 puan) şeklindeki 5’li likert derecelendirmesine göre yapılmış ve toplam puanlar dikkate alınmıştır. “Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği” açısından ise ölçeğin genel puanı esas alınmış, alt boyutlardaki puanlar yorumlamaları kolaylaştırıcı ikincil veriler olarak ele alınmıştır. Ölçeğin puanlaması: “neredeyse her zaman doğru (7 puan), genellikle doğru (6 puan), sıklıkla doğru (5 puan), ara sıra doğru (4 puan), bazen ama nadiren doğru (3 puan), genellikle doğru değil (2 puan), neredeyse asla doğru değil (1 puan)” şeklinde yapılmıştır. Puanlama, ölçeğin orijinali ile uyumlu olarak alınan toplam puanın madde sayısı olan 28’e bölümüyle oluşan ortalama puanlar dikkate alınarak yapılmıştır.

7. Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde araştırmamızın problem durumu ile ilgili bulgular tespit edilmiş ve bu bulgular alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Anlamli ilişkilerin tespit edildiği bulgular tablo halinde sunulmuştur. İlahiyat fakültesi mezunlarının önemli bir oranı öğretmen olarak istihdam edildiği için (bk. Turan, 2017) elde edilen bulgular genelde diğer fakültelerdeki öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Anlamli ilişkilerin tespit edilemediği internet kullanım süresi ve araştırma yöntemleri eğitimi değişkenleri ile ilgili tablolara yer verilmemiş, sadece tablolardaki gerekli bilgiler metin içine aktarılmıştır.

7.1. Katılımcıların Epistemolojik İnanç (Eİ) Düzeyi ile İlgili Bulgular

Katılımcıların Eİ düzeylerini gelişmiş, orta ve düşük diye sınıflandırdığımızda aldıkları puanlara göre Tablo 3’teki bir dağılım ortaya çıkmaktadır:

Tablo 3: Epistemolojik İnanç Düzeyi Değerlendirme Aralığı

	Yüksek/Gelismis	Orta/Gelistirilmeli	Düşük/Gelismemis
ÖÇB	17-39.667	39.668-62.333	62.334-85
ÖYB	8-18.667	18.668-29.333	29.334-40
TBD	9-21	21-33	33.001-45

Betimsel analizlere göre katılımcılar ÖÇB boyutunda \bar{X} =34.449 ortalama puanla gelişmiş, ÖYB boyutunda \bar{X} =29.9296 ortalama ile gelişmemiş, TBD boyutunda ise (\bar{X} =25.2155) orta seviyede yani “geliştirilmesi gerekir” düzeydedir.

Tablo 4: Katılımcıların Epistemolojik İnanç Düzeyi Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>
ÖÇB	1318	34.449	8.384	17.00	84.00
ÖYB	1318	29.929	6.07922	8.00	40.00
TBD	1318	25.215	5.31786	9.00	42.00

Bulgulara göre katılımcıların öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı gelişmiş bir düzeyde iken öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı inancı “düşük/gelişmemiş” düzeyde, tek bir doğrunun var olduğu inancı ise “orta/geliştirilmesi gerekir” düzeydedir. Bu bulgular İlahiyat alanında öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik anlayışlarının bütün boyutlarda aynı düzeyde gelişmiş olmadığını göstermektedir.

Bulgulara göre İlahiyat öğrencileri öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve bilginin kesinliğinin ne olduğu ile ilgili zihinsel bir netliğe sahip değildir. Katılımcılar öğrenmede çabanın etkisinin olduğunu kabul etmekle birlikte yeteneğin de öğrenmede önemli bir belirleyici olduğuna inanmaktadır. Dolayısıyla öğrenmenin gerekli çaba gösterildiğinde gerçekleşeceği inancı bir noktada; zekâ gibi doğuştan getirilen yetenekler noktasında, sınırlandırılmış olmaktadır. Öğrenmede çabanın ancak bireysel yeteneklerin izin verdiği ölçüde gerçekleşeceği inancı elbette eğitimsel açıdan sorunlu bir yaklaşımdır. Çünkü yetenekler doğuştan getirilebildiği kadar geliştirilebilir bir özelliğe sahiptir (bk. Kuzgun, 2017). Yeteneğin sınırını öğrenmenin sınırı olarak belirlemek yeni öğrenmeleri zorlaştırmakta ve bireyin gerçek potansiyelini gerçekleştirmesini engellemektedir.

Deryakulu & Büyükoztürk (2005)’ün Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında -TBD alt boyutu hariç olmak üzere- katılımcıların aldığı puanlar bu çalışmadan alınan puanlara göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara işaret etmektedir. Erdem vd. (2008) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının en az ÖÇB boyutunda geliştiğini, TBD ve ÖYB boyutlarında bu araştırmanın bulgularına çok yakın ortalama puanlar aldığını bildirmiştir. Oğuz (2008)’un, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ÖÇB boyutu inançlarının diğer boyutlara göre daha gelişmiş olduğu bulgusu bu çalışmanın bulguları ile uyumlu iken ÖYB boyutunun gelişmiş olması ve TBD boyutu inancının diğer inançlarına kıyasla naif olduğu bulgusu uyumlu değildir. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ÖÇB

boyutunun en gelişmiş, ÖYB boyutunda gelişmiş bir seviyede, TBD boyutunda daha az gelişmiş düzeyde olduğunu tespit eden Şekercioğlu & Yıldırım (2018)'in çalışmasında ise bütün alt boyutlarda bu çalışmadan daha gelişmiş düzeye işaret eden puanlar bildirilmiştir.

Uluçınar vd. (2012), dindarlık düzeyi ile bilginin yeteneğe bağlı olduğu inancı arasında negatif yönde, tek bir doğrunun olduğu inancında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; dindarlık düzeyi azaldıkça öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancının arttığını, tek bir doğrunun olduğuna inancının azaldığını tespit etmiştir. İlahiyat öğrencilerinin dindarlık seviyelerinin diğer lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmaların bulguları (bk. Turan & İyibilgin, 2018, 417) göz önüne alındığında bu çalışmada Uluçınar vd. (2012)'nin çalışmasındaki dindarlık düzeyi ile doğrunun bir tek olduğuna inancı arasındaki ilişki doğrulanmamıştır.

Bu çalışmadaki bulgular daha eski tarihli çalışmalarla mukayese edildiğinde, İlahiyat öğrencilerinin diğer çalışmalardaki öğretmen adaylarından daha az gelişmiş epistemolojik inanç seviyesinde olması İlahiyat eğitiminin niteliği açısından olumsuz bir durumdur. Bu bulguları İlahiyat alanına özgü bir durum olarak; İlahiyat öğrencilerinin vahyi bilgi başta olmak üzere dinle ilgili bir kısım bilgilerin değişmez olduğu inancının onların epistemolojik inanç gelişimi üzerinde olumsuz etki oluşturduğu şeklinde açıklamak mümkün görünmemektedir. Çünkü diğer alanlardaki lisans öğrencileriyle yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında, çalışmaların çoğunda tek bir doğrunun olduğu inancı boyutunda İlahiyat öğrencilerinin daha az gelişmiş düzeyde olduğunu gösteren bulgulara rastlanılmamıştır. Buna karşın alanyazındaki çoğu çalışmanın bulguları ile kıyaslandığında “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu” boyutunda İlahiyat öğrencilerinin daha az gelişmiş düzeyde olduğu görülmüştür. İlahiyat öğrencilerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğunu düşünmesi, öğrenmeyi yetenek işi olarak görmesi üzerinde durulması gereken ve çözümüne öncelik verilmesi gereken önemli bir sorundur. Çünkü bazı konularda yetenekleri ile ilgili ön kabulleri İlahiyat öğrencilerinin gerçek potansiyellerini ortaya koyabilmesini ve var olan yeteneklerini geliştirebilmesini olumsuz etkileyebilir. Öğrenmenin doğuştan getirilen yetenekle ilişkisine olan inancı ne kadar azalırse İlahiyat öğrencilerinin öğrenmeye ve başarmaya karşı olan motivasyonu da o kadar artabilecektir. Nitekim öğrenme yeteneğinin değişmez olup olmadığına inanma derecesi ile zor görevlerin azimle üstesinden gelme isteği ve olasılığı arasında ilişki olduğu çeşitli araştırmalarla gösterilmiştir (bk. Dweck & Leggett, 1988).

7.1.1. Epistemolojik İnanç (Eİ) Düzeyinin Bağımsız Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

7.1.1.1. Cinsiyet Açısından

Epistemolojik inançların cinsiyet faktörüne göre değişimini inceleyen t-Testi'ne göre ÖYB boyutunda ($t(1316)=4.264$, $p<.001$) erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. ÖÇB ve TBD boyutunda kız öğrencilerin puanı çok az bir farkla, erkek öğrencilerden daha gelişmiş bir düzeyi gösterse de bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p >.05$).

Tablo 5: Epistemolojik İnanç Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılığına Dair t-Testi testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
ÖÇB	Kız	783	34.174	8.208	-1.440	1316	.150
	Erkek	535	34.851	8.629			
ÖYB	Kız	783	30.516	5.974	4.264	1316	.000
	Erkek	535	29.071	6.135			
TBD	Kız	783	25.441	5.429	1.886	1187.707	.060
	Erkek	535	24.885	5.137			

Erdem vd. (2008)'nin ÖÇB ve ÖYB boyutlarında kızlarla erkekler arasında anlamlı farklılık olduğu ve her iki boyutta da erkeklerin inançlarının daha fazla olgunlaştığı bulgusu sadece ÖYB boyutunda bu çalışmanın bulguları ile uyumludur. Alemdağ (2015) ve Karataş & Erden (2012) ÖÇB boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olduğunu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Her iki çalışmanın ÖÇB boyutunda erkekler lehine farklılaşma tespit ettiği bulguları bu çalışmanın bulguları ile uyumlu değildir. ÖYB boyutunda kız öğrenciler lehine bir farklılaşma tespit ettiği için bu çalışmanın bulguları ile uyumsuz olan araştırmalar (Deryakulu & Büyüköztürk, 2005; Eroğlu & Güven, 2006; Oğuz, 2008; Şahin Taşkın, 2012; Şekercioğlu & Yıldırım, 2018 vb.) ise oldukça fazladır. Bu durum toplumsal doku içindeki kız ve erkek rollerinin böyle bir sonuca neden olduğu şeklindeki yorumların İlahiyat öğrencileri için söz konusu olmadığına işaret etmektedir. Bahsi geçen yorumların yapıldığı çalışmalarda, toplumsal yapının öğrenme süreçlerinde erkeklerin yeteneklerine daha çok güvenmelerine, kızların ise daha çok çabalamaları gerektiğine inanmalarına neden olduğu ileri sürmüştür (bk. Deryakulu, 2017, 264). Alanyazındaki çoğu araştırmadaki bulguların aksine öğrenmede çabanın önemine ve doğruların değişebileceğine inanma

açısından İlahiyat öğrencileri arasında kız öğrenciler aleyhine toplumsal yapıdan kaynaklı bahsi geçen etkinin görülmemesi, olumlu bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

7.1.1.2. Fakülteler Açısından

Fakülte değişkeni açısından epistemolojik inanç gelişimi ile ilgili betimsel analizlere göre ÖYB ($\bar{X}=30.302$) ve TBD ($\bar{X}=26.683$) alt boyutunda birinci grubu oluşturan fakülteler en az gelişmiş düzeye işaret eden puanları almıştır. ÖYB ($\bar{X}=29.442$) ve TBD ($\bar{X}=23.975$) alt boyutunda üçüncü gruptaki fakülteler ise en fazla gelişmiş düzeye karşılık gelen puanları almıştır. ÖÇB boyutunda ise ikinci grup fakültelerin ($\bar{X}=33.169$) en gelişmiş, üçüncü grup fakültelerin ($\bar{X}=35.137$) en az gelişmiş düzey puanlarına sahip olmuştur.

Fakülte grupları arasındaki farklılaşmayı tespit etmek için yapılan ANOVA analizinde “Levene” testinde varyansların alt boyutlarda homojen dağılmadığı ($p<.05$) gruplar arası farklılaşmayı belirlemek için “Tamhane Testi” dikkate alınmıştır. Buna göre ÖÇB boyutunda ($F(2,1315)=6.685$, $p=.001$) 1. Grup ile 2. grup ve 2. Grup ile 3. Grup arasında 2. grup lehine; TBD ($F(2,1315)=40.873$, $p=.001$) boyutunda 1. Grup ile 2. Grup ve 1. Grupa ile 3. Grup arasında 1. Grup aleyhine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. ÖYB boyutundaki gruplar arasındaki farklılaşma ($p>.05$) ise anlamlı değildir.

Tablo 6: Fakülte Grupları İle Epistemolojik İnanç Düzeyi Arasındaki İlişki İle İlgili ANOVA Testi Sonuçları

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

Eğitimsel imkânların epistemolojik inanç gelişimine yansiyabildiği bir durumda fakülte gruplarının epistemolojik inançlarının gelişmişlik düzeylerinin birinci, ikinci ve üçüncü grup şeklinde sıralanması beklenmektedir. Ancak bu çalışmada akademik kadronun zenginliği ve eğitim geleneğinin köklü olması

gibi eğitimsel imkânların epistemolojik inanç gelişimine etkisinin var olduğunu destekleyen bulgulara ulaşılmamıştır. Bu araştırmada öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı açısından ikinci grup (FÜİF ve DÜİF) birinci (NEÜAKİF ve EÜİF) ve üçüncü (BÜİF ve GÜİİF) gruptan, tek bir doğrunun var olduğu inancında ise ikinci ve üçüncü grup fakülteler birinci grup fakültelerden anlamlı olarak daha gelişmiş epistemolojik inanç seviyesindedir. Daha köklü bir eğitim geçmişine, programa daha yüksek giriş puanlı öğrencilere ve daha fazla öğretim üyesi sayısına sahip birinci grubun epistemolojik inanç gelişim düzeyi açısından diğer iki grubun gerisinde kalması, henüz yeni kurulmuş fakültelerden oluşan 3. Grubun TBD ve ÖYB boyutları puanları açısından en gelişmiş düzeyde olması dikkat çekmektedir. Dolayısıyla *fakültelerdeki eğitim geleneğinin kökleşmiş olmasının, öğrenci (programa giriş puanı açısından) ve öğretim üyesi (akademik unvan ve sayı bakımından) profilinin öğrencilerin epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir katkısı tespit edilememiştir.*

7.1.1.3. Sınıf Düzeyleri Açısından

Sınıf düzeyleri arasında epistemolojik gelişim düzeyi bakımından farklılaşmayı tespit edebilmek için ANOVA testi yapılmıştır. Buna göre sınıf düzeyine göre tek anlamlı farklılaşma ÖYB alt boyutunda ($F(3,1314)=3.913, p=.009$) birinci ve üçüncü sınıflar arasında, birinci sınıflar lehinedir ($p=.012$).

Tablo 7: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Sınıf Düzeyi İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

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

Toplam 37244.313 1317

ÖYB boyutunda birinci sınıf öğrencilerinin daha gelişmiş seviyede olması ve sınıf düzeyi yükseldikçe bu seviyenin düşmesi öğrencilerin fakülteadaki eğitimlerinin onları öğrenmenin yetenekle ilişkili olduğu, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancını arttırdığına işaret etmektedir. Daha açık bir ifade ile İlahiyat ve İslami ilimler fakültesine yeni başlayan öğrenciler öğrenme ve yetenek ilişkisinde epistemolojik anlayış olarak daha gelişmiş bir düzeyde iken öğrenimleri süresince bu düzey daha da düşmüştür. Normal bir gelişim öngörüsü fakültede aldıkları eğitimin öğrencilerin epistemolojik inançlarını geliştireceği yönündedir. Fakültede eğitimine yeni başlayan bir öğrenci ile fakülteden mezun olacak duruma gelmiş bir öğrencinin epistemolojik inanç seviyesinin neredeyse değişmemiş olması hatta ÖYB boyutunda bu gelişiminin olumsuz etkilenmesi İlahiyat eğitimi açısından olumsuz bir duruma işaret eden, dikkate alınması gereken bir bulgudur.

Bu çalışmanın bulguları, epistemolojik inançların sınıf seviyesi ile doğru orantılı bir biçimde arttığını tespit eden çalışmaların (Perry, 1970; Schommer, 1993, Sosu & Gray, 2012; Erdem vd., 2008; Alemdağ, 2015, Şekercioğlu & Yıldırım, 2018; Eroğlu & Güven, 2006 vb.) bulguları ile uyumlu değildir. Bunu yanı sıra sınıf düzeyine göre epistemolojik inanç gelişimi açısından herhangi bir farklılaşma olmadığını bildiren bazı çalışmalar da bulunmaktadır (bk. Karataş & Erden, 2012; Uluçınar vd., 2012).

7.1.1.4. Güncel Akademik Not Ortalaması Açısından

Epistemolojik İnanç düzeyi puanları ile güncel akademik not ortalaması ilişkisi incelendiğinde sadece ÖÇB boyutunda ters yönde zayıf bir anlamlı ilişki ($r(1300)=-.055$, $p=.047$) söz konusudur. ÖYB ve TDB boyutunda ise öğrencilerin akademik başarısı ile epistemolojik inanç düzeyleri arasında herhangi bir korelasyon bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 8: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Güncel Akademik Not Ortalamasına İlişkisine Dair Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

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

Tablo 8'deki bulgulara göre: *Akademik not ortalaması yüksek öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının daha gelişmiş olduğu, öğrenmenin yeteneğe bağlı olup olmadığı ve bilginin değişmez olup olmadığı*

inancı açısından ise akademik not ortalamasının bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrencilerin -zayıf bir biçimde olsa da- akademik başarılarında bu inançlarının karşılığını görmesi memnuniyet verici bir durum iken ÖYB ve TBD boyutlarında bu durumun akademik başarıya yansımaması üzerinde durulması gereken olumsuz bir duruma işaret etmektedir. Akademik not ortalaması ve epistemolojik gelişim ilişkisine ait bu bulgular fakültelerde epistemolojik inanç gelişimini yeterince önemseyen bir eğitim yapılmadığını düşündürdüğü gibi değerlendirme sisteminin de epistemolojik inanç gelişimini göz önünde bulundurmadığına işaret etmektedir. Özellikle TBD boyutundaki bulgular fakültelerdeki Freire (1996, 53)'nin *banking concept of education (bankacı eğitim anlayışı)* diye tabir ettiği *sunulan bilginin değiştirilmeden iadesini* benimseyen bir değerlendirme sisteminin varlığını düşündürmektedir. Bu olumsuz durumu aşmak için ise Entwistle & Walker (2002)'in işaret ettiği gibi sınav temelli değerlendirmeye dayalı ders içeriğinin öğrencinin kendi öğrenmelerini yansıtan gerçek hayata uyumlu içeriğe dönüştürülmesi gerekmektedir.

Alanyazındaki birçok çalışma akademik başarı ile epistemolojik inanç düzeyi arasında doğru bir orantı olduğunu belirtmiştir. Schommer (1993), bütün alt boyutlarda gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin akademik not ortalamalarının, gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Alemdağ (2015), ÖÇB ve ÖYB alt boyutları ile akademik başarı arasında aynı yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit ederken, TBD boyutunda ilişkinin anlamlı olmadığını tespit etmiştir.

7.1.1.5. İnternet Kullanım Süresi ve Amacı Açısından

Günlük İnternet kullanımı sürelerine göre katılımcıların bütün boyutlarda ortalama puanları arasında farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p > .05$). ANOVA analizi sonucunda ÖÇB boyutunda ($F(3,1314)=.476, p=.699$), ÖYB boyutunda ($F(3,1314)=1.801, p=.145$) ve TBD boyutunda ($F(3,1314)=2.524, p=.056$) değerleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla *katılımcıların epistemolojik inanç gelişiminin düzeylerinde internet kullanım sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma oluşmamaktadır.*

İnterneti birincil kullanım amacına göre ise ÖÇB boyutunda interneti en çok film izlemek ($\bar{X}=33.297$), ÖYB boyutunda oyun oynamak ($\bar{X}=27.619$), TBD boyutunda sosyal medya kullanmak ($\bar{X}=25.006$) amacıyla kullananlar daha gelişmiş epistemolojik inanç seviyesine işaret eden ortalama puanlara sahiptir. Dikkat çekici bir diğer bulgu da interneti en çok araştırma yapmak

amaçlı kullanan öğrencilerin ÖYB boyutunda ($\bar{X}=30.555$) en az gelişmiş inanç seviyesinde olmasıdır. Ayrıca ÖYB boyutunda interneti en çok oyun amaçlı kullananlar ile araştırma amaçlı olarak kullananlar arasında ($F(4,313)=3.387$, $p=.009$) birincil amacı oyun oynamak olanlar lehine ($p=.046$) bir farklılaşma vardır.

Tablo 9: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle İnternet Kullanımında Birincil Amaç İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

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

Strømsø & Bråten (2010), Norveçli üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada; hem Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımının hem de internet öz yeterliliğinin, bilginin kesinliği, kaynağı ve yapısına ilişkin epistemolojik inançlar ile pozitif, bilme (öğrenme) ile ilgili inançlar ile negatif olarak ilişkili olduğunu tespit etmiştir. İnternet öz yeterlik düzeyinin interneti kişisel ve eğitimsel amaçlara uygun, verimli ve kontrollü kullanma davranışlarını da kapsamakta olduğu dikkate alındığında ÖYB boyutundaki verilerin Strømsø & Bråten (2010)'in araştırmasının bulguları ile uyumlu olduğu görülmektedir. TBD boyutunda bulgular dikkate alındığında ise

internet kullanım amacının epistemolojik inanç gelişimine Strømsø ve Bråten (2010)'in araştırmadaki gibi olumlu bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

7.1.1.6. Din Eğitiminin Kaynağı Açısından

Bütün alt boyutlarda sadece resmi kurumlarda din eğitimi görmüş olan öğrenciler epistemolojik inanç düzeyinin daha gelişmiş olduğunu gösteren puanlar almıştır. Ancak grupların puanları arasındaki farklılık sadece TBD boyutunda anlamlı olmaktadır. TBD boyutunda ($t(1316)=2.791$, $p=.005$) sadece resmi kurumlarda din eğitimi alanlar lehine anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır.

Tablo 10: Resmi Kurumlar Dışında Din Eğitimi Alıp Almama Durumu İle Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanlarının İlişisine Dair t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	sd	p
ÖÇB	Evet	502	34.689	8.346	.814	1316	.416
	Hayır	816	34.301	8.410			
ÖYB	Evet	502	30.086	5.872	.733	1316	.464
	Hayır	816	29.833	8.346			
TBD	Evet	502	25.735	5.237	2.791	1316	.005
	Hayır	816	24.895	5.344			

Resmi kurumlar dışında din eğitim alanların sadece resmi kurumlarda din eğitimi alanlardan daha az gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olması bu kurumlarda daha geleneksel bir eğitim yapıldığını; bu yapı, kuruluşlardaki eğitim sürecinde otorite olarak kabul bilgi kaynağından elde edilen bilgilerin resmi kurumlardakine göre daha tartışılmaz olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Onay (2004, 139-140), okul haricinde kendi isteği ile başka gruplar ya da kişiler aracılığı ile dinle ilgili bilgilerini arttırmaya yönelik bireylerin öğrenmeye karşı daha meraklı ve daha yüksek motivasyona sahip olduklarını bildirmiştir. Öğrenme isteği ve motivasyonun öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ile ilgisi göz önüne alındığında bu çalışmanın bulguları resmi kurumlar dışında dinî bilgi ihtiyacını giderenlerin öğrenmede çabanın etkisini ön plana çıkaran bir farklılaşma oluşturmamıştır.

Dinî bilgileri elde etmede birincil kaynaklara göre Eİ düzeyinin dağılım açısından ise şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır: ÖÇB boyutunda *kendi okumalarım* seçeneğini işaretleyenler ($\bar{X}=33.901$), ÖYB boyutunda *cami ve Kur'an kursu* seçeneğini işaretleyenler ($\bar{X}=29.0305$), TBD boyutunda *ailem* seçeneğini işaretleyenler ($\bar{X}=24.8608$) ortalaması en yüksek grubu oluştururken ÖÇB boyutunda *cami ve Kur'an kursu* seçeneğini işaretleyenler

(\bar{X} =35.1552), ÖYB boyutunda *kendi okumalarım* seçeneğini işaretleyenler (\bar{X} =31.1472), TBD boyutunda *cami ve okul dışı dersler/sohbetler* seçeneğini işaretleyenler (\bar{X} =25.9680) ortalamaları en düşük grubu oluşturmaktadır. Eİ düzeyi puanları ile dîni bilgileri elde etmede birincil kaynaklar ilişkisinde ÖYB boyutunda ($F(4,1313)=4.110, p=.003$) *kendi okumalarım* ile *ailem* ($p=.020$) ve *cami ve Kur'an kursu* ($p=.018$) seçenekleri arasında *kendi okumalarım* aleyhine anlamlı bir farklılaşma vardır.

Tablo 11: Epistemolojik İnanç Düzeyi Puanları İle Dini Bilgileri Elde Etmede Birincil Kaynaklar İlişkisine Dair ANOVA Testi Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p.	Scheffe Testi
ÖÇB	Gruplar	170.935	4	42.734	.607	.658	
	Gruplar	92423.888	1313	70.391			
	İçinde						
	Toplam	92594.823	1317				
ÖYB	Gruplar	601.913	4	150.478	4.110	.003	"Kendi okumalarım" ile "ailem" ($p=.020$) ve "cami ve Kur'an Kursu" ($p=.018$) arasında
	Gruplar	48070.330	1313	36.611			
	İçinde						
	Toplam	48672.243	1317				
TBD	Gruplar	180.358	4	45.090	1.597	.173	
	Gruplar	37063.955	1313	28.228			
	İçinde						
	Toplam	37244.313	1317				

Dîni bilgilenim kanallarına göre epistemolojik inançların gelişimindeki dağılım alt boyutlar arasındaki düzensizliği ve aynı bilgilenim kanalını en fazla tercih eden katılımcıların bir alt boyutta en gelişmiş seviyede iken diğer boyutta en az gelişmiş seviyede olabildiği dikkat çekmektedir. Ancak durum bu araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesindeki temel sebebin bireylerin farklı alt boyutta farklı epistemolojik inançlara sahip olabileceği fikri ile örtüşmektedir. Diğer taraftan "inanç" kavramı bilişsel ve psikolojik yönü olan bir kavram olduğu için bu dağılımın çeşitliliğine neden olan bilişsel ve psikolojik sebepler olabilir. Nitekim ilk bakışta *kendi okumalarımı* bilgi elde etmede birincil kaynak olarak gören grubun öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancında daha gelişmiş düzeyde olması gayet anlaşılır bir durum olabilecek

iken bu grubun öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğunu düşünmesi ve bu boyutta en az gelişmiş seviyede olması pek anlaşılır gibi durmamaktadır. İşte bu noktada bireylerin “inanç” kavramına yüklediği bilişsel ve psikolojik anlamların devreye girmesi söz konusu olabilmektedir. Bireyin kendi başına öğrenmeyi bir yetenek olarak görmesi, bu şekilde bir inanca sahip olması mümkün olabilmektedir. Nitekim öğrenme biçimlerinin duyuşsal göstergelerini inceleyen çalışmalarda akademik ve bireysel yeteneklerin bireyleri bağımsız öğrenmeyi tercih etmelerini etkilediğini ortaya koymuştur (bk. Şimşek, 2017). Bununla birlikte Kaleci (2013) de baskın öğrenme biçimi “bağımsız öğrenme” olan öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı boyutunda gelişmiş olduğunu gösteren herhangi bir bulguya rastlamamıştır.

7.1.1.7. Araştırma Yöntemleri Eğitimi Alıp Almaması Açısından

Epistemolojik inanç gelişiminin araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alıp almamaya etkisini araştırmak için “Bağımsız Örneklem t-Testi”ne başvurulmuştur. Test sonuçlarına göre, ÖÇB ($t(1316)=.304, p=.761$), ÖYB ($t(1316)=1.863, p=.063$) ve TBD ($t(639,278)=1.858, p=.064$) alt boyutlarının hiçbirinde araştırma yöntemleri ile ilgili bir eğitim alanlar ile böyle bir eğitimi almayanlar arasında epistemolojik inanç gelişimi açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili alınan bir eğitimin epistemolojik gelişim düzeyine olumlu etki göstermemesi bu eğitimlerin içeriğinin bilgi ve öğrenme anlayışlarını geliştirmekten ziyade bir takım teknik becerileri geliştirmeye odaklandığını düşündürmektedir. Fakültelerdeki araştırma yöntemleri ile ilgili dersler olmak başta olmak üzere bu konudaki eğitimlerin epistemolojik anlayışlar üzerine fazla ağırlık vermediği anlaşılmaktadır. Bu durum araştırma becerilerini kazandırma eğitimlerinin öncesinde bilgiye yaklaşımda bir zihniyet dönüşümüne odaklanılmasının gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Demir (2012), bilimsel araştırma yöntemleri dersi alan öğrencilerin epistemolojik gelişim seviyesi böyle bir ders almayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

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

Bilgi okuryazarlığı öz yeterliği (BOÖ) ortalama puanları düşük-orta-gelişmiş şeklinde üç genel düzeye ayrılmıştır. Buna göre 1-2.99 arası puanlar

gelişmemiş, 3- 4.99 arası puanlar orta (az gelişmiş), 5- 7 arası puanlar gelişmiş beceri düzeyine denk gelmektedir.

Betimsel istatistiklerin sonuçlarına göre katılımcıların BOÖ genel düzeyi ($\bar{X}=4.83$) *geliştirilmesi gereken (orta)* seviyededir. Ortalama puanlar dikkate alındığında katılımcılar bilgi okuryazarlığı becerilerinde *kendine çok güvenmemektedir*.

Tablo12: Katılımcıların BOÖ İnanç Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	S	En düşük	En yüksek
BOÖ	1318	4.833	.8113	1.50	6.73

Bu bulgulara göre İlahiyat öğrencileri kendilerini bilgiye ulaşma, elde ettiği bilgiyi değerlendirme ve yazılı veya sözlü olarak standartlara uygun biçimde iletme becerilerine sahip olup olmadıkları konusunda şüphe duymaktadır. İlahiyat öğrencilerinin bilgiye ulaşabilme, bilgiyi değerlendirebilme ve kullanabilme konusunda eksiklikleri olduğu İlahiyat akademisyenleri tarafından bir şikâyet konusu olarak dile getirilmektedir (bk. Nazıroğlu, 2016, 120-139). Ayrıca İlahiyat fakültelerinde araştırma ödevleri ve bitirme tezleri hazırlayan öğrencilerin performanslarının düşük olduğu da yine yazarlar tarafından yüksek din öğretiminin önemli bir sorunu olarak belirtilmiştir (Köylü, 2018, 268). İlahiyat öğrencilerinin bilgiye yaklaşımları ve bilgiyi kullanma davranışlarındaki problemler lisans döneminde çözülmediği gibi lisansüstü dönemde de devam ettiği dile getirilmiştir (Ev, 2018, 264-269). Bu bağlamda bu araştırmadaki İlahiyat öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeyinin geliştirilmesi gereken düzeyde olduğu bulgusu; İlahiyat öğrencilerinin bilgiyi arama, bulma ve kullanma becerilerinde eksikliklerinin olduğunu dile getiren bahsi geçen yazarların tespitlerini doğrulamaktadır.

Ülkemizde BO konusundaki ilk çalışmalardan olan Kurbanoğlu & Akkoyunlu (2002)'nin çalışmasında, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kendilerini bilgi okuryazarlığı becerileri bakımından yeterli görmediklerini ve daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Daha güncel çalışmalarda ise lisans öğrencilerinin BO düzeyi gelişmiş düzeye işaret ettiği bildirilmiştir (bk. Erdem vd., 2008; Korkut & Akkoyunlu, 2008; Demiralay & Karadeniz, 2010; Özdemir vd., 2009; Gülmez, 2015; Yalçın, 2016; Gülnar, 2016 vb.). Bu çalışmanın BOÖ yeterlilikleri düzeyi bulguları alanyazındaki birkaç çalışma ile tutarlı sonuçlar görülse de alanyazındaki çalışmaların çoğunda diğer fakültelerdeki öğrencilerin BO yeterlikleri

düzeinin İlahiyat fakültelerindeki öğrencilerden daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

7.3. Katılımcıların Epistemolojik İnançları ve Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Epistemolojik inanç boyutları ile bilgi okuryazarlığı düzeyi değişkenleri arasındaki neden sonuç ilişkisini incelemek, “bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin epistemolojik inançların yordayıcısı mıdır?” sorusunun cevabı için regresyon analizi yapılmıştır. Bu durumda epistemolojik inanç boyutları bağımlı değişken, bilgi okuryazarlığı bağımsız değişken olmuştur.

Regresyon analizine göre bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı puanları ile düşük düzeyde anlamlı ilişki vermekte ($R=.250$, $R^2=.062$, $p<.001$) ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancındaki toplam varyansın %6.2’sini açıklamaktadır.

Tablo 13: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Düzeyinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnancını Yordamasına Dair Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	46.929	1.352		34.711	.000
Bilgi okuryazarlığı	-2.582	.276	-.250	-9.360	.000
R=.250	R ² =.062				
F	p < .001				
(1,1316)=87.609					

Regresyon analizi sonuçlarına göre bilgi okuryazarlığı puanları kullanarak öğrenmenin çabaya bağlı olduğu puanlarını kestirebilmek için kullanılacak eşitlik: “*öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı puanı=46.929-2.582 bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanı*” şeklindedir. Buna göre bilgi okuryazarlığı düzeyindeki her bir puanlık artış öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancında yaklaşık 2.6 puanlık bir azalışa neden olmaktadır. Epistemolojik inanç ölçeği puanları azaldıkça daha gelişmiş bir inanç seviyesine çıktığı için bilgi okuryazarlığı düzeyinin artması öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının daha güçlü olmasını olumlu etkilemiş görünmektedir.

Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanları “öğrenmenin yeteneğe bağlıdır” inancının yordayıcısı olup olmadığını incelemek için yapılan regresyon analizine göre; bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı puanları ile düşük düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmaktadır

($R=.176$, $R^2=.030$, $p<.001$). Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanları öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancındaki toplam varyansın %3'ünü açıklamaktadır.

Tablo 14: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Düzeyinin Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu İnancını Yordamasına Dair Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	23.570	.997		23.651	.000
Bilgi okuryazarlığı	1.316	.203	.176	6.471	.000
R=.176	R ² =.030				
F	p < .001				
(1,1316)=41.873					

Regresyon analizi sonuçlarına göre bilgi okuryazarlığı puanları kullanarak “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı” puanlarını kestirebilmek için: “*öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı puanı*=23.570+1.316 *bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanı*” denklemi kullanılabilir. Tablo 14’deki bulgulara göre bilgi okuryazarlığı düzeyindeki her bir puanlık artış öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancında yaklaşık 1.3 puanlık bir artışa neden olmaktadır. Bilgi okuryazarlığı düzeyi arttıkça katılımcıların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı da güçlenmektedir. Bu durum bilgi okuryazarlığı düzeyinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancına olumsuz etkisinin olduğunu göstermektedir.

Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanlarının “tek bir doğrunun var olduğu” inancının yordayıcısı olup olmadığını incelemek için yapılan regresyon analizinde $R=.130$ ve $R^2=.016$, $p<.001$ değerleri tespit edildiği için bilgi okuryazarlığı düzeyinin “tek bir doğrunun var olduğu” inancı ile zayıf düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu analizin sonucuna göre bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanları “tek bir doğrunun var olduğu” inancındaki toplam varyansın ancak %1.6’sını açıklamaktadır.

Tablo 15: Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Düzeyinin Tek Bir Doğrunun Var Olduğu İnancını Yordamasına Dair Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	21.112	.878		24.044	.000
Bilgi okuryazarlığı	.849	.179	.130	4.739	.000
R=.130	R ² =.016				
F(1,1316)=22.455 p < .001					

Tablo 15'teki bulgulara göre bilgi okuryazarlığı puanları kullanarak tek bir doğrunun var olduğu inancı puanlarını kestirebilmek için kullanılacak eşitlik: *“öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı puanı=21.112+.849 bilgi okuryazarlığı öz yeterlik puanı”* şeklindedir. Buna göre bilgi okuryazarlığı düzeyindeki her bir puanlık artışın tek bir doğrunun var olduğu inancında yaklaşık 0.85 puanlık bir artışa neden olduğunu göstermektedir. Bu durumda bilgi okuryazarlığı düzeyinin artışı doğrunun değişmez olduğu inancını arttırdığı için bilgi okuryazarlığı düzeyi bu alt boyutta epistemolojik inanç gelişimine olumlu bir katkı sunmamıştır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) ve t-Testi sonuçları dikkate alındığında bilgi okuryazarlığı düzeyi öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı üzerinde yordayıcı olarak daha anlamlı bir etkiye sahiptir. Alt boyutlar içerisinde *“tek bir doğrunun var olduğu”* inancı üzerinde bilgi okuryazarlığının yordayıcı etkisi en düşük düzeydedir. Regresyon analiz sonucunda bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyindeki gelişmenin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancındaki gelişmişlikle aynı yönde anlamlı olarak azalıp artması normal bir gelişim öngörüsünü karşılarken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun olduğu inancındaki gelişim ile ters yönde değişmesi varsayımların dışında kalmaktadır. Eğitimin bütün alanları ve kademelerinde üzerinde durulması gereken bir problem olan; *“bilgi anlayışının bilgiyi kullanma becerilerinden ayrı tutulması”* sorununun sonuçları İlahiyat eğitiminde de karşımıza çıkmaktadır. İlahiyat öğrencilerinin BO düzeyi yükseldikçe öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve doğruların değişmez olduğu inancının artması bilgi anlayışı ile bilgiyi kullanma yeterliliği arasındaki ilişkinin tam olarak kurulamadığının bir kanıtı olmaktadır.

Peter (2015), yükseköğretimde epistemolojik inançlar ile BO becerilerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiyi regresyon analizi ile incelediği tez çalışmasında sadece bilginin doğasına dair inançları ele almıştır. Peter (2015), epistemolojik inançlar ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında karşılıklı bir ilişkinin var olduğunu ve bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin sadece bilginin mutlak olduğuna (doğru bir ve değişmez olduğuna) inananlarda anlamlı olarak olumlu sonuçlar verdiğini, çoğulcu inançlılarda (doğrunun değişken, bağlamsal olduğuna inananlar) aynı anlamlı gelişim görünmediğini tespit etmiştir. Peter (2015)'in eğitimler sayesinde bilgi okuryazarlığı düzeyinin artması ile bilginin doğrunun değişmez olduğu inancının olumlu yönde etkilendiği bulgusu bu çalışmanın bulguları ile uyum göstermemektedir. Bråten & Strømsø (2006), bilginin hızına dair inançların yani internette bilgi arama ve web kaynaklarını değerlendirme becerilerini belirlediğini tespit

etmiştir. Bilginin hızına ait inançların bilginin çaba sonucu aşamalı mı oluştuğuna yoksa öğrenme yeteneğine bağlı olarak aniden mi oluştuğuna dair inançlar olduğu göz önüne alındığında Bråten & Strømsø (2006)'un bulgularının bu çalışmanın bulguları ile kısmen tutarlı olduğunu söyleyebiliriz.

Erdem vd. (2008) araştırmalarında BO öz yeterliği ile ÖÇB ($r(326)=.36$, $p < .001$) ve ÖYB ($r(326)=.29$, $p < .001$) inancı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu araştırma ÖÇB boyutunda hem ilişkinin düzeyi hem de ilişkinin yönü açısından, TBD boyutunda ilişkinin bulunmaması bakımından bu çalışmanın bulguları ile uyumlu değildir. ÖYB boyutunda ise ilişkinin yönü ve düzeyi açısından bu çalışma ile uyumludur.

Alanyazında bilgiyi arama, elde etme, değerlendirme ve kullanma davranışlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ile ilişkili olduğunu tespit eden araştırmalar bulunmaktadır. Bahsi geçen araştırmalara göre; gelişmiş bilgi arama, yorumlama ve değerlendirme stratejileri kullanabilme ve bilgiyi organize edebilme becerileri (İra ve Kolburan Geçer, 2017); ayrıntılı bilgi arama davranışı gösterebilme becerisi (Mokhtari, 2014), farklı bilgi kaynaklarından faydalanabilme ve *özel bilgiye* sahip olabilme becerileri (Rosman vd., 2018) öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının olgunlaşmış olmasından olumlu olarak etkilenmektedir. Bu çalışmada da öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının bilgiyi arama, kullanma ve değerlendirme davranışlarını içeren bilgi okuryazarlığı düzeyini olumlu bir biçimde etkilediği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencileri, öğrenmenin çaba ürünü olduğu inancında *gelişmiş*, öğrenmenin yetenekle ilişkisi inancında *gelişmemiş*, doğrunun bir ve değişmez olduğu inancında ise *geliştirilmesi gereken (orta)* düzeydedir. Katılımcıların bilgi okuryazarlığı düzeyi ise *geliştirilmesi gereken (orta)* bir düzeydedir.

İlahiyat öğrencileri arasında öğrenmenin zekâ gibi doğuştan getirilen yeteneklere bağlı olduğu fikrinin yaygın olması, öğrencilerin bir konuda farklı doğruların olabileceği fikrine tam bir yatkınlık gösterememesi ve bilgiyi edinme-kullanma-paylaşma becerilerinin tam olarak gelişmiş olmaması eğitimsel açıdan olumsuz bir durumdur. Bunun yanında İlahiyat öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının yüksek olması ise İlahiyat eğitimi açısından olumlu bir bulgudur. İlahiyat fakültelerindeki öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inancının yüksek seviyede olması rağmen diğer alt boyutlarda gelişmiş seviyede olmaması öğrencilerin

inanç seviyesini etkileyen faktörlerin daha kapsamlı ele alınması gerektiğini göstermektedir.

İlahiyat fakültelerinin, daha köklü eğitim geçmişine, programa girişte daha yüksek puanlı öğrencilere, daha fazla sayıda ve daha yüksek unvanda öğretim üyesine sahip olmasının öğrencilerinin epistemolojik inanç gelişimi düzeyine olumlu bir katkısının görülmemesi de İlahiyat eğitiminin niteliği açısından olumsuz bir tespittir. Sınıf düzeyinin ve araştırma yöntemlerine yönelik eğitim alıp almamanın epistemolojik inanç gelişiminde anlamlı bir farklılaşma oluşturmaması da bu tespiti desteklemektedir. Ayrıca epistemolojik inanç-öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutu hariç-ve bilgi okuryazarlığı düzeyi ile akademik ortalama arasında bir farklılaşma olmaması İlahiyat fakültelerindeki değerlendirme sisteminin epistemolojik inanç gelişimini yeterince dikkate almadığını göstermektedir. Bütün bu bulgular İlahiyat eğitimi açısından normal varsayımların aksine olumsuz bir tabloya işaret etmektedir.

Alanyazındaki çoğu çalışmanın bulgularının aksine interneti kullanım sıklığının artmasının İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik inanç gelişimine ve bilgi okuryazarlığı düzeyinin artışına anlamlı bir katkısı olmamaktadır. İnterneti kullanma davranışları ve epistemolojik inanç gelişimleri ilişkisine ait bu bulgular İlahiyat öğrencilerinin interneti kullanma davranışlarının üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu göstermektedir.

Resmi kurumlar dışında da din eğitimi alan katılımcıların doğrunun bir ve değişmez olduğu inancı boyutunda sadece resmi kurumlarda din eğitimi almış katılımcılardan daha az gelişmiş düzeyde olması resmi kurumlar dışında alınan din eğitiminin epistemolojik inanç gelişimine olumsuz etkisinin olduğunu göstermektedir. Bunun yanında kendi okumalarını birincil dînî bilgilenim kaynağı olarak gören katılımcıların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna güçlü bir biçimde inanmakla birlikte öğrenmenin yetenek işi olduğunu da kabul etmesi ise epistemolojik inanç gelişiminin bütüncül ve doğrusal bir biçimde ilerlemediği fikrini desteklemektedir.

Regresyon analizi sonuçları bilgi okuryazarlığı düzeyinin bütün boyutlarda İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bilgi okuryazarlığının epistemolojik inançlar üzerindeki yordayıcılık gücü öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı üzerinde en yüksek etkiye, “tek bir doğrunun var olduğu” inancı üzerinde ise en düşük etkiye sahiptir. Bilgi okuryazarlığı düzeyi ile “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı” arasında ters yönde anlamlı zayıf bir ilişki, “öğrenmenin

yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun var olduğu inancı ile aynı yönde zayıf bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. İlişki düzeyleri zayıf olmakla birlikte ilişki yönlerine bakıldığında bilgi okuryazarlığı düzeyinin yüksek olması sadece öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı düzeyi arttıkça “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı” ve “tek bir doğrunun olduğu inancı” boyutlarındaki epistemolojik inanç gelişiminin azalmasına neden olan etkenleri tespit edebilmek için bu yönde yapılacak nitel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Hem öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna hem de öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve doğrunun bir ve değişmez olduğuna olan inancın artması ile bilgi okuryazarlığı seviyesinin de artmasının oluşturduğu ikilem İlahiyat eğitiminde ürün ve süreç açısından bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ikilem İlahiyat eğitiminde bilgi anlayışı ile bilgiyi kullanma becerileri arasında olması gereken organik bağın kurulamadığını göstermektedir. İlahiyat eğitiminin niteliğini arttırmak için lisans öğrencilerinin bilgiyi arama davranışları ile onların bilginin ve bilmenin (öğrenmenin) doğasına ait inançlarını birlikte geliştirilmesi hedeflenmelidir.

Araştırma çerçevesinde ulaşılan sonuçlara göre aşağıdaki önerileri getirmek mümkündür:

1. Bu çalışmada İlahiyat öğrencilerinin genel (alan bağımsız) epistemolojik inançları incelenmeye çalışılmıştır ancak İlahiyat öğrencilerinin epistemolojik anlayışlarının dînî ve sosyal yönelimleri ile arasındaki ilişkiyi derinlemesine araştıran İlahiyat alanı odaklı çalışmalar da yapılmalıdır.

2. İlahiyat fakültelerinde öğrencilerin bilgiyi arama, bulma, elde etme, değerlendirme, kullanma ve iletme konularında etkin bir eğitim almaları için araştırma yöntemleri ders içeriğinin epistemolojik inançlar ve bilgi okuryazarlığı iskeleti etrafında oluşturulması düşünülmelidir.

3. Bilgi okuryazarlığı ve epistemolojik inanç düzeyini geliştirmek için işin içine kütüphanecilerde dâhil edilmelidir. Bütün İlahiyat fakültelerine yeterli sayıda uzman kütüphaneci buldurulmalı ve bu kütüphanecilerin akademik personele ve öğrencilere bilgi okuryazarlığı eğitimi vermesi sağlanmalıdır.

4. Öğretim materyallerinin ve içeriğinin öğrencileri daha fazla sorgulamaya sorgulamaya ve tartışmaya teşvik eden, gömülü olan bilgilerin ortaya çıkarılmasını sağlayan, bireyi eleştirmeye ve değerlendirmeye davet eden bir biçimde olması gerekmektedir. Sınav temelli değerlendirmeye dayalı

ders içeriğinin öğrencinin kendi öğrenmelerini yansıtan gerçek hayata uyumlu içeriğe dönüştürülmesi gerekmektedir.

5. Sanat, tıp, mühendislik ve sosyal bilimlerin bazı alanlarında, alana/programa özgü geliştirilen bilgi okuryazarlığı standartları İlahiyat alanı için de geliştirilmelidir.

6. İlahiyat eğitimi sürecinde bireysel tecrübelerin öğrencileri öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancına itip itmediği sorusunun cevaplanması gerekmektedir. Bunun için de bilhassa dil becerisi gerektiren Arapça eğitiminin -ortaöğretimde tamamlanamayan kısımları da ilave edilerek- İlahiyat ta yoğun bir biçimde tamamlanmaya çalışılmasının, ezberleme ve ses kullanabilme becerisi gerektiren Kur'an-ı Kerim, iletişim becerileri gerektiren hitabet ve ezberleme becerisi gerektiren diğer derslerin ve diğer beceri gerektiren uygulamaların bireysel etkileri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Alemdağ, Ceyhun. *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.

Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. İstanbul: Kimlik Yayınları, 2017.

Aypay, Ayşe. "Teacher education student's epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2010), 2599–2604.

Bråten, Ivar & Strømsø Helge I. "Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities" . *Computers in Human Behavior*, 22 (2006)., 1027–1042 .
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.026>

Bundy, Alan. Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century. *Proceedings of the IATUL Conferences*. Paper 5 (1998). Erişim 22 Aralık 2017. <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/1998/papers/5> .

Büyüköztürk, Şener vd. . *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 2. Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2008.

Cebeci, Suat. *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*, 3. basım. İstanbul: İz Yayınları, 2015.

CILIP (the Chartered Institute of Library and Information Professionals). "Information Literacy. What Is Information Literacy?". Erişim 31 Mayıs 2019. <https://www.cilip.org.uk/page/informationliteracy?>

Chan Kwok-wai & Elliott Robert G. "Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning". *Teaching and Teacher Education*, 20 (2004), 817–831.

Chua, Alton Y.K & Banerjee, Snehasish. "To Share or Not To Share: The Role Of Epistemic Belief In Online Health Rumors" . *International Journal of Medical Informatics*, 108 (2017), 36–41. Erişim 18 Eylül 2018 [https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/to-share-or-not-to-share\(71f24e93-affa-40a5-9540-e1899fab2e51\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/to-share-or-not-to-share(71f24e93-affa-40a5-9540-e1899fab2e51).html)

Demir, Ömer & Seferoğlu, S. Sadi. "Bilgi Okuryazarlığı, İnternet Bağımlılığı, Sanal Aylaklık ve Çeşitli Diğer Değişkenlerin Sanal Zorbalık İle İlişkinin İncelenmesi". *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 3/1 (2016), 1-26. Erişim 22 Nisan. 2018. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227462> .

Demir, Mehmet Kaan. İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5/2 (2012), 343-358

Demiralay, Raziye & Karadeniz Şirin. "the Effect of Use of Information and Communication Technologies On Elementary Student Teachers' Perceived Information Literacy Self-Efficacy". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10/2 (2010), 841-851

Deryakulu, Deniz. "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38/10 (2004), 230-249.

Deryakulu, Deniz. "Epistemolojik İnanışlar", *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ed. Yıldız Kuzgun, 253- 280, Ankara: Nobel Yayınları, 4. Basım, 2017

Deryakulu, Deniz & Büyükoztürk, Şener. "Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Eğitim Araştırmaları*, 8 (2002), 111-125.

Deryakulu, D. ve Büyükoztürk, Ş. "Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması". *Eurasian Journal Of Educational Research*, 18 (2005), 57-70.

Dweck, Carol. S. ve Leggett, Ellen L. "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality", *Psychological Review*, 95 (1988), 256-273.

Erdem, Mukaddes vd.. “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Öz yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma”. *8th International Educational Technology Conference (IETC)* (06-08 Mayıs 2008), 775-779, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2008.

Eroğlu, Sursan Erkan & Güven, Kemal. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2006), 295-312.

Ev, Halit. *Türkiye’deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1999.

Ev, Halit. “İlahiyat Alanında Lisansüstü Eğitim ve Sorunları”. *Türkiye’de Din Eğitimi Sorunları*. Ed. Mustafa Köylü, 239-274. İstanbul: Dem yayınları, 2018

IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions),. *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning* (2006). Erişim 16 Nisan 2019. <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>

Freire, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. Çev. Myra B. Ramos, London: Penguin Books, 1996.

Gülmez, Turgay. *Fen bilgisi öğretmen adaylarının internet öz yeterlik düzeyleri ile bilgi okuryazarlık öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

George, Darren & Mallery, Paul. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (14a ed.) New York: Routledge, 2016.

Gottlieb, Eli. “Learning How to Believe: Epistemic Development in Cultural Context”. *The Journal of the Learning Sciences*. 16/1 (2007), 5-35.

Gülнар, Meltem. *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.

Hofer, Barbara K. & Pintrich Paul R. “the Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing And Their Relation To Learning”. *Review of Educational Research*, 67/1, (1997), 88–140.

Hofer, Barbara. K. "Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college". *Contemporary Educational Psychology*, 29 (2004), 129-163.

İnam, Ahmet. "Epistemiatri Kapısını Aralarken", *Bilgi Felsefesi*, Ed. Betül Çotuksöken & Ahu Tuncel, 51-75, İstanbul: Heyamola Yayınları, 2010.

İra, Nejat & Kolburan Geçer, Aynur. Üniversite öğrencilerinin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8/2 (2017), 58-74.

Kaleci, Fatih. "Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2/4 (2013), 23-32.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayınları, 21. Basım, 2010.

Karataş, Hakan & Erden, Münibe. "Profiling individual differences in undergraduates' epistemological beliefs: gender, domain and grade differences". *Social and Behavioral Sciences* 31(2012), 738–744.

Kervan, Serdan. *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi (2017)

Korkut, Ece & Akkoyunlu, Buket. "Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz Yeterlilikleri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2008), 178-188.

Köylü, Mustafa. "Türkiye Ve Batı Ülkelerinde Yüksek Din Öğretimi: Niteliksel Bir Karşılaştırma". *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7/3 (2018), 261-278

Kurbanoğlu, Serap & Akkoyunlu, Buket. "Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri İle Bilgisayar Öz-Yeterlilik Algısı Arasındaki İlişki". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2002), 98-105.

Kurbanoğlu, Serap vd.. "Developing the Information literacy self-efficacy scale". *Journal of Documentation*, 62/ 6 (2006), 730-743.

Kuzgun, Yıldız. "Zekâ ve Yetenekler". *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ed. Yıldız Kuzgun, 13-70, Ankara: Nobel Yayınları, 4. Basım, 2017

Lloyd, Annemaree. *Information Literacy Landscapes: Information Literacy In Education, Workplace And Everyday Contexts*. Oxford, Cambridge, New Delhi: Chandos Publishing, 2010.

Mokhtari, Heidar. "A Quantitative Survey On The Influence Of Students' Epistemic Beliefs On Their General Information Seeking Behavior". *The Journal of Academic Librarianship*, 40(2014), 259–263.

Moore, William S. . "Understanding Learning İn A Postmodern World: Reconsidering The Perry Scheme Of Intellectual and Ethical Development". *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Ed. B. Hofer & P. R. Pintrich, 17-36. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002

Nazıroğlu, Bayramali. *Türkiye' de İlahiyat Eğitimi*. Rize: Sts Yayınları, 2016

Oğuz, Aytunga. Investigation of Turkish trainee teachers' epistemological beliefs. *Social, Behavior and Personality: An international journal*, 36(2008), 709-720.

Ozorak, E.W. "Dine Bilişsel Yaklaşımlar." *Din ve Maneviyat Psikolojisi Temel Yaklaşımlar ve İlgili Alanları*, Derleyen: Raymond F. Paloutian, Cystal L. Park (Çev. Ed. İhsan Çapçioğlu, Ali Ayten). Ankara: Phoenix Yayınları, 2013.

Onay, Ahmet. *Dindarlık Etkileşim ve Değişim*. İstanbul: Dem yayınları, 2004.

Özdemir, Soner Mehmet vd. . "A Study On The Relationship Between Pre-Service Teachers' İnformation Literacy Skills And Their Attitudes Towards Distance Education". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (2009), 1648–1652.

Perry, William G.. *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt (Rinehart & Winston), 1970. Erşim 20 Nisan 2018, <https://archive.org/details/formsointellect00perr>

Peter, Johannes. (2015). *Zum wechselseitigen Einfluss epistemologischer Überzeugungen und Förderung von Informationskompetenz (On the mutual relationship of epistemological beliefs and fostering information literacy skills)* . Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Naturwissenschaften des Fachbereichs1 der Universität Trier. Erişim 21 Ekim 2018, <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2015/941/> .

Peter, Johannes vd. *Changes of epistemological beliefs in the context of information literacy instruction*. 28th International Congress of Applied Psychology (2014). https://www.zpid.de/pub/research/2014_ICAP-Paris_Johannes_Peter.pdf, erişim 12 Mayıs 2018

Richardson, Virginia. "The Role Of Attitudes and Beliefs İn Learning To Teach. Handbook of Research On Teacher Education". *Handbook of research on teacher Education*. (Ed.) J. Sikula 102-119, New York: Macmillan, Second Edition, 1996.

Rosman, Tom vd. "Conceptions of Scientific Knowledge Influence Learning of Academic Skills: Epistemic Beliefs and the Efficacy of İnformation Literacy Instruction". *Studies in Higher Education*, 43/1 (2018), 96-113, erişim 14 Eylül 2018 <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1156666>.

Schommer, Marlene. "Effects Of Beliefs About The Nature Of Knowledge On Comprehension" . *Journal of Educational Psychology*, 82/3 (1990), 498-504.

Schommer, Marlene. "Epistemological Development And Academic Performance Among Secondary Students". *Journal of Educational Psychology*, 85/ 3 (1993), 406-411.

Sosu, Edward M. & Gray, Donald S. "Investigating Change İn Epistemic Beliefs: An Evaluation Of The İmpact Of Student Teachers' Beliefs On İnstructional Preference And Teaching Competence". *International Journal of Educational Research*, 53 (2012), 80–92

Strømsø Helge I. & Bråten Ivar. "The Role Of Personal Epistemology İn The Self-Regulation Of İnternet-Based Learning". *Metacognition Learning*, 5 (2010), 91–111. DOI 10.1007/s11409-009-9043-7.

Swanson Troy. "Information literacy, personal epistemology, and knowledge construction". *College & Undergraduate Libraries*, 13/3 (2006), 93-112, DOI: 10.1300/J106v13n03_07

Şahin Taşkın, Çiğdem. Epistemolojik inançlar: öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9/19 (2012), 273-285.

Şekercioğlu Ayşe Gül & Yıldırım, Hasene Esra. Eğitim fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 12/1 (2018), 205-227. DOI: 10.17522/balikesirnef.437742

Şimşek, Ali. "Öğrenme Biçimi". *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ed. Yıldız Kuzgun, 95-136, Ankara: Nobel Yayınları, 4. Basım, 2017

Tan, Charlene. *Islamic education and indoctrination: the case in Indonesia*. New-York: Routledge, 2011.

Tan, Charlene. "Introduction". *Reforms in Islamic education: international perspectives*. London & New-York: Bloomsbury Academic

Tezci, Erdoğan & Uysal, Ahmet. Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3/ 2 (2004), 158-164.

Turan Yahya & İyibilgin Orhan. “Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Düzeyleri ve Kur’an’a Yönelik Tutumları Üzerine Ampirik Bir Araştırma (Ordu Üniversitesi Örnekleme)”. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8/2 (2018), 409-420.

Turan, İbrahim. “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi: İstihdam Alanı-Program İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (2017), 59-77, <http://dx.doi.org/10.26650/İlahiyat.2017.19.2.0014>

Uluçınar, Ufuk vd.. An Investigation on Epistemological Beliefs of University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46. (2012), 5133-5137.

Uyanık, Mevlüt. “Önsöz”. *Çağdaş İslam Bilimine Giriş*, (Ed). Mevlüt Uyanık, 7- 20, Ankara: Fecr Yayınevi, 2012.

Yalçın, Melike. *Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme, Bilgi Okuryazarlığı Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016

Yiğit, Ahmet. *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu yayınları, 2007

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda bologna süreci*. Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu Yayınları, 2010

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). *Türkiye Yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi temel alan yeterlilikleri: öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı*. Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu Yayınları, 2011.

