

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**REHBER ÖĞRETMENLERİN VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN**  
**EPİSTEMİK OTORİTE OLARAK ALGILANMA DÜZEYLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**M. Fuat Kenç**

**Mayıs, 2011**

**Ankara**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**REHBER ÖĞRETMENLERİN VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN  
EPİSTEMİK OTORİTE OLARAK ALGILANMA DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**M. Fuat Kenç**

**Danışman: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş**

**Mayıs, 2011**

**Ankara**

## Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında  
DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan *Prof. Dr. İbrahim Yıldırım* (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye *Prof. Dr. Selahiddin Öđ¼lm¼ř* (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye *Prof. Dr. Fener B¼y¼k¼zt¼n* (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye *Doc. Dr. Metin Pişkin* (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye *Yrd. Doc. Dr. Melike Turkan Bağa* (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / ..... / 2011

İmza

Akademik Unvanı ve Adı-Soyadı

Enstit¼ M¼d¼r¼

## ÖN SÖZ

Lisans eğitimimden başlayarak bu günlere kadar akademik hayatımda her aşamada bana destek vermeleri ve iyi birer model olmaları nedeni ile tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş'e ve yine her zaman desteğini esirgemeyen çok kıymetli hocam Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e çok çok teşekkür ederim. Yine doktora tezimi hazırlarken yardımlarını aldığım Yard. Doç. Dr. Ömer Cem Karacaoğlu'na, Yard. Doç. Dr. Cem Güzeller'e ve araştırma görevlisi arkadaşım Murat Boysan'a da teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca araştırmamı yaparken gösterdikleri sabırdan dolayı eşim Hatice Kenç'e, kızlarım Nilüfer Rüveyda Kenç ve Senanur Kenç'e de minnet borçluyum. Doktora çalışmamı bitirdiğimi görmeyi çok arzu etmesine rağmen bu süreçte geçirdiği uzun bir rahatsızlığın akabinde hayata gözlerini yuman babam Ali İhsan Kenç'i de hasretle anıyorum ve onun sadık hayat arkadaşı annem Fayize Tülay Kenç'e hayırlı uzun ömürler diliyorum.

Umarım yaptığımız bu çalışma, aynı konuda yapılacak başka çalışmalara ışık tutan bir öncü çalışma olur ve ülkemiz için hayırlı sonuçlar doğurur.

M. Fuat Kenç

Ankara-2011

## ÖZET

### REHBER VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMİK OTORİTE OLARAK ALGILANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

**M. Fuat Kenç**

**Doktora Tezi**

**Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilimdalı  
(Eğitim Psikolojisi Bilimdalı)**

**Danışman: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş**

**2011, 177 sayfa**

Bu araştırmanın genel amacı ortaöğretim rehber ve branş öğretmenlerinin, öğrencileri tarafından epistemik otorite olarak algılanma düzeylerinin incelenmesidir. Araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim öğrencilerinden, onların rehber, Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu evrenden random olarak örneklem seçilmiştir. Araştırma 118 öğretmen ve 1018 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada veri toplamak için 1993 yılında Raviv ve diğerleri tarafından geliştirilmiş Epistemik Otorite Ölçeği Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla çözümlenmiştir. Ayrıca

araştırmanın açık uçlu son sorusuna verilen cevaplar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmaktadır. Bu fark Türk edebiyatı ve matematik öğretmenleri arasında Türk edebiyatı öğretmeni lehinedir.

En yüksek puanın altı olduğu bir değerlendirmede Matematik öğretmenlerinin, %14.29'unun rehber öğretmeni iki düzeyinde, %14.29'unun üç düzeyinde, %23.81'inin dört düzeyinde, %30.95'inin beş düzeyinde, %16.67'sinin ise altı düzeyinde epistemik otorite olarak algıladıkları belirlenmiştir. Türk edebiyatı öğretmenlerinin, %2.44'ü rehber öğretmeni bir düzeyinde, %4.88'i iki düzeyinde, %19.51'i üç düzeyinde, %39.02'si dört düzeyinde, %19.51'i beş düzeyinde, %14.63'ü ise altı düzeyinde epistemik otorite olarak algılamaktadır.

Rehber öğretmenlerin %2.8'inin bir düzeyinde, %22.86'sının dört düzeyinde, %45.71'inin beş düzeyinde, %28.57'sinin ise kendini altı düzeyinde epistemik otorite olarak algıladığı belirlenmiştir. Türk edebiyatı öğretmenlerinin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ise %2.44'ü bir düzeyinde, %4.88'i iki düzeyinde, %7.32'si üç düzeyinde, %17.07'si dört düzeyinde, %39.02'si beş düzeyinde, %29.27'si ise altı düzeyinde olmak üzere değişmektedir. Matematik öğretmenlerinin %4.76'sinin üç düzeyinde, %9.52'sinin dört düzeyinde, %45.24'ünün beş düzeyinde, %40.48'inin ise altı düzeyinde kendini epistemik otorite olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması, öğretmenlerin branşlarına, mesleki deneyimlerine ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanması, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktayken sınıf düzeylerine ve de rehberlik servisinin hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına göre farklılaşmaktadır.

Sorulan açık uçlu soru ile öğrencilerin epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin özellikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler epistemik otorite olarak gördükleri kişiye 71 özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden, “bilgili olması” özelliği toplamda 132 kez tekrar edilmişken, “sınırlarının olması”, gibi 19 özellik ise sadece bir kez tekrar edilmiştir. Öğretmenler ise epistemik otorite olarak gördükleri kişiye 42 farklı özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden “araştırmacı olma” özelliği toplam 21 kez tekrarlanarak en çok tekrar edilen özellik olurken 25 farklı özellik (örneğin pozitif olması gibi) ise sadece bir kez tekrar edilmiştir.

Bu araştırma ile öğrencilerin genel olarak öğretmenlerini orta ve yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır.

**Araştırma ile ilgili anahtar kelimeler:** Epistemik otorite, bilgi otoritesi.

## **ABSTRACT**

### **EXAMINING THE PERCEPTION LEVEL OF GUIDANCE COUNSELORS AND BRANCH TEACHERS AS AN EPISTEMIC AUTHORITY**

**M. Fuat Kenç**

**Doctorate Dissertation**

**Ankara University**

**Institute of Educational Sciences**

**Department of Psychological Services in Education**

**(Educational Psychology)**

**Advisor: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş**

**2011, 177 pages**

The general objective of this study is to examine the level of perception of the students about their guidance counselors and branch teachers in secondary schools as an epistemic authority. The study is designed on the scanning model. The universe of the study consists of the secondary level students in central districts of Ankara, including their guidance counselors, Turkish Literature and mathematics teachers. The sampling was randomly selected from this universe. The research was conducted on 118 teachers and 1018 students.

The version of the epistemic authority scale developed by Raviv et al in 1993 adapted in Turkish was used in to collect data for the study. The data obtained were analyzed by the SPSS software. Also, the answers given to



the last and open-ended question of the study were analyzed by means of content analysis technique.

In an evaluation in which the maximum point is six, the level of perception amongst secondary school students about their teachers as an epistemic authority depends on the specialization field of teachers. This difference, when it comes to Turkish literature and Mathematics teacher is in favor of the Turkish literature teacher.

As the highest grade is six; it has been found out that 14.29 % of mathematics teachers perceive guidance counselors as an epistemic authority at level of two, and 14.29 % of them at a level of three, 23.81 % of them at a level of four, 30.95 % at a level of five, 16.67 % of them at a level of six. As for the Turkish Literature teachers, 2.44 % of them perceive guidance counselors as an epistemic authority at level of one, and 4.88 % of them at a level of two, 19,51 % of them at a level of three, 39.02 % of them at a level of four, 19.51 % of them at a level of five and 14,63 % of them at a level of six.

It has also been found out that 2.8 % of the guidance counselors perceive themselves as an epistemic authority at a level of one, 22,86% at a level of four, 45,71% at a level of five, 28,57% at a level of six. As for mathematics teachers, it has been found out that 4.76% of them perceive themselves as an epistemic authority at a level of three, 9,52 % of them at a level of four, 45,24% at a level of five, and 40,48% at a level of six. The Turkish Literature teachers' perception of themselves as epistemic authorities is as follows; 2.44% of them at a level of one, 4,88% at a level of two, 7,32% at a level of three and 17,07% at a level of four, 39.02% of them at a level of five, 29.27% of them at a level of six.

The perception of a guidance counselor as an epistemic authority varies significantly in accordance with the specialization field, professional experience and the sex of the teachers.

There is a significant difference between both the students' and the teachers' level of perception of guidance counselors as an epistemic

authority and the guidance counselors' level of perception of themselves as an epistemic authority.

The perception of the guidance counselor as an epistemic authority does not differentiate significantly by the gender of the student, but it varies by the grades and the frequency at which students benefit from the counseling services.

By the help of the open- ended question, the personality features of those who are perceived by the students as an epistemic authority were determined. The students attributed 71 features to the figure that they regarded as an epistemic authority. Of all these features, "Being knowledgeable" were repeated 132 times in total, other 19 features such as "having limits" were repeated only once. The teachers attributed 42 different features to the figure they regarded as epistemic authority. Of all those features, whereas "being a researcher" was repeated 21 times in total and became most repeated feature, 25 other different features (e.g, being positive) were repeated only once.

As a result of this study, it was found that the students generally regard their teachers as epistemic authority at medium and high levels.

**Keywords related to the study:** Epistemic authority, knowledge authority.

## İÇİNDEKİLER

	SAYFA
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	i
ÖN SÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ .....	1
Problem .....	9
Amaç .....	9
Önem .....	11
Tanımlar .....	12
BÖLÜM II .....	14
İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ .....	14
Bilgi .....	14
Bilgi Türleri .....	16
Bilgi Kaynakları .....	19
Otorite .....	21

Bilgi Otoritesi (Epistemik Otorite) .....	22
Epistemik Otorite İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar ..	27
Epistemik Otorite İle İlgili Araştırmalar .....	32
Epistemik Otorite Olarak Öğretmen .....	49
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>58</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>58</b>
Araştırmanın Modeli .....	58
Araştırmanın Evren ve Örnekleme .....	59
Veri Toplama Araçları .....	63
Epistemik Otorite Ölçeğinin Uyarlanması .....	66
Yapı Geçerliliği .....	69
Güvenirlik ve Madde Analizi .....	77
Veri Toplama Araçlarının Uygulanması .....	80
Verilerin Analizi .....	80
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>83</b>
<b>BULGULAR, YORUMLAR ve TARTIŞMA</b> .....	<b>83</b>
<b>BÖLÜM V</b> .....	<b>140</b>
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	<b>140</b>
Sonuç .....	140
Öneriler .....	145
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>148</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>159</b>

## TABLolar LİSTESİ

	<b>SAYFA</b>
<b>Tablo 1.</b> Öğrencilerin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bilgiler . . . . .	<b>59</b>
<b>Tablo 2.</b> Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bilgiler . . . . .	<b>61</b>
<b>Tablo 3.</b> Ön Uygulama Çalışması Kapsamındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları . . . . .	<b>68</b>
<b>Tablo 4.</b> Ön Uygulama Çalışması Kapsamındaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımları . . . . .	<b>69</b>
<b>Tablo 5.</b> Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları . . . . .	<b>70</b>
<b>Tablo 6.</b> Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları . . . . .	<b>71</b>
<b>Tablo 7.</b> Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları . . . . .	<b>78</b>
<b>Tablo 8.</b> Öğretmenlerin Rehber Öğretmeni Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri . . . . .	<b>83</b>
<b>Tablo 9.</b> Öğretmenlerin Rehber Öğretmeni Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeylerinin Branşlarına Göre Ki-Kare Analizi Sonuçları . . . . .	<b>85</b>
<b>Tablo 10.</b> Öğrencilerin Rehber Öğretmeni Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri ile Türk Edebiyatı ve Matematik Öğretmenlerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeylerine Göre Karşılaştırılması . . . . .	<b>86</b>
<b>Tablo 11.</b> Farklı Branştaki Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri Arasındaki Farklar . . . . .	<b>88</b>

<b>Tablo 12.</b>	Öğrencilerin Türk Edebiyatı ve Matematik Öğretmenlerinin Epistemik Otoritelerine İlişkin Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar .....	<b>90</b>
<b>Tablo 13.</b>	Rehber Öğretmenlerin Kendilerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri .....	<b>91</b>
<b>Tablo 14.</b>	Rehber Öğretmenlerin Mezun Oldukları Alana Göre Kendilerine İlişkin Epistemik Otorite Algıları .....	<b>93</b>
<b>Tablo 15.</b>	Türk Edebiyatı Öğretmenlerinin Kendilerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri .....	<b>94</b>
<b>Tablo 16.</b>	Matematik Öğretmenlerinin Kendilerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri .....	<b>95</b>
<b>Tablo 17.</b>	Öğretmenlerin Kendilerine İlişkin Epistemik Otorite Algıları .....	<b>96</b>
<b>Tablo 18.</b>	Rehber Öğretmenin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeyi ile Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi .....	<b>99</b>
<b>Tablo 19.</b>	Rehber Öğretmenin Epistemik Otorite Olarak Algılanmasının, Matematik ve Türk Edebiyatı Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre t Testi Sonuçları .....	<b>100</b>
<b>Tablo 20.</b>	Öğrencilerin, Rehber Öğretmenleri Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri ile Rehber Öğretmenlerin Kendilerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri Arasındaki Farklılık .....	<b>101</b>

<b>Tablo 21.</b>	Öğretmenlerin, Rehber Öğretmenleri Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri İle Rehber Öğretmenlerin Kendilerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Gösteren t Testi .....	<b>103</b>
<b>Tablo 22.</b>	Rehber Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı .....	<b>104</b>
<b>Tablo 23.</b>	Rehber Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığı .....	<b>105</b>
<b>Tablo 24.</b>	Rehber Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeylerinin Öğrencilerin Rehberlik Servisinin Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Farklılığı .....	<b>107</b>
<b>Tablo 25.</b>	Öğrencilerin Türk Edebiyatı Öğretmenleriyle İlgili Epistemik Otorite Algı Düzeylerinin Türk Edebiyatı Dersi Notlarına Göre Dağılımı .....	<b>108</b>
<b>Tablo 26.</b>	Öğrencilerin Matematik Öğretmenleriyle İlgili Epistemik Otorite Algı Düzeyleri ile Matematik Dersi Notlarının Farkları .....	<b>110</b>
<b>Tablo 27.</b>	Öğrencilerin Açık Uçlu Araştırma Sorusuna Verdikleri Cevaplarla İlgili Bilgiler .....	<b>112</b>
<b>Tablo 28.</b>	Öğrencilerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişiler .....	<b>113</b>
<b>Tablo 29.</b>	Öğrencilerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Bilişsel Özelliklerine İlişkin İfadeleri .....	<b>115</b>

<b>Tablo 30.</b>	Öğrencilerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Duyuşsal Özelliklerine İlişkin İfadeleri . . . . .	<b>116</b>
<b>Tablo 31.</b>	Öğrencilerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Davranışsal Özelliklerine İlişkin İfadeleri . . . . .	<b>118</b>
<b>Tablo 32.</b>	Öğretmenlerin Açık Uçlu Araştırma Sorusuna Verdikleri Cevaplarla İlgili Bilgiler . . . . .	<b>121</b>
<b>Tablo 33.</b>	Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişiler . . . . .	<b>121</b>
<b>Tablo 34.</b>	Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Bilişsel Özelliklerine İlişkin İfadeleri . . . . .	<b>122</b>
<b>Tablo 35.</b>	Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Duyuşsal Özelliklerine İlişkin İfadeleri . . . . .	<b>124</b>
<b>Tablo 36.</b>	Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Davranışsal Özelliklerine İlişkin İfadeleri . . . . .	<b>125</b>



## ŞEKİLLER LİSTESİ

	SAYFA
<b>Şekil 1.</b> Rehber Öğretmen Veri Seti İçin Özdeğer Çizgi Grafiği .....	<b>75</b>
.	
<b>Şekil 2.</b> Matematik Öğretmeni Veri Seti İçin Özdeğer Çizgi Grafiği .....	<b>75</b>
.	
<b>Şekil 3.</b> Türk Edebiyatı Öğretmeni Veri Seti İçin Özdeğer Çizgi Grafiği .....	<b>76</b>
.	

## BÖLÜM I

Bu bölümde araştırma konusuna giriş yapılacak, araştırma problemi, araştırmanın amacı, önemi ve araştırmada kullanılan temel tanımlar üzerinde durulacaktır.

### GİRİŞ

İnsanların çok uzun yıllardır tartıştıkları önemli kavramlardan biri de Yunancada “*epistèmè*” adı ile bilinen ve dilimizde “*bilgi*” kavramı olarak karşılığını bulan kavramdır (Deryakulu, 2004). Bilgi, en genel anlamıyla, doğruluğu kanıtlanmış inanç; sistemin (insanın, toplumun ya da kültürün) fiziksel ve sosyal çevre hakkında sahip olduğu, doğruluğu ve geçerliliği kabul edilen kurallar, fikirler, ilkeler hiyerarşisi; kısacası bilinen şeylerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Bilginin farkına varma ve bilgi edinme, Piaget, Miller, Gagne ve Neisser gibi kuramcılara göre bireyin çevreye uyumu ve bu yolla da yaşamını devam ettirmesi için son derece önemlidir (Aydın, 2008). Ayrıca içinde bulunduğumuz çağ, bilgiye erişimin çok hızlı olması nedeniyle bilgi çağı; bu çağın gerekliliklerini yerine getirerek varlığını sürdüren topluluklar da bilgi toplumu olarak anılmaya başlanmıştır. Aynı çağda yaşamasına rağmen çağın gerekliliklerini yerine getiremeyen toplumlar ise diğer toplumların pazar alanı hâline gelmektedir. Bugün bilginin ekonomik değerinin de hayli yüksek olduğu gerçeği ve bilgi toplumu olma yolundaki hızlı gelişmeler dikkate alındığında, bilginin sağlıklı bir şekilde, uygun kaynaklardan elde edilmesi, sunulması ve kullanılmasına olan gereksinimin her zamankinden daha fazla olduğunu anlamak mümkün olmaktadır (Torlak,

2000). Bu durumda bilginin hangi kaynaktan, nasıl elde edildiği, nasıl kullanıldığı ve sunulduğuna ilişkin bilgiler de önemli görülmektedir.

Sosyal öğrenme kuramcılarında Bandura'ya (1977) göre insanın bilgi kaynaklarından biri de diğer insanlardır (aktaran Çakır, 2007). Bütün insanlar yaşamlarını diğer insanlarla yakın ilişki içinde geçirirler. Bu ilişki yakın aile üyeleriyle sınırlı değildir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2008). İnsanoğlunun diğer insanlarla olan ilişkilerinin kritik taraflarından biri de diğer insanlara bilgisel anlamda bağlılığıdır (Kelley ve Thibaut, 1968'den aktaranlar Kruglanski, Raviv, Bar-Tal, Raviv, Sharvit, Ellis, Bar, Pierro, ve Mannetti, 2005). İnsanların diğer insanlara bilgi edinme konusundaki bağlılıklarının temel sebeplerinden biri de bireylerin kendi bilgi ihtiyaçlarını karşılayacak, bireysel deneyimler yolu ile elde edilmiş bilgilerinin çok çok az olmasıdır (Keren, 2006). Bilgi insanlar arasında homojen olmayan bir biçimde dağıtılmış olduğundan, bilgiyi aramanın en etkin yolu çoğu kez onu bilen birine sormaktır (Keren, 2007). Bu açıdan bilgilerine güven duyulan diğer insanlar, ihtiyaç duyulan bilgi konusunda kabul edilmiş sosyal kanıt olurlar ve bu nedenle sosyal bilimciler için ilgi konusu olmuşlardır (Festinger, 1950'den aktaranlar, Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Abin, 1993).

Bilgilerine güven duyulan insanların kimler olduğunu ve bu insanların ne gibi özellikleri bulunduğunu merak eden araştırmacılardan biri Kruglanski'dir. Kruglanski bireylerin bilgilerinin oluşumu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan bir kaynağı gösteren "*epistemik otorite*" kavramını 1980 yılında ilk kez ortaya koymuştur (Kruglanski, 1980). Daha sonraki süreçte söz konusu yaklaşım Bar-Tal ve Raviv tarafından geliştirilmiştir (Bar-Tal, Raviv, Raviv ve Brosh, 1991 a; Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Houminer, 1999 a). Bu yaklaşımı Leman ve Duveen (1996) ise daha ileri bir noktaya taşımıştır.

Kruglanski'ye (1980) göre, bireyler, epistemik otorite tarafından sağlanan bilgilere yüksek bir güven atfederler, bu bilgileri geçerli olarak kabul ederler ve en azından geçici bir süre için alternatif bilgi kaynağı arayışlarına son verirler. Bu nedenle epistemik otorite, bilgi edinme sürecinde aydınlatıcı

bir mekanizma işlevi görmektedir ve bireylerin bilgilerinin durumunun belirlenmesinde önemli bir faktör olmaktadır.

Epistemik otorite ile ilgili araştırmalar, bireylerin ya bilgi alanlarının tamamını ya da çoğunu etkileyen ve şekillendiren tek bir epistemik otoriteye veya özel bilgi alanlarının her biri için bir ya da birden fazla olmak üzere çok sayıda epistemik otoriteye sahip olduklarını göstermiştir. Bu iki tür kaynaktan ilki “*genel epistemik otorite*” olarak adlandırılır ve bir kişinin bilgileri üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Bir rahip (ülkemizde imamlar), bir terapist hatta bazı insanlar için yaşamın çoğu ya da bütün alanlarında geçerli ve doğru bilginin kaynağı işlevini gören ideolojik bir lider, genel epistemik otoriteye örnek olarak gösterilebilir. Çocukluk döneminde ebeveynler çocuklar için bu işlevi yerine getirirler (Raviv ve diğerleri, 1993). Diğer durumlarda bireyler, kaynaklar arasında ayırım yapar ve bilgi aradıkları özel bilgi alanına bağlı olarak epistemik otoritelerini seçerler. Bu tür epistemik otoriteler ise “*özel epistemik otoriteler*”dir. Bu durumlarda örneğin bir öğretmen, belli bir bilgi alanında epistemik otorite olarak kabul edilebilir (Bar-Tal ve diğerleri, 1991 a). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin bilgi edinme sürecindeki rolleri ön plana çıkmaktadır.

Epistemik otorite kavramı ve bu kavram ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin rolüne yeni bir bakış açısı ile bakma olanağını doğurmuştur. Bu yaklaşım çok temel bazı sorulara odaklanmamızı sağlamıştır. Örneğin, “Epistemik otorite algısı, yeni bin yılda okullarda kullanılacak öğretim yöntemini belirlemek için hayati öneme sahip midir?” sorusu bunlardan biridir. Birçok eğitimci, epistemik otorite olarak öğretmenlerin rollerinin karmaşık olduğuna inanmaktadır. Yani yalnızca disipline özgü bilgilerini klasik öğretim yöntemlerini kullanarak aktarmalarını değil, öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına nasıl yardım edecekleri konusundaki bilgilerini de önemli görmektedirler. Ancak temelde öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini, gözlem ve deneyim yoluyla kendi bilgilerini oluşturmalarını önemli gören yaklaşımlar da vardır (McPeck, 1981; Baron ve Sternberg, 1988; Wilson, Schulman ve Richert, 1987 ve Ratner, 1995’ten

aktaranlar Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela, 2003). Bu yaklaşımlardan biri yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre:

- Bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır.
- Öğrenenin sahip olduğu genel bir içeriğe bağlı olarak öğrenmeler gerçekleşir.
- Bilgi birey tarafından oluşturulmakla beraber kültürden etkilenir.
- Yeni bilgi oluşumu etkin bir süreç olarak gelişir. İçeriğin bir programdan kopye edilmesi ve edilgin bir biçimde bilginin alınması söz konusu değildir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı homojen bir öğrenme yaklaşımı değildir. Bu yaklaşım içinde bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık gibi birbirinden farklı yaklaşımlar vardır. Bu bakış açılarından sosyal yapılandırmacılık öğrenenin sosyal dünyasındaki diğer bireylerden etkilendiğini ve hatta bireyin tek başına kendi deneyimi ile öğreneceklerinden daha fazlasını sosyal çevresindeki bireylerden öğrendiğini iddia etmektedir (Savaş, 2007). Bu görüşün en önemli temsilcisi olan Vygotsky'ye göre öğrenme sosyal bir süreçtir ve insanların toplumdaki entelektüel faaliyetlerinden kaynaklanır. Bilme, anlama ve idrak etme yeteneklerinin gelişmesinde sosyal ilişkiler temel bir role sahiptir. O'na göre her şey iki farklı düzeyde öğrenilebilir: sosyal düzey (insanlararası ilişkiler) ve bireysel düzey (kişinin kendi içindeki ilişkiler). Vygotsky'ye göre öğrencilerin bilişsel gelişim potansiyeli "potansiyel gelişim alanı" ile sınırlıdır. Bu alan öğrencilerin bilişsel olarak kendilerini hazır hissettikleri ancak gelişimlerinin tamamlanması için sosyal ilişkilerde bulunmalarını ve başkalarından yardım almalarını gerektiren bir alandır. Başka bir ifade ile, öğrenme sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dâhilinde ve öğretmenlerin (öğretmen, arkadaş ve akranlar, aile v.b.) rehberliğinde gerçekleşir (Yeşilyaprak, 2003). Yapılandırmacı yaklaşım ilk bakışta epistemik otorite kavramına karşı bir çizgide görülebilir ancak sosyal yapılandırmacılık bakış açısı ile bakıldığında epistemik otorite kavramı ile ilgili bir vurgu yaptığı da söylenebilir. Ayrıca öğretmenin hem kendi alanındaki bilgisine hem de öğretim bilgisine güvenmeyi, bununla birlikte

insanın kendi bilgisine eşlik eden kuşkuculuğun gerekliliğini savunan çok sayıda araştırmacı da vardır (McPeck, 1981; Baron ve Sternberg, 1988; Wilson, Schulman ve Richert, 1987 ve Ratner, 1995'ten aktaranlar Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela, 2003).

Demirel (1993), öğretmenlerin rolleriyle ilgili davranışlarını sınıf etkinlikleri açısından şöyle sıralamıştır:

- Öğrencilere bilgi vermek,
- Sınıf etkinliklerini planlamak,
- Öğrencileri güdülemek,
- Öğrencileri disipline etmek,
- Öğrencilere danışmanlık yapmak.

Strauss'a (1993) göre de bir öğretmenin temel rollerinden biri öğrencilerine bilgi aktarmaktır.

Diğer öğretmenler gibi *rehber öğretmenler (psikolojik danışmanlar)* de edindikleri bilgileri gerek öğrencilere gerekse meslektaşlarına aktarmakla yükümlü görülmektedirler. Bu nedenle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden biri de bilgi toplama ve yayma hizmetleridir. Bilgi toplama ve yayma hizmetlerinin esas amacı, okullarda öğrencilerin eğitsel ve mesleki alanlarda kendilerine en uygun ve gerçekçi seçimleri yapmalarına, onların eğitsel ve mesleki yönelmelerine yardımcı olmaktır. Bu amaca erişmek için, bilgi toplama ve yayma hizmetlerinde, öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri her türlü eğitsel ve mesleki bilgiyi toplamak ve en uygun yaklaşımlarla öğrencilerle paylaşmak gerekir (Kepçeoğlu, 1994). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 36. Maddesinin a Bendi'nde rehber öğretmenin (psikolojik danışmanın) görevleri arasında öğrenciye bilgi verme de sayılmaktadır. "Rehber öğretmen (psikolojik danışman), öğrencilerin veya bireylerin kendilerini ilgileri, yetenekleri, mesleki değerleri gibi yönleriyle tanımalarına, meslekler hakkında bilgi edinmelerine, kendi özelliklerine hangi mesleklerin uygun olduğunu fark etmelerine, çevreleri ile olumlu ilişkiler ve daha verimli çalışma alışkanlıkları

geliştirebilmelerine, eğitimle ilgili sorunlarını ve güçlüklerini giderebilmelerine yönelik psikolojik yardım hizmetlerini verir. Bu öğrenciler veya bireyler için gerekli resmî işlemleri yapar”. Hatta rehber öğretmenlerin bilgi sunma hizmeti yukarıda belirtilen mesleki ve eğitsel bilgiler ile de sınırlı değildir. Çocuğun sosyal ve kişilik gelişimine dönük ihtiyaç duyulan bilgileri velilere sunmak da bilgi sunma hizmeti sayılmaktadır.

Okul rehber öğretmenlerinin bir yandan okuldaki öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik yardımı verirken, öte yandan, birlikte çalıştıkları yönetici ve öğretmenlere de yeterli ve ortak bir rehberlik anlayışı kazandırmaya çaba göstermeleri gerekir. Okul rehber öğretmenin kendi alanında sahip olduğu bilgi ve becerileri öğretmen, veli ve yöneticilerin hizmetine sunması, onların bu konuda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olması, ortak ve yeterli bir rehberlik anlayışının gelişmesine çaba harcaması müşavirlik (konsültasyon) hizmeti olarak kabul edilir (Clemens, 2007). Müşavirlik hizmetleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 49. Maddesinin c Bendi'nde “Rehber öğretmen (psikolojik danışman) uygulanan rehberlik programları, gerçekleştirilen ve yapılacak olan rehberlik etkinliklerine ilişkin olarak öğretmenler kuruluna bilgi verir.” ve 50. Madde'nin b Bendi'nde “Rehber öğretmen (psikolojik danışman) rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik eder.” şeklinde yer almaktadır.

Öğretmenlerin bilgilerini aktarırken başarılı olup olamayacakları, başka faktörlerin yanı sıra, onların güvenilir bilgi kaynakları olarak algılanıp algılanmadıklarına da bağlıdır (Kruglanski, 1989 ve 1990).

Raviv ve diğerlerine (2003) göre, okullarda öğretmenler öğrenciler tarafından en azından öğrettikleri disiplinde güvenilir bilgi kaynakları olarak algılanmalıdırlar. Yani öğretmenlerin en azından özel epistemik otorite olarak işlev görmeleri beklenmektedir. Bu önermeden hareketle Raviv ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanmalarını incelemişlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerini epistemik otorite olarak nasıl algıladıkları, öğretmenlerin epistemik otorite

olarak kendi haklarındaki algıları, öğretmenlerin öğrencilerin onları ne dereceye kadar epistemik otorite olarak gördükleri konusundaki algıları incelenmiş ve son olarak bu üç algı arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin cinsiyet ve yaşları yanında, öğretmenin uzmanlık konusunun da epistemik otorite olarak öğrencilerin onu algılayışını etkilediğini ortaya koymuştur. Ek olarak, ders konusuna duyulan ilginin de öğrencinin algısının güçlü bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ana bulgulardan birisi de öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin onları gördüklerinden daha fazla epistemik otorite olarak algıladıklarıdır. Diğer önemli bulgu ise öğretmenler, öğrencilerin algılarından farklı olarak öğrencilerin kendilerini daha fazla epistemik otorite olarak algıladıklarını düşünmektedirler.

Raviv ve diğerlerinin (2003) Yaakobi ve Sharan'dan (1985) aktardıklarına göre, sayısal bilimler dersleri öğretmenleri kendi disiplinlerindeki bilgilerin somut olduğuna, gerçeklere dayandığına ve geçerli olduğuna inanırlarken, sosyal bilimler öğretmenlerinin kendi disiplinlerindeki bilgilerin sübjektif olduğuna, kişisel bulgulara dayandığına ve bireysel yaratıcılığı yansıttığına inanmaktadırlar.

Yine Raviv ve diğerlerinin (2003), Donnelly'den (1999) aktardığına göre her iki disiplinindeki öğretmenlerle görüşme yaparken sayısal bilimler alanındaki öğretmenlerin ortak hedefleri ifade ettikleri, gerçeklere dayanan içeriğe vurgu yaptıkları ve entelektüel becerileri ele alırken tereddüt etmedikleri saptanmıştır. Sayısal bilimler alanındaki öğretmenlerin bilgilerini anlamlı bir amacın peşinde olmaya dayandırma eğilimi gösterdikleri, kesinsizliği ve bilgi eksikliğini tehdit olarak algıladıkları bulunurken, bunun tersine sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerin (bu araştırma için tarihçilerin) kişisel düşünmeyi, farklı farklı tezleri savunmayı, olayları yorumlamayı ve bunların yanında belirsizlik taşıyan kanıtları aktarmayı tercih ettikleri bulunmuştur. Burada sunulan mantık yürütme izlenerek ders konusunun ve onun nesnesi olan bilginin doğasının öğrencinin epistemik otorite olarak öğretmen hakkındaki algısını etkileyeceği kabul edilmektedir. Sayısal bilimler alanındaki öğretmenlerin sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerden daha fazla epistemik otorite olarak algılanmalarının nedeni, sayısal bilimlerdeki



kavramların daha somut olması, soru- cevap ve açıklamaların farklı anlamlara yol açmayacak açık kurallarının olması ile ilişkilendirilebilir. Bu durum belirgin bir uzmanlık alanındaki epistemik otorite algılaması için böyleyken öğrencilerin öğretmenleri genel epistemik otorite olarak algılamaları açısından tam tersi yönde olabilmektedir. Bu kestirim, sosyal bilimler öğretmenlerinin derslerinin konuları gereği çok geniş bir yelpazede konuları tartıştıkları gerçeğine dayandırılmaktadır. Sosyal bilimler öğretmenlerinin verdikleri dersler psikolojik, sosyolojik, kültürel ya da politik temaları içerebilir; üstelik bunlar çoğu zaman gerçek yaşamla da doğrudan ilgilidir. Bu öğretmenler, kendilerini öğrencilerin genel epistemik otorite olarak algılamalarını destekleyecek şekilde sık sık çok geniş bir yelpazedeki konularla ilgili anlayışlarını ifade etmektedirler.

Raviv ve diğerlerinin (2003) Bar-Tal, Darom ve Sorek'in 1978'de yaptığı araştırmadan aktardıklarına göre, öğrenilen materyalin günlük yaşama uygulanmasını vurgulayan sosyal bilimler öğretmenlerinin kendi rollerini çoğunlukla "eğitimci" olarak tanımladıkları hâlde, sayısal bilimlerin öğretmenlerinin rollerini öğreticiden çok "uzman" olarak tanımlamaktadırlar. Bu rol tanımları büyük olasılıkla öğretmenlerin dersleri sunuş biçimlerini etkilemekte ve dolayısıyla öğrencilerin onları nasıl algıladıklarını da etkilemektedir. Bu varsayım üniversitede istatistik öğrencilerinin kendi alanlarındaki profesörleri, psikoloji öğrencilerinin kendi alanlarındaki profesörleri algıladıklarından daha fazla epistemik otorite olarak algıladıklarını bulan Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Abin'in (1993) çalışmasıyla da doğrulanmıştır. Ancak psikoloji öğrencileri istatistik öğrencilerine oranla profesörlerini genel bilgi alanında daha fazla epistemik otorite olarak algılamaktadırlar.

Sonuç olarak bu tezin araştırma konusu, rehber öğretmenler ve Türk edebiyatı öğretmenleri ile matematik öğretmenlerinin öğrencileri tarafından epistemik otorite olarak algılanma düzeylerinin incelenmesidir.

## **PROBLEM**

Ankara ili merkez ilçelerinde ortaöğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin ve branş öğretmenlerinin öğrencileri tarafından epistemik otorite olarak algılanma düzeyleri nedir? sorusu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## **AMAÇ**

Bu araştırmanın genel amacı, rehber öğretmenlerin ve branş öğretmenlerinin epistemik otorite olarak algılanma düzeylerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerinin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri, Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin farklı branştaki öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri nedir?

**A.** Rehber öğretmenlerin kendilerine ilişkin epistemik otorite algı düzeyleri mezun oldukları alana göre nasıldır?

5. Türk edebiyatı öğretmenlerinin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri nedir?

6. Matematik öğretmenlerinin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri nedir?
7. Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması, öğretmenlerin mesleki deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Öğretmenlerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanma düzeyi, öğrencilerin;
  - A. Cinsiyetine,
  - B. Sınıf düzeyine,
  - C. Rehberlik servisinin hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
12. Öğrencilerin Türk edebiyatı öğretmenleriyle ilgili epistemik otorite algı düzeyleri arasında Türk edebiyatı dersi notlarına göre anlamlı fark mıdır?
13. Öğrencilerin matematik öğretmenleriyle ilgili epistemik otorite algı düzeyleri arasında matematik dersi notlarına göre anlamlı fark var mıdır?
14. Araştırmaya katılan öğrencilere göre epistemik otorite olarak algılanan kişilerin özellikleri nelerdir?
15. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre epistemik otorite olarak algılanan kişilerin özellikleri nelerdir?

## ÖNEM

Kruglanski'ye (1980) göre, bireyler, epistemik otorite tarafından sağlanan bilgilere yüksek bir güven atfederler, bu bilgileri geçerli olarak kabul ederler ve en azından geçici bir süre için alternatif bilgi kaynağı arayışlarına son verirler ve hatta davranışlarını da epistemik otoriteden aldıkları bilgilere göre oluşturur veya değiştirirler. Bu görüş Bar'ın (1983) araştırmasıyla da doğrulanmıştır. Araştırmada katılımcılara bir problem durumu vererek problemin çözümü için altı farklı kaynaktan çubuklarla simgelenen sanal paraları kullanarak bilgi satın almaları istenmiştir. Hipotez, söz konusu kaynağa yüklenen epistemik otoritenin artması ile birlikte katılımcıların o kaynaktan bilgi satın almak için daha fazla sanal para harcamaya istekli olmaları gerektiği üzerine odaklanmaktadır. Sonuçlar gerçekten de bunun doğru olduğunu göstermiştir. İncelenen yedi alanda da katılımcılar en yüksek epistemik otorite olarak gördükleri kişilerden bilgi satın almak için daha fazla sanal para ödemeye istekli davranmışlardır. Yine Bar'ın yaptığı bir başka araştırmada katılımcılardan beslenme, araba, saç şampuanı ve kuaför gibi dört alandaki sekiz ürün arasından seçim yapmalarını istemiştir. Katılımcılara ürünlerden birisi hakkında ilgili epistemik otoritenin tavsiyelerini öğrenme fırsatı da verilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılanların epistemik otoritenin tavsiye ettiği ürünü seçme eğiliminde oldukları saptanmıştır (aktaranlar Kruglanski ve diğerleri, 2005). Bar'ın 1999 yılında yaptığı bir başka çalışmada da daha önce yaptığı çalışmadakine benzer bulgular elde edilmiştir. Yine Bar tarafından 1999'da yapılan bir diğer araştırmada ise katılımcılara çeşitli kaynaklar tarafından ifadelendirilmiş bazı rakamsal tahminler gösterilmiştir: "Çoğu insana göre, haftada iki kere çalıştırılan bir kurutucunun ömrü 12 yıl kadardır." ya da "Bir makine uzmanına göre, gazla çalışan bir motor saniyede 300 kıvılcım çıkarır." gibi. Katılımcılara ifadelerde verilen konu üzerine kendi yargılarını şekillendirmeleri gerektiği söylenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yargılarının büyük ölçüde baskın epistemik otorite olan kaynakların yargılarına bağlı kaldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda kısaca söz edilen araştırmalar da göstermektedir ki insanların görüşlerinin ve davranışlarının oluşmasında epistemik otorite olarak gördükleri kişilerin önemli bir etkisi vardır. İstendik davranış kazandırma süreci olan eğitim sürecinde son derece önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin öğrencileri tarafından epistemik otorite olarak algılanıp algılanmadığının ve epistemik otorite olarak algılanma düzeylerinin ne olduğunun bilinmesi çok çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanıyor olmaları bilgi aktarma rollerini kolaylaştıran bir etki yapacaktır. Eğer öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanma düzeyleri düşük ise de bu durum öğrencilere bilgi aktarma rolünü zorlaştıran bir faktör olacaktır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler arasında diğer öğretmenlere müşavirlik hizmetleri veren rehber öğretmenlerin diğer meslektaşları tarafından epistemik otorite olarak algılanıp algılanmadığı da son derece önemlidir.

Yapılan bu araştırma ile ilk defa rehber öğretmenlerin ne düzeyde epistemik otorite olarak algılandıkları konusunda bulgular elde edilmiştir. Bu da alan yazına önemli bir katkıdır.

Yine bu araştırma ile epistemik otorite ile yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkilere de ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Ayrıca bu araştırma ile öğrenci ve öğretmenlerin epistemik otorite olarak algıladıkları kişilere hangi özellikleri yükledikleri konusunda da bilgiler edinilmiştir. Bu da araştırmanın alan yazına önemli bir katkısıdır.

## **TANIMLAR**

Bu bölümde araştırmaya temel olan kavramların tanımları verilecektir.

**Algı.** Çevredeki uyaran örüntülerinin organizasyonu, anlamlandırılması ve yorumlanması sürecidir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995).

**Sosyal algı.** Bireyin diğer bireyleri tanıma ve anlamlandırma sürecidir (Bilgin, 2003).

**Bilgi.** En genel anlamıyla, doğruluğu kanıtlanmış inanç; sistemin (insanın, toplumun ya da kültürün) fiziksel ve sosyal çevre hakkında sahip olduğu ve doğruluğu, geçerliliği kabul edilen kurallar, fikirler, ilkeler hiyerarşisi; kısacası bilinen şeylerin tümüdür (Budak, 2000).

**Otorite.** Bir örgütün, bir grubun ya da bir kişinin toplumsal yaşamın belirli alanları üzerindeki çoğunluk tarafından kabul edilen etkisidir (Buhr ve Kosing, 1999).

**Epistemik otorite.** Bireylerin bilgilerinin oluşumu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan bir bilgi kaynağıdır (Kruglanski, 1980).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

Bu bölümde epistemik otorite kavramı ve onunla ilişkili diğer temel kavramlar üzerinde durulacaktır.

#### BİLGİ (EPİSTÈMÈ)

İnsanın var oluş tarihinden bu yana üzerinde tartışılan önemli kavramlardan biri de Yunancada “*epistèmè*” adı ile bilinen ve dilimizde “*bilgi*” kavramı olarak karşılığını bulan kavramdır (Deryakulu, 2004). Bilgi kavramı üzerindeki araştırmaların tarihi kısaca gözden geçirilecek olursa insanla çevresi arasında kurulan bilgi ilişkisinin, günümüze ulaşan ilk sistematik düşüncelerden bu yana çeşitli açılardan değerlendirildiği görülür. Bazı düşünürler insanla çevresi arasında bir bilgi ilişkisinin kurulamayacağını, bazıları bu ilişkinin ancak belli bir ölçüde kurulabileceğini, bazıları ise bunun ancak Tanrısal düzeyde olanaklı olduğunu, diğer bazıları ise metafizik anlamda görelî olarak her an kurulup yok olabileceği görüşünü ileri sürmüşlerdir (Hançerlioğlu, 1993 ve 1994).

Antik Çağ Yunan düşüncesinde iki farklı felsefi gruptan olan bilginler ve şüpheciler bilgiyi bilmenin olanaksız olduğu kanısındadırlar. Sokrates de fiziki bilginin kesin olmadığını, kesin bilginin ancak ahlak alanından elde edilebileceğini ileri sürmüştü. Bilinmezlik genel adı altında toplanan Kant idealizmi düşüncesi, Comte pozitivizmi, Spencer evrimciliği, Heidegger ve Sartre egzistansiyalizmi, Camus saçmacılığı aynı kanıyı sürdürüp günümüze kadar getirmişlerdir. Bunlara karşı bilgi edinmenin ve bilgiyi oluşturma olanaklı olduğu görüşünü ileri süren öğretiler, bilginin ne olduğu ve nasıl elde edildiği konusunda iki büyük gruba ayrılmışlardır. Uşular (diğer adları ile rasyonalistler) genel adı altında toplanan bir grup bilginin doğuştan beri insan usunda (ya da aklında) var olduğunu, duyumcular (diğer adları ile sensualistler) ise bilginin ancak duyularımızla elde edilebileceğini savunmuşlardır. Bu grupların haricinde bilginin insandan bağımsızlığını ve kendini kendisiyle belirlediğini ileri süren, Platon ve Hegel'in nesnel düşüncecilikleri gibi öğretiler de vardır (Hançerlioğlu, 1993 ve 1994).

Yeni Çağ düşünürleri ise bilgiyi doğrudan diğer felsefe problemlerinden ayrı ve kendi başına bir felsefe konusu olarak ele almayı tercih etmişlerdir. Bilginin felsefeden bir tür kopuşu demek olan bu yeni perspektif, sonraki dönemlerde zihinsel kopuşun zeminini hazırlayan önemli bir sebep olmuştur (Bulaç, 2009).

Daha çağdaş yakın dönem düşünürlerinin üzerinde fikir birliğine vardığı konu, bilginin insan bilinci ile bu bilincin kendisine yöneldiği şey, yani nesne arasındaki "ilgi" ile alakalı olduğudur. Söz konusu düşüncede bilincin sahibi "suje (özne)"; bilincin kendisine yöneldiği şey ise "obje (nesne)" olarak kabul edilmiş olmaktadır. Buna göre, bilgi; özne olan bilincin sahibi "ben" ile bu özneye yönelen ve algılama, kavrama ve düşünme konusu olan nesne arasındaki ilgiden ibaret bir çerçeveye oturtulmuş olmaktadır (Bulaç, 2009). Bu durumda söz konusu bakış açısıyla ve yalın bir ifade ile bilgi, nesne ile özne arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (Seyyar, 2004). Ancak yine de alan yazın incelendiğinde eski Yunancada epistèmè, İngilizcede knowledge ve Osmanlıcada malumat olarak karşılığını bulan bilgi kavramının farklı bir çok tanımını görmek mümkün olmaktadır. Örneğin Güney'in (1998) Davranış



Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimleri Sözlüğü'nde bilgi kısaca, öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile edinilen gerçekler olarak tanımlanmaktadır. Longman Dictionary'de (1995) bilgi; öğrenme ve yaşantı yoluyla edindiğimiz gerçekler, beceri ve anlayış olarak tanımlanmaktayken bir başka sözlükte ise bilgi; insan aklının kavrayabileceği olgu, gerçek ve ilkelerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2006).

## **BİLGİ TÜRLERİ**

Bilgi ile ilgili, bilginin ne olduğuna ilişkin tartışmalarla beraber kaç tür bilgi olduğu da bir başka tartışma konusudur. Özellikle İngiliz düşünür Spencer'in üç tür bilgi bulunduğu yolundaki savı bilgilerin sınıflanması konusunda bir eğilime neden olmuştur. Spencer'e göre söz konusu olan üç tür bilgi:

- Halksal bilgi,
- Bilimsel bilgi ve
- Felsefi bilgidir (Hançerlioğlu, 1993).

Halksal bilgiler ile günlük bilgiler kastedilmiştir. Bu tür bilgiler kişisel deneyimler yolu ile elde edilmiş, gelişigüzel, dağınık bilgilerdir. İkinci tür bilgi bilimsel bilgidir. Bilimsel bilgi dağınık bilgilerin kendilerine özgü bilim dallarında bir araya getirilerek yasalara bağlantısından oluşan bilgilerdir. Üçüncü tür bilgi ise felsefi bilgidir. Felsefi bilgiler bilimsel bilgileri evrensel bir yasada birleştirmiş olan bilgilerdir. Sanat kuramcıları Spencer'in sınıflamasına bir dördüncü bilgi türünü ekleyerek dördüncü olarak heyecansal bilgi türünü ortaya atmışlardır. Bu kuramcılar heyecansal bilgi ile sanatsal kavrayışı dile getirmektedirler. Daha sonra sanat kuramcıları bilgiyi bir başka yaklaşımla;

- Araçlı bilgi ve
- Araçsız bilgi şeklinde ikiye ayırarak incelemişlerdir.

Düşünmeksizin ve akıl yürütmeksizin sezgiler yolu ile elde edilen bilgiler araçsız bilgi olarak kabul edilirken, düşünme ve akıl yürütmeyi gerektiren bilgiler araçlı bilgiler olarak sınıflandırılmıştır. Araçlı bilgiler, araçlar yardımı ile oluşturulur. Yani araçlı bilgi bir başka bilgiyi gerektirir ve o başka bilgidен türetilir (Hançerlioğlu, 1993). Sosyolojik bir yaklaşımla bilgi sınıflandırıldığında ise yine üç farklı bilgidен söz edilebilmektedir. Bu bilgiler;

- Gelişigüzel bilgiler,
- Bilimsel bilgiler ve
- Felsefi bilgilerdir (Doğan, 2009).

Gelişigüzel bilgiler doğruluğunun ya da yanlışlığının kanıtlanması gereği olmayan bilgilerdir. Düzensiz bilgiler olarak görülen bu bilgiler, günlük hayatımızı kolaylaştıran çevremizdeki imkânlardan daha iyi yararlanmamızı sağlayan bilgilerdir. Ancak bu bilgiler sistematik ve bir alanla ilişkilendirilerek bir bütün oluşturan bilgiler değillerdir. Yani gelişigüzel bilgiler, adı ve işlevi ile sınırlı bilgilerdir. Bilimsel bilgilere gelince bu tür bilgiler, doğruluğu ya da yanlışlığı kanıtlanabilen olgu ve olaylardan “bilimsel yöntemler” kullanılarak ortaya konulabilen bilgiler olarak kabul edilirler. Felsefi bilgiler ise bilimsel bilgilere dayanmakla birlikte onlardan birinin veya tümünün ilke ve yöntemlerini incelemek üzere bilimlerde ortak ilkeler arayan bilgilerdir. Bu ilkeleri oluştururken bilimsel bilgileri aşarak doğaüstü konulara yönelebilir. Bu aşamada bilgi metafizik bilgi adını alır (Doğan, 2009).

Bilgiye metafizik bakış açısı ile bakan İslam felsefesinde ise bilgi temel olarak ikiye ayrılarak incelenmiştir. Bu sınıflamaya göre bilgi;

- Akli ve
- Nakli bilgi olmak üzere ikiye ayrılır.

Akli bilgi akıl yolu ile elde edilen bilgi iken nakli bilgi vahiy yolu ile elde edilen bilgidir (Uyanık, 2008).

Psikoloji alanının önemli kuramlarından birini geliştiren bilgi işleme kuramcılarına göre ise birbirinden farklı üç bilgidен söz edilebilir. Bu bilgiler;

- Dekleratif bilgi,
- Prosedürel bilgi ve
- Metabilişsel bilgilerdir.

Dekleratif bilgiler; gerçeklere, olaylara ve durumlara ilişkin yalın bilgilerdir. Bu bilgiler daha çok “Nedir?” sorusunun cevabını veren bilgilerdir. Çocuk, gelişim çağının başlangıcında yetişkinlerden “bu nedir?” sorularıyla daha çok deklaratif bilgileri kazanır. Bu bilgiler yeni bilgilerin kazanımında ve bellekte örgütlenmelerinde işlev görür. Prosedürel bilgiler “nasıl?” sorusunun cevabına verilen bilgilerden oluşur. Günlük yaşantılarımızdaki performanslarımız nasıllarla doludur. Araba sürmekten, yemek yemeye kadar pek çok işlemsel durum bununla ilgilidir. Metabilişsel bilgi, kişinin kendi bilgileri hakkındaki bilgileridir. Metabilişsel bilgi ile ilgili araştırmalar yeni sonuç vermiş ve metabilişsel bilginin varlığı son zamanlarda ortaya çıkmıştır. Çünkü metabilişsel bilgi, diğer bilgilerden daha karmaşıktır ve metabilişsel bilginin yapısının henüz tam olarak anlaşıldığı söylenemez. Bilgi alanlarını kendi içlerinde kolaydan zora doğru sıraladığımızda; deklaratif bilgi, prosedürel bilgi ve metabilişsel bilgi şeklinde bir sıralama oluşmaktadır (Özbay, 2004).

Görüldüğü üzere bilgi türleri ile ilgili birçok sınıflama yapılmaktadır. Ancak hangi sınıflama esas alınırsa alınsın; insan bilgiyi alan, işleyen, depolayan ve zamanı geldiğinde depoladığı alandan geri getirerek kullanan bir sistem olarak bilişsel açıdan son derece aktiftir (Schunk, 2009). Ayrıca insan deneyimleri ve özellikle de metabilişsel çabaları ile bilgi üreten bir kaynak olarak da önemli bir varlıktır. Yani insan aynı zamanda bir bilgi kaynağıdır.

## BİLGİ KAYNAKLARI

Felsefede bilgi kuramı olarak da bilinen epistemoloji, filozofların İlk Çağdan beri ilgi alanında bulunmaktadır. Epistemoloji bilginin; kaynağı, yapısı, metotları, imkânı, sınırları ve değeri (doğruluğu) ile ilgili problemleri eleştirici bir gözle araştırılması üzerinde durur. Bu bağlamda epistemolojinin temel soruları büyük bir önem taşımaktadır. Bu sorular temelde bilginin değeri ve bilginin kaynağı ile ilgili sorulardır (Eroğlu, 2004). Bu araştırmanın kapsamındaki önemli soru “bilginin kaynağı nedir?” sorusudur. Bu bölümde bu soru üzerinde durulacaktır.

Dünya düşünce tarihine önemli katkıları olan İslam Felsefesine göre insan bilgisinin üç temel kaynağı vardır. Bunlar;

- Duyular,
- Akıl ve
- Sadık haberdir (Düzgün, 2008).

İslam Kelamcılarına (yani Allahın varlığını ispat etmeye çalışan araştırmacılara) göre insanın algısı yani anlamlandırma süreci duyu organları ile elde edilen veriler sayesinde olmaktadır. Bilgimizin temeli durumundaki dış dünyayı algılamanın ve bunları birer yargı veya önerme formunda ifade etmenin aracı duyu organlarıdır. Duyunun üzerinde tam olarak uzlaşılan bir tanımını yapmak çok zordur. Duyunun, tamamen fiziksel mi yoksa zihinsel mi olduğu tartışması hâlen devam etmektedir. Bu nedenle bazen duyum sürecinin zihni yönünü vurgulamak için “duyum”, algılanan nitelikler için ise “duyu verileri” terimleri kullanılmaktadır. Kelamcılar duyu verilerinin görevlerini tam olarak yapabilmelerini, insan akıyla bağlantılı olarak çalıştırılmaları şartına bağlamışlardır. Bu değerlendirme, duyu organlarını, sinirlerle ve beyinle bağlantılı olarak açıklamaya çalışan modern psikoloji yaklaşımları ile paralellik taşımaktadır (Düzgün, 2008). Bu durumda bilgi kaynağı olarak akıl önem kazanmış olmaktadır. Çünkü duyum süreci ya da duyu verileri ile bilgi edinmek ve bilgi oluşturmak ancak aklın yol göstermesi

ile mümkün olmaktadır. Eski Türkçedeki us kelimesinin karşılığı olarak kullanılan akıl Arapça kökenli bir kelimedir ve günlük dilde düşünme ve sorun çözmede yer alan anlumsal süreçlerin tamamını anlatmak için kullanılır (Öncül, 2000). Kelamcılara göre insanın apaçık bilgilere sahip olması ancak akıl sayesinde olmaktadır. Batıda üretilen düşünce dünyasında uzun zamandır duyumculuk ve akılcılık önemli kabul edilirken İslam Felsefesindeki kelamcılarının bilginin kaynaklarından biri olarak kabul ettikleri ve üzerinde yüzyıllar boyunca önemle durdukları “sadık haber”e (ya da “haber-i sadık”a) karşılık olacak bir şeye rastlanmamaktadır (Bulaç, 2009). Sadık haber deyiminin sözlük anlamı doğru haberdur (Doğan, 1996). Bir bilginin kabul edilebilir ve kullanılabilir bir haber olması onu bize getiren ve bildiren bir habercinin olmasını da zorunlu kılar. Bu durumda haber kaynağı aynı zamanda bilgi kaynaklarından biri olan diğer kişilerdir. İslam düşünürleri bu kişilerin başında peygamberleri kabul ederler (Bulaç, 2009).

Bir başka açıdan güvenilirlik ve zorlayıcılık faktörleri de dikkate alınarak bilgi kaynakları beş gruba ayrılır. Bunlar;

- Vahiy,
- Gelenek,
- Kişisel yaşantı,
- Bilim ve
- Otoritedir (Bacanlı, 1995).

Bilgi kaynaklarından biri olan vahiy Allah tarafından gönderildiğine inanılan bilgileri kapsayan genel bir isimdir. Diğer bir bilgi kaynağı olan gelenek toplumun geçmiş yaşantılarının tortusudur. Bu kaynağın bize sağladığı bilgiler bize kültürel aktarım şeklinde ulaşır. Çok erken yaşlardan itibaren bize aktarılmasından dolayı genellikle bu bilgi kaynağının bize aktardığı bilgileri bilinçli bir şekilde ele alamayız ve bu bilgileri aktaran somut bir kişiyi tanımlayamayız. Üçüncü bilgi kaynağı ise kişisel deneyimdir. Bu kavram kişinin kendi başından geçen olaylardan çıkarmış olduğu bilgileri anlatmak için kullanılmaktadır. Dördüncü bilgi kaynağı olan bilim, sistematik yollarla elde edilen doğruluğu kanıtlanmış bilgiler topluluğudur. Beşinci ve en

son bilgi kaynağı ise otoritedir. Otorite söylediklerine inanılan kişi veya kurumları anlatmak için kullanılan bir kavramdır. Dolayısıyla kişi için inandığı bir başka kişi ya da bir kurum otorite olabilir. Bu durumda diğer insanlar ya da kurumlar bizim için birer otorite ve de bilgi kaynağıdırlar (Bacanlı, 1995). Bu yargı yani diğer insanların bilgi kaynağı ve bir otorite olarak görülebileceği yargısı sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalarla ortaya konmuş bir yargıdır. Diğer insanlar önemli birer bilgi kaynaklarıdırlar ve sık sık bizim bilmediğimiz bir şeyi bilirler, bu nedenle onların yaptıklarını yapar sahip oldukları bilgiden yararlanırız ve onları otorite olarak kabul ederiz, denilebilir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2008).

## OTORİTE

Almancada “*autorität*”, Fransızcada “*autorité*”, İngilizcede “*authority*”, eski Türkçede “*sulta*” ya da “*yetke*” kavramının günümüz Türkçesindeki karşılığı “*otorite*” kavramıdır. Bu kavram Buhr ve Kosing’in Bilimsel Felsefe Sözlüğü’nde (1999), bir örgütün, bir grubun ya da bir kişinin toplumsal yaşamın belirli alanları üzerindeki çoğunluk tarafından kabul edilen etkisi olarak tanımlanmaktadır. Sosyolojik bir bakış açısı ile yapılan bir başka tanımlamaya göre ise otorite, insanların doğru ve uygun olduğuna inandıkları için uydukları toplumsal yasal güçtür. Yani bir başka ifade ile otorite, toplumun üyeleri tarafından yasal olarak algılanan gücü kullanma yeteneğidir. Daha kısa bir tanımlama ile toplumu oluşturan insanların büyük çoğunluğunun kabul ettiği güçtür (Güney, 1998). Otorite (Authotiry) adındaki kitabında, Sennett (1985) otoriteyi “duygusal bir bağlılık” ile ilişkilendirerek tanımlar (aktaran Origgi, 2005). Longman Dictionary’de (1995) otorite (authority) kavramı, psikolojideki içeriğine daha yakın bir şekilde tanımlanmaktadır. Bu sözlükte otorite kavramı (authority); bir konu hakkında çok fazla bilgisi olan ve görüşlerine büyük ölçüde saygı duyulan kişi olarak tanımlanmaktadır. Bilgin, (2003) Sosyal Psikoloji Sözlüğü’nde otorite kavramını, diğerlerini etkileme yetisi olarak tanımlar. Bu yaklaşıma uygun bir

başka tanımlamada ise otorite kavramı; bilgide, statüde ve güçteki rolü ya da üstünlüğü ile karşılıklı ilişkilerde etkili olan kişi, yetke temsilcisi olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000).

Günlük hayatta sık sık çeşitli uzmanlık alanlarında farklı otoritelere tabi oluruz. Özel bilgi alanlarının giderek arttığı bir dünyada, otoritelere uymanın günlük yaşantımızın en sıradan alışkanlıkları arasına girdiğini söylemek mümkündür. Örneğin, birçok insan düzenli olarak meteorologların hava tahminlerini dikkate alarak hareket eder. Bir birey kolunda bir kızarıklık görürse ve doktoru da bunun sadece alerjik bir reaksiyondan ibaret olduğunu söylerse, ondan bu durumla ilgili bütün kanıtları sıralamasını ve bu sonuca varmak için nasıl bir muhakemede bulunduğunu söylemesini istemez, onun vardığı yargıya güvenip günlük yaşantısına devam eder. Eğer mümkün olsaydı çoğu insan yaptığı işleri uzman otoritesinden ziyade, kendi düşüncesine göre yapmayı tercih ederdi. Fakat gündelik hayatın koşulları gereği bireyler birçok şeyi kişisel olarak inceleme imkânına sahip olamamakta; günlük olarak çok fazla sayıda karar vermek ve çok fazla görüş oluşturmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle insanlar, onların deneyimlerinden öğrenebilme ve bu yolla kendi bilgilerinin sınırlı kapsamını destekleyebilme ümidiyle, otoritelerin görüşlerine uyarlar (Pierson, 1994).

## **BİLGİ OTORİTESİ (EPISTEMİK OTORİTE)**

“*Bilgi (episteme)*” ve “*otorite (authority)*” kavramlarının bir araya gelmesi ile oluşturulan “*bilgi otoritesi*” veya “*epistemik otorite*” kavramı, bireylerin bilgilerinin oluşumu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan bilgi kaynağını anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Kruglanski, 1980).

İlk olarak Kruglanski (1989) tarafından önerilen epistemik otorite kavramı, bir bireyin çeşitli konularda bilgi edinmeye yönelik girişimlerinde temel alabileceği bir kaynağa işaret etmektedir. Bu kavram, farklı kişilere

güvenildiği anlamına gelebilen uzmanlık ya da niyet gibi kaynak özelliklerine değil, kaynak kredibilitesi olarak adlandırılabilen çerçeve kavrama daha yakındır ve bir bireyin bir kaynağın bilgilerine güvenip bu bilgileri kabul etmeye ne ölçüde hazır olduğunu ele alır (Kruglanski ve diğerleri, 2005).

Bireyler, epistemik otorite tarafından sağlanan bilgilerin geçerliliğine yüksek düzeyde güven duyarlar. Bu bilgiyi doğru ve gerçek olarak kabul ederler, kendi repertuvarlarına katarlar ve bu bilgilere güvenirlere. Bu kavramın tutum değişikliği alanında “kaynağın ikna ediciliği” hakkındaki mevcut alan yazına kıyasla sahip olduğu benzersiz yaklaşım tarzı (Hass, 1981; McGuire, 1985’ten aktaranlar Raviv ve diğerleri, 1993), aşağıda sıralanan özelliklerden kaynaklanmaktadır:

- İlk olarak, epistemik otorite kavramı bilgi edinimi ile ilgili alandışı epistemik teorinin birleşik bir parçası olarak ortaya konmuştur (Kruglanski, 1980 ve 1989). Teori çerçevesinde, bu kavram başlangıçta bilgi oluşumu süreci içerisinde aydınlatıcı bir mekanizma ve bireylerin bilgilerinin durumunun belirlenmesinde önemli bir faktör olarak sunulmuştur. Bireyler, epistemik otoritelerden bilgi almalarının ardından bu bilgileri geçerli olarak kabul eder ve bu nedenle alternatif bilgi arayışlarına son verirler. Bu açıdan, epistemik otoriteler bireyler için kabul edilmiş sosyal kanıtları tanımlarlar ve bu nedenle de sosyal bilimciler için bir ilgi konusu olmuşlardır (Festinger, 1950’den aktaranlar Raviv ve diğerleri, 1993).

- İkinci olarak, epistemik otorite kavramı tamamen kendine özgü bir biçimde kaynakla ilgili subjektif inanışlara odaklanır. Bir kaynak, bireylerin o kaynağın onu bu tür bir otoriteye dönüştüren özelliklere sahip olduğunu düşündükleri ölçüde bir epistemik otorite olabilir. Bu özellikler, özel bir rol (örneğin profesör ya da din adamı gibi), yaş, kitaba basılan ifadeler ya da medya haberi vs. şeklinde genel özellikler ya da belli bireylere (örneğin bir lidere, bir haber yorumcusuna) ya da gazeteye atıfta bulunan spesifik özellikler de olabilir. Prensipte, herhangi bir özellik bir kaynağı epistemik otoriteye dönüştürebilir ve potansiyel olarak her kaynak da bu işlevi yerine getirebilir (Raviv ve diğerleri, 1993).



Bir kaynağın epistemik otorite olarak tanımlanmasının temelinde yatan özellikler: kıdemlilik (örnek, daha yaşlı bir insan olma), bir sosyal rol (örneğin, bir din adamı, bir lider ya da bir öğretmen olma), eğitim düzeyi (örneğin, doktora unvanına sahip olma) ya da basılı bir eserde yer alma (örnek, bir kitap ya da gazetede) vb. genel özellikler olabileceği gibi, belli bir kişi ya da belli bir kurumsal yapıya (yüksek mahkemeler vb.) epistemik otorite atfedilmesinde olduğu gibi özel de olabilirler. Ayrıca, bir kaynak “*genel epistemik otorite*” gibi hizmet ederek sayısız yaşam alanına etki edebileceği gibi (örneğin, rahipler, terapistler ve ebeveynlerin etkisi bunun örneğidir), geçerli bilgi sağladığı düşünülen çok özel bir alanı etkileyerek “*özel epistemik otorite*” olarak da hizmet edebilir (örneğin doktor, akademisyen ve makine mühendisinin etkisinde olduğu gibi). Bireyler, söz konusu çeşitli epistemik otoritelere güvenlerinde ve güven dereceleri konusunda büyük farklılıklar gösterebilirler. Onlara genel epistemik otorite gibi davranıldığı için bazı insanlar hayatlarına ilişkin herhangi bir konuyla ilgili olarak bir kaynağın yargısını kabul edebilirken (bir haham, bir rahip, bir psikiyatrist ya da bir öğretmen gibi), diğerleri kaynağın belirgin yeterlik alanlarıyla ilişkili olan daha sınırlandırılmış konular için epistemik otoritelere danışabilir. Bu tür epistemik otoriteler ise özel epistemik otoritelerdir (Kruglanski ve diğerleri, 2005).

Kruglanski'nin (1989) söz ettiği epistemik otorite yaklaşımında, epistemik otorite, “*epistemik veya bilişsel ihtiyaçlar*” açısından da önemli bir işlev görür. Bu açıdan bakıldığında epistemik otoriteler “*kapatma ihtiyacı*”na olan etki açısından bir “*arayışı durdurma*” işlevi görmektedirler (Kruglanski ve Webster, 1996). Epistemik veya bilişsel ihtiyaçlar, kişilerin çeşitli sorunlar veya durumlar konusunda bilgiyle ilişki eğilimlerini anlatmak için kullanılan bir kavramdır. İnsanların günlük yaşamlarında çeşitli konulara ilişkin bilgilerini nasıl oluşturdukları ve değiştirdikleri, naif psikolojinin önemli bir çalışma alanıdır (Bilgin, 2003). Kruglanski (1980) tarafından ortaya atılan ve bir epistemoloji teorisi olan naif epistemoloji teorisine göre bilgilerimiz, problemlerin ifade edilmesi ve çözülmesi şeklinde iki aşamalı bir süreçle oluşmaktadır. Bu oluşum sürecinde bilgiyle ilgili etkenlerin yanı sıra epistemik ihtiyaçlar da son derece önemlidir. Epistemik ihtiyaçlarla bilgiye ilişkin güdüler ve belirli bir konudaki bilginin arzu edilmesi veya edilmemesi

anlatılmak istenmektedir. Bir başka söyleyişle söz konusu olan, belirli bir konuda bilgi veya kararlar ilgili olarak arayışı durdurma, sonuca bağlama, hesabı sabitleştirme, tespit etme tutumu veya tam tersi tutumdur. Kruglanski'ye göre bu konudaki eğilimler birbirini dikey olarak kesen iki boyutta şematize edilebilir. Bunlardan biri, *“kapatma-kapatmaktan kaçınma”* boyutudur; diğeri ise *“kapatmanın özgül olması-özgül olmaması”* boyutudur. Tüm bireyler bu iki boyut üzerinde konumlandırılabilir. Bu çerçevede bireylerde iki tip ihtiyaç ayırt edilebilir. Bu ihtiyaçlardan birincisi, *“özgül olmayan kapatma ihtiyacı”*dır ve bireylerin belirsizlik veya karışıklık yerine, hangisi olursa olsun bir cevap bulma ihtiyacına karşılık gelir. Örneğin acele karar vermenin gerekli olduğu durumlarda bu yola gidilebilir. Bu ihtiyacın karşısında ise kapatmaktan kaçınma yer almaktadır ve bireyin, olumsuz bir sonuçla karşılaşma endişesi ile kararı geciktirmesini ifade eder. İkincisi, *“özgül kapatma ihtiyacı”*dır ve bireyin, kendi sorunları konusunda özgül cevap bulma ihtiyacına karşılık gelir. Bu tür bir kapatma, arzulanır cevaplar bulunmasına bağlı olarak epistemik arayışı sona erdirir. Bu ihtiyacın karşı yüzünde arzu edilmeyen cevaplardan kaçınma yer alır. Örneğin ağır bir hastalığa yakalanma olasılığı yüksek olan kişiler, bazen bu hastalığın teşhisini sağlayacak muayeneden kaçınmakta ve kendilerinin hasta olamayacaklarını düşünmelerini sağlayacak işaretler, kanıtlar aramaktadırlar. Burada özgül kapatmadan kaçınma, karşıt kapatmanın elde edilmesine bağlıdır (Bilgin, 2003). Webster ve Kruglanski (1998), kapatma ihtiyacını belirlemek üzere bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmacılar ölçeğin ayırt ettiği yüksek ve alçak düzeyde kapatma ihtiyacı olan kişileri çeşitli açılardan karşılaştırma yoluna gitmişler ve sonuçta, yüksek düzeyde kapatma ihtiyacı olanların bir izlenim oluşumu sürecinde *“öncelik etkisi”*ne (her zaman ilk öğrenilen bilgileri hatırlama durumuna) daha duyarlı olduklarını; kendilerine yönelik ikna çabalarına karşı ilk bilgi düzeyine bağlı olarak birbirinden çok farklı tepkiler vererek direnç gösterdiklerini saptamışlardır (Bouchet, 1996). Bilişsel bir kapatma ihtiyacının sosyal yargıdaki anlama ve durdurmayı etkilediği söylenebilir. Aynı şekilde kaynağa yüksek dereceli bir epistemik otorite yüklenmesinde de kapatma ihtiyacının etkisi olduğu söylenebilir. Böylece, bireyler doğruluk motivasyonları yüksek, bilişsel kaynakları çok olsa

da epistemik araştırmaya devam etmeyip bunun yerine yüksek otorite kaynaklarının bildirimlerini kabul etme eğilimi gösterebilirler. Bu duruma kısaca “anla ve durdur” denilebilir. Bu açıdan bakıldığında arayışı durdurma mekanizması ile kaynak otoritesi, bireyin bir alanda süregelen epistemik aktiviteye adamaya hazırlandığı enerji miktarına karar vererek bilgiyi işleme sürecinde motivasyonel bir rol oynar (Kruglanski ve diğeri, 2005).

Yukarıda aktarılanlardan da anlaşılacağı üzere epistemik otorite oluşumu bir sosyal ve bilişsel süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle epistemik otorite kavramını anlamak için sosyal ve bilişsel gelişim sürecine bakmak gerekir. Sosyal ve bilişsel gelişim süreciyle oluşan kavramsal bilgi gelişimi büyük ölçüde çocuğun yetişkin bakıcılarına, en yaygın örnek olarak çocuk için farklı bilgi türlerinin ne anlama geldiği ve onların hangi kavramsal kategorilerde görünmesi gerektiğini yorumlayan ebeveynlerine ve diğeri aile üyelerine dayanır. Aslında Freud, Erikson, Vygotsky, Piaget gibi sosyal ve bilişsel gelişim psikologları, çocuğun dünyayla ilgili bilgisinin çeşitli sosyalleşme araçlarıyla ya da sürekli iletişim hâlinde olduğu diğeri önemli şeylerle şekillendiğini söylemektedirler (Özer, 2008). Bu durumda, görüşleri çeşitli konularda tartışmasız doğru olarak kabul edilen bu yetişkin bakıcıların (çocukla yakından ilgilenenlerin, çoğu zaman da ebeveynlerin) hayatın ilk yıllarında çocuk için sonsuz bir epistemik otoriteyi temsil ettiğini düşünmek mantıklıdır. Epistemik otorite ile ilgili gelişim, bireyin sosyalleşme sürecindeki özgün geçmişinden, dolayısıyla bu yaşantıları yolu ile oluşan bireysel farklılıklarından etkilenmektedir (Kruglanski ve diğeri, 2005). Örneğin bağlanma kuramcılarında Mikulincer ve Shaver (2003) bebeklik yıllarındaki kişiler arası ilişkilere bağlı olarak güvenli bağlanma geliştiren bireylerin diğeri insanlara (dış kaynaklara) güvenmeye, endişeli ya da kaçınmalı bağlanan bireylerden daha eğilimli olduklarını bulmuşlardır (Collins ve Read, 1990). Ayrıca Bowlby'ye göre (1988) kaçınmalı bağlanan bireylerde ise “mecburi özgüven” eğilimi görülmektedir. Yani kaçınmalı bağlanma gösteren bireyler kendilerine fazlasıyla epistemik otorite yüklemesi yapma eğilimindedirler (aktaranlar Mikulincer ve Shaver, 2003). Çünkü diğeri insanlara bağlanmaktan kaçınma ister istemez bu sonucu doğurmaktadır.

Olağan sosyal-bilişsel gelişim dönemlerinin ilerlemesi ile birlikte ise ebeveynlerin epistemik otoriteleri azalıp diğer kaynakların epistemik otoriteleri artabilir. Örneğin sosyal-bilişsel gelişim sürecinde kişinin okul öğretmenlerine yeterlik alanlarını dikkate alarak belli düzeylerde epistemik otorite yüklemesi söz konusu olabilmektedir. Yine ergenlikte akran grupları genellikle iyi birer epistemik otorite gruplarıdır. Bu, bireyin kendi kimliğini oluşturmaya başladığının da göstergesidir. Diğer bir deyişle bireyler en azından bazı alanlarda yeni epistemik otoriteleri yavaş yavaş oluşturmaktadırlar. Bu gelişmeler sayesinde birey çeşitli bilgi türlerinden anlam çıkarabilme ve mevcut kanıtlardan geçerli sonuçlara ulaşabilme yeteneğine güvenmeye başlar. Bazı zihinsel işlevleri olması gerektiği gibi yerine getirebilen bir yetişkin, artık kendi yaşamındaki çeşitli alanlarda kime, neye göre, ne zaman ve ne kadar güvenebileceği konusunda iyi fikirler geliştirerek epistemik otoriteler oluşturmaktadır (Kruglanski ve diğerleri, 2005).

## **EPİSTEMİK OTORİTE İLE İLGİLİ KURAMSAL YAKLAŞIMLAR**

Sosyal psikolojinin temel konularından biri sosyal etki ve büyük oranda bu etkiye bağlı olarak oluşan ve de değişen tutumlardır. İnsanların diğer insanlardan nasıl etkilendikleri sorusu çok uzun zamandır sosyal psikologları meşgul eden bir sorudur. Bu genel soru, zaman içinde daha özel araştırma sorularını da gündeme getirmiştir: “Sosyal etki süreçleri nelerdir?”; “Ne tür insanlar etkilenme eğilimi gösterirler?”; “Hangi türde mesajlar insanları etkileme eğilimi gösterir?” gibi. Yine bu sorulardan olan “Hangi tür kaynaklar insanların görüşlerini etkilemede yani ikna sürecinde daha başarılıdır?” sorusu da yaklaşık son elli yıldır sistematik araştırmalara konu olmuştur ve temelde bu soruyu açıklamaya çalışan farklı kuramlar geliştirilmiştir.

İkna edici kaynak konusunu doğrudan ele alan ilk kuram, iletişim ve tutum değişikliğini inceleme girişimlerinin bir parçası olarak Hovland, Janis ve

Kelley (Kelley 1953'ten aktaranlar Taylor, Peplau ve Sears, 2007) tarafından önerilmiş olan *Öğrenme Kuramı*'dır. Bu yaklaşımın temelinde yatan görüşe göre, tutumlar büyük ölçüde diğer davranış ve alışkanlıklar nasıl kazanılıyorsa öyle kazanılır. Bu kurama göre bir bireyin yeni bir görüşü kabul etmeye ne ölçüde güdüleneceği şu üç değişkenden etkilenir:

- İletişim kaynağının özellikleri,
- Kişinin iletişime maruz kaldığı ortam,
- İletişimin içeriği (Raviv, Bar-Tal ve Sharvit, 2002).

İlk değişken olan iletişim kaynağının özellikleri üzerine odaklanıldığında bu özelliklerden birinin kaynağın inanılabilirliği yani uzmanlığı olduğu görülmektedir. İletişim kaynağının bir başka özelliği ise güvenilebilirliğidir. Üçüncü bir özelliği de sevilebilirliği olarak kabul edilmektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Bu özellikler de epistemik otorite kavramı ile yakından ilgili özelliklerdir.

Öğrenme Kuramını temel alan bir araştırmada Hovland ve diğerleri (1953'ten aktaranlar Raviv ve diğerleri, 2002), kaynağın güvenilirliğinin iki bileşenden oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Bunlardan ilki, iletişimcinin geçerli bilgi kaynağı olarak algılanış derecesini ifade eden uzmanlık, diğeri ise iletişimcinin geçerli bilgi aktarma konusundaki niyetini ifade eden inanılırlıktır. Gerçekleştirilen çalışmalar (örneğin Hovland ve Weiss, 1951), yüksek güvenilirliğe sahip kaynaklar tarafından aktarılan mesajların kabul edilme düzeylerinin, düşük güvenilirliğe sahip kaynaklar tarafından aktarılanlara oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir (aktaranlar Raviv ve diğerleri, 2002). Bu bulgular epistemik otorite kavramı ile ilgili kuramsal yaklaşımların önünü açmıştır.

Diğer bir kuram olan ve kaynakların tutum değişikliği sürecindeki etkilerini ele alan *Detaylandırma (Ayrıntılandırma) Olasılık Modeli (DOM)(Elaboration-Likelihood Model-ELM)*, Petty ve Cacioppo (1986) tarafından geliştirilmiştir. DOM, tutum oluşumunun ve değişiminin iki ayrı rota üzerinden gerçekleştirilen bilgi işleme sürecinin bir sonucu olduğunu

varsaymaktadır (aktaranlar Raviv ve diğeri, 2002). Petty ve Cacioppo'ya (1986) göre insanlar iknaya yönelik bir mesajı aldıklarında bu mesajın beraberinde getirdiği argümanlar hakkında da düşünürler. Ancak bu onların argümanları detaylı olarak, üzerinde titizlikle durarak ele aldıkları anlamına gelmez; çünkü bunu yapmak yüksek düzeyde bilişsel çaba gerektirir ancak insanlar bilişsel açıdan çimridirler. Kendileri ile ilgili önem arz eden konular haricinde bilişsel çaba harcamak istemezler. Bu nedenle DOM'u savunan kuramcılar, ikna sürecinde insanların mesaj üzerinde çok fazla ya da çok az bilişsel çaba harcıyıp harcamadıklarına bağlı olarak iki ayrı rota izlendiğini iddia etmektedirler. Eğer mesajla dile getirilen argümanlar yakından incelenirse merkezi rota kullanılmış olur. Merkezi rota kullanılırken insanlar argümanları sindirir, ihtiyacı gören bilgiler mesajın içinden çıkarılarak daha dikkatle incelenir ve hatta birey kendini karşı argümanlara kapatır. Söz gelimi bir doktor, ameliyata karşı olan bir hastaya önemli bir ameliyat olması gerektiğini söylediğinde hasta bu iletiyi çok daha dikkatle dinler; hastalıkla ilgili detayları öğrenir ve kararı öyle verir. Öte yandan önemsiz görülen başka bir konuda argümanlara pek dikkat edilmeden karar verilebilir. İşte bu durumda ikinci rota olan çevresel rota izlenmiş olur. Bazı durumlarda insanlar karar verirken çevresel ipuçlarını kullanarak daha özensiz davranabilirler: Bir tüketim nesnesini yüzeysel bir değerlendirme sonucunda satın alma durumunda olduğu gibi (Hogg ve Vaughan, 2007). DOM ikna içeren bir iletişim sürecinde kaynağı, yalnızca çevresel rotalar aracılığıyla (yani mesajın işlenmesine dair yetenek ya da motivasyonun düşük olması durumunda) etki oluşturan ve yüzeysel ipuçları sağlayan bir faktör olarak görür. Bununla birlikte, bu kuralın iki istisnası bulunmaktadır. Bu istisnalardan ilki, kaynağın belli özelliklerinin savunulan pozisyonun değerini doğrulayarak ikna edici argüman işlevini gördüğü durumlarda meydana gelir (örneğin bir şampuanın reklamını yapan çekici bir doğrulayıcı, bu şampuanı kullanmanın avantajları ile ilgili kanıt sağlamış olur). Kaynak özellikleri ile ilgili ikinci istisna, bilgi işleme yetenek ve/veya motivasyonunun orta düzeyde olduğu durumlarda görülür. Böyle durumlarda özellikler mesajın alıcısı tarafından mesajın ayrıntılandırılmasının arttırılması mı, yoksa azaltılması mı gerektiğinin belirlenmesinde kullanılan birer ipucu işlevi görürler ve böylece iknanın

merkezî rota üzerinden mi yoksa çevresel rota üzerinden mi gerçekleşeceğini belirlerler (Petty ve Cacioppo, 1980 ve 1984'ten aktaranlar Raviv ve diğerleri, 2002).

Chaiken ise *Kestirme Yol-Sistemik Yol Modeli* ile ikna konusuna açıklama getirmeye çalışmıştır. Ona göre sistematik işlem, insanların eldeki argümanları iyice inceleyip hesaba kattıklarında gerçekleşmekteyken, kestirme yolun kullanıldığı işlemlerde dikkatli bir akıl yürütme yapılmaz. Kestirme yol işlemlerinde bilişsel kestirme yollar kullanılır: çok uzun açıklamalar yapılıncaya daha çabuk ikna olunması gibi. Bu noktada önemli sorulardan biri, insanların hangi durumlarda kestirme yolla, hangi durumlarda ise sistematik yolla bilgi işledikleridir. Petty ve Wegener'e (1998) göre, insanların bir yeterlik eşiği vardır. İnsanlar benimsediği bir tutumu güvenle sahiplenme ihtiyacını karşılayabildiği sürece kestirme yolları kullanır. Yeterli güvenden yoksun kaldığında ise sistematik çaba gerektiren bir işleme sürecine yönelir (aktaranlar Hogg ve Vaughan, 2007). Bu model, kaynağın özelliklerini buluşsal ipuçları olarak kabul eder. Bu nedenle de kaynak özelliklerinin, hedefin bilgiyi işleme yeteneğinin ya da motivasyonun düşük olduğu durumlarda genel olarak iknayı etkileyebileceğini iddia eder (aktaranlar Raviv ve diğerleri, 2002).

Kaynak özelliklerini inceleyen araştırmacıların tutum oluşumu ve değişimini etkileyen faktörlerle ve bu süreçlerin nasıl meydana geldiği ile ilgili sorularla ilgilenmelerine karşın, epistemik otorite üzerinde çalışan araştırmacılar "alan-dışı bilginin nasıl edinildiği", "bireylerin geçerli bilgiyi ne zaman araştırdıkları ve ne zaman araştırmaya son verdikleri", "bireylerin yaşamın farklı alanlarında ne tür kaynakları epistemik otorite olarak seçtikleri" ve "epistemik otorite seçimlerinin yaş ve duruma bağlı olarak nasıl değişiklikler gösterdiği" gibi konular ile ilgilenmişlerdir. Bu nedenle *Alan Dışı Epistemik Otorite Modeli* olarak da adlandırılan *Epistemik Otorite Kuramı* ikna sürecine farklı bir yaklaşım getirmiştir. Bu yaklaşıma göre bireyler, geçerli bilgiye sahip olduklarına inandıklarında bilgi için araştırmaya son verirler. Örneğin epistemik otorite olduğuna inandıkları bir kaynaktan bilgi almalarının bir sonucu olarak böyle düşünebilirler. Bu kaynak dışsal olabileceği gibi içsel

de olabilir yani kişinin içinde de bulunabilir. Epistemik otorite kuramı, bireylerin geçerli bilgiye sahip olduklarına inanarak kendilerini de epistemik otorite olarak görebileceklerini iddia etmektedir. Alan dışı epistemik otorite modeli bu durumu öz *epistemik otorite* kavramı ile adlandırmıştır. Diğer model ya da kuramlar bu olasılığı değerlendirmezler ve sadece dışsal kaynaklara odaklanırlar. Bunun nedeni, kullandıkları özel araştırma sorularıdır. Bu nedenle, diğer modellerde mesaj içeriğinden bağımsız olarak tanımlanan kaynak özelliklerinin aksine, epistemik otorite verdiği bilgiye yönelik algı ile tanımlanır. Bu yüzden de epistemik otorite modeline göre her kaynak ve de algılayan kişi olarak bireyin kendisi de potansiyel bir epistemik otoritedir (Kruglanski, 1989; Bar-Tal ve diğerleri, 1991; b). Zihinsel süreçlerin yoğun olduğu, davranışın dış göstergelerinin az olduğu durumlarda bireyin kendisine epistemik otorite atfetmesi sorunlu bir durum olarak görülebilir. Çünkü bu durumlarda ilgili epistemik otorite ancak epistemik otoritenin sahibi kişice yani bireyin kendisi tarafından yalanlanabilir. Bu da objektiflik açısından sorunlu bir durum olarak görülür. Bireyin kendine atfettiği epistemik otorite yanlış olabilir ancak genellikle böyle durumlarda başkaları tarafından düzeltilemez, bu nedenle de doğruluğu kabul edilir (Marres, 1989). Epistemik otorite yaklaşımında sadece dışsal bir bilgi kaynağına veya bireyin kendine epistemik otorite atfı söz konusu değildir. Bazı durumlarda belli gruplara da epistemik otorite atfı yapılabileceği üzerinde de durulur. Rorty'a (1979) göre, insanlar çeşitli topluluklar oluşturmaktadır ve her bir topluluk oluşturdukları kurallar ile bir tür epistemik otoriteye sahiptir. Eğer bir önerme bu grubun otoritesi tarafından onaylanıyorsa, o zaman o gerekçelendirilmiş bilgi olmaktadır; onaylanmıyorsa da gerekçelendirilmiş bilgi olamamaktadır (Rorty, 1979'dan aktaran Munz, 1993). Üst kurul ve mahkemeler bu tür gruplara örnek olarak gösterilebilir.



## EPİSTEMİK OTORİTE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### **Bireylerde epistemik otoritenin gelişimi ile ilgili araştırmalar.**

Epistemik otorite ile ilgili öncül çalışmalardan biri Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Houminer (1990) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar annelerine, babalarına, öğretmenlerine ve arkadaşlarına epistemik otorite atfeden çocuklar üzerinde çalışmışlardır. Bu araştırmacılar, okul öncesi çocuklarını (4-5 yaş grubu), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerini (6-7 yaş grubu) ve ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerini (8-9 yaş grubu) incelemişlerdir. Araştırmada bir anket kullanarak yarı-yapılandırılmış bir mülakat uygulaması yapmışlardır. Anket geliştirme sürecinin ilk aşamasında, araştırmacılar çocuklar için epistemik otorite kavramını hangi fiilin en iyi temsil ettiğini belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırmayla ilgili ilk çalışmalar, anaokulu çocuklarının “dayanmak (to rely on)” ifadesinin manasını anlayamadıklarını, “güvenmek (to trust)” fiilini ahlâki bir anlamda kullanma eğilimi gösterdiklerini ve “Kime sormalısınız?” sorusuna kaynağın elde edilebilirliğine göre cevap verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, “En iyi kim biliyor?” sorusunun bu yanılgıları oluşturmadığını ve epistemik otorite algılamasını en doğru biçimde ifade ettiğini de belirlemişlerdir. Sonuç olarak dört farklı kaynağın (anne, baba, öğretmen ve arkadaş) her birinin epistemik otoritesi yedi bilgi alanında değerlendirilmiştir. Bu yedi alan şunlardır:

- Boş vakit (“Sizce öğleden sonra hangi oyunları oynamanın daha eğlenceli olduğunu en iyi kim bilir?” gibi sorularla yoklanmıştır.),
- Sosyal ilişkiler (“Sizce belli bir erkek ya da kız çocukla arkadaş olup olmamanız gerektiğini en iyi kim bilir?” gibi sorularla yoklanmıştır.),
- Kurallar ve yasalar (“Sizce yapılmasına izin verilen ve yapılması yasaklanan şeylerin neler olduğunu en iyi kim bilir?” gibi sorularla yoklanmıştır.),
- Kişisel hisler (“Sizce üzgün olduğunuzda ya da size hakaret edildiğinde ne yapmanız gerektiğini en iyi kim bilir?” gibi sorularla yoklanmıştır.),

- Bilim (“Sizce örneğin güneşin gece neden gözden kaybolduğu ya da kışın havanın neden soğuk ve yağışlı olduğu gibi her tür ilginç şeyi en iyi kim bilir?” gibi sorularla yoklanmıştır.),
- Gelecek planlaması (“Sizce büyüyünce ne olacağınıza karar vermenize nasıl yardımcı olunabileceğini en iyi kim bilir?” gibi sorularla yoklanmıştır.),
- Fiziksel görünüm (“Sizce giyinmek istediğinizde hangi giysileri giymenizin daha iyi olacağını en iyi kim bilir?” gibi sorularla yoklanmıştır.).

Araştırma verilerine göre, dört ile 10 yaş grubunda;

- Ebeveynlerin epistemik otorite olarak algılanmaları eğilimi göreceli olarak değişmeden kalmakta, sadece birkaç bilgi alanında azalma göstermektedir,
- Öğretmenin epistemik otorite olarak algılanmasında özellikle bilim alanında bir artış gözlenmekte ve bu artış süreçte uzun süre değişmeden kalmaktadır,
- Arkadaşlara yönelik algılanan epistemik otorite ise sosyal alanda artış göstermektedir.

Yine araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okulla ilgili işlerde epistemik otorite olarak algılanmalarında yaşın ilerlemesi ile doğru orantılı bir artış görülmekle birlikte, bilim alanında epistemik otorite olarak görülmelerinde yaşın artışına bağlı olarak bir azalma gözlenmektedir. Gelişimsel süreç içinde bilim alanında yeni iki kaynak ortaya çıkmaktadır. Bu kaynaklar uzmanlar ve medyadır.

Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Houminer (1990), söz konusu araştırmalarında bilgi alanları ve gelişim görevleri açısından çeşitli kaynakların algılanan epistemik otoritelerindeki ayrımlarını da incelemişlerdir. Araştırmada farklı yedi bilgi alanında verilen kaynakların öncelikleri arasında her bir kaynak için standart sapmalar hesaplanarak her bir katılımcı için dört ayrı puan belirlenmiştir. Sonuçlar, yaş grupları arasında anneye ve babaya yüklenen epistemik otoritenin öğretmenlere ve arkadaşlara yüklenenden

daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Çocuklar sadece birkaç bilgi alanında öğretmen ve arkadaşlarını epistemik otorite olarak seçmişlerdir. Ebeveynler, alanlar arasında daha kapsayıcı otoriteler olarak algılanırken, maddi anlamda ebeveynlere olan bağımlılığın olası işlevi olarak onları epistemik açıdan ve muhtemelen diğer alanlarda da tamamen güçlü görme durumunu ortaya çıkarmıştır.

Aynı çalışmada, Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Houminer (1990) alanlar arasında ve gelişim görevlerine göre her kaynağa yüklenen epistemik otoritelerdeki dağılımı araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre dördüncü sınıflar için epistemik otorite algısı yüksek olandan düşük olana doğru; öğretmenler, arkadaşlar, baba ve anne şeklinde bir sıralama vardır. Sekizinci sınıflar için sıra; öğretmenler, baba, arkadaşlar ve annedir. 12. sınıflar için; öğretmenler, baba, anne ve arkadaşlar şeklindedir. Bu bulgular dördüncü sınıflar için ebeveynlerin genel epistemik otorite olarak algılandığı şeklinde yorumlanmıştır. 12. sınıflar için ise genel epistemik otorite arkadaşlardır.

Yapılan farklı bir çalışmada ise dokuz ile 18 yaşları arasında epistemik otorite algısının nasıl değiştiği incelenmiştir. Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Peleg (1990) dördüncü sınıflar (9-10 yaş), sekizinci sınıflar (13-14) ve 12. sınıflar (17-18) olmak üzere üç grupta inceleme yapmışlardır. Daha önce bahsedilen araştırmada olduğu gibi hedef kaynaklar; anneler, babalar, öğretmenler ve arkadaşlardan oluşmaktadır. Araştırmada epistemik otoriteler daha önceki araştırmadan farklı olarak aşağıda sözü edilen dokuz bilgi alanına göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir (daha önceki araştırmada bilgi alanı sayısı yedidir). Bu bilgi alanları;

- Okul dersleri,
- Politika,
- Fen bilimleri,
- Eğlence,
- Fiziksel görünüm,
- Toplumsal ilişkiler,
- Gelecek planlama,

- Değerler ve
- Kişisel duygulardır.

Her bir kaynağa ilişkin ilk soru “Annenin aşağıdaki konularla ilgili söylediklerine ne derece güvenirsin?” sorusudur. Aynı soru baba, öğretmen ve arkadaş için de sorulmuştur. Sonra her bir kaynak için dokuz bilgi alanıyla ilgili dokuz soru sorularak araştırmaya devam edilmiştir. Sorulardan biri “Okuldaki derslerle ilgili annenin söylediği şeylere ne derece güvenirsin?” (örneğin ödev hazırlamak ya da sınavlara nasıl çalışacağın konusunda). Cevaplar (1) güvenmiyorum’dan, (5) güveniyorum’a kadar değişen beşli likert tipi puanlama ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yapılan istatistikî analizlerde dokuz bilgi alanı resmî bilgi (okul dersleri, politika ve bilimin belli alanları), toplumsal bilgi (eğlence, fiziksel görünüm ve toplumsal ilişkiler) ve genel hayat bilgisi (gelecek planlama, değerler, kişisel duygular ve genel bilgi) olmak üzere üç genel bilgi alanında toplanmıştır. Sonuçlar, dördüncü sınıf öğrencilerinin tüm kaynaklara, üç bilgi alanında diğer büyük iki yaş grubundan (13-14 ve 17-18 yaş gruplarından) daha fazla epistemik otorite yüklediğini göstermiştir. Bu eğilimin tek istisnası arkadaşlara toplumsal bilgi alanında yapılan yüklemelerdir. Bu açıdan yaş grupları arasında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır. Resmî bilgi ve genel hayat bilgisi alanlarında, ergenlerin ebeveynlerinden bir ya da ikisini en önemli tek epistemik otorite olarak düşünmeye devam etmeleri de ilgi çekici bir başka bulgudur. Resmi bilgi alanında, üç yaş grubunda da kaynak olarak baba, arkadaşlardan yüksek puanlar alan anne ve öğretmenden bile daha yüksek puanlar almıştır. 12. sınıflarda öğretmenler, resmi bilgi konusunda, arkadaşlardan daha yüksek puanlar alan anneleri geride bırakarak daha yüksek puanlar almışlardır. Genel kültür alanında da, anne babaların ergenlik döneminde de en önemli epistemik otorite olarak kaldıkları tespit edilmiştir.

Arkadaşlara gelince, üç yaş grubu için de toplumsal bilgi alanında nispeten en yüksek puanları arkadaş grubu almıştır. Ayrıca öğretmenler, yaş grupları arasında resmî bilgi alanında en yüksek puanı alan gruptur. Öğretmenler açısından bunu puanlarının nispeten düşük olduğu genel kültür alanı ve toplumsal bilgi alanı takip etmektedir.

Bar-Tal, Raviv, Raviv ve Brosh (1991) tarafından yapılan bir başka çalışma yine dördüncü sınıflar (9 - 10 yaşlar), sekizinci sınıflar (13 – 14 yaşlar) ve 12. sınıflar (17 - 18 yaşlar) üzerinde yapılmıştır. Ancak bu çalışma Raviv ve diğerlerinin (1990; a) araştırmasından farklıdır. Araştırmada “kendim’e (myself)” atıfta bulunan sorular sorulmuştur. Yani bilgi kaynakları arasında bireyin kendisi de vardır. Araştırma sonucunda sekizinci ve 12. sınıflarda epistemik otorite olarak kendim’e yapılan atıf diğer tüm kaynaklara yapılan epistemik otorite atıflarından daha yüksek düzeydedir. Ancak dördüncü sınıflarda anne ve babaya yüklenen epistemik otorite kendim’e yapılan yüklemekten daha yüksek çıkmıştır. En önemlisi, hem annenin hem de babanın epistemik otorite puanları, düşük yaş gruplarından yüksek yaş gruplarına doğru değişim göstermektedir. Düşük yaş gruplarından yüksek yaş gruplarına doğru gidilirken kendim’e atfedilen epistemik otorite yüklemesi artmakta anne ve babaya yapılan epistemik otorite yüklemesi ise azalmaktadır. Yine araştırma bulgularına göre, okul çalışmaları, fiziksel görünüm ve kişisel duygu alanlarında arkadaşların epistemik otorite olarak algılanması yaşa bağlı olarak artmaktadır. Epistemik otorite olarak öğretmen algısı ise okul çalışmaları alanında yaşa göre artmış ancak bilim alanında düşmüştür. Ayrıca bilim alanında 12. sınıf düzeyinde uzmanlar ve medya olmak üzere iki yeni kaynağa yükleme yapıldığı ortaya çıkmıştır. Epistemik otorite yüklemelerinde belirtilen sebepler de farklı farklıdır. Baba, öğretmen ve medya çoğunlukla bilgilerinden dolayı epistemik otorite olarak seçilmişlerken, bireyin kendine yükleme yapması çoğunlukla bilinirlik sebebiyledir (kaynak kişiyi tanıyor, zevklerini, sevdiklerini ve istediklerini biliyor olma gibi). Anne de arkadaşlar da çoğunlukla yardımseverlik özelliği için seçilmekteyken arkadaşlar ayrıca bilgi ve benzerlikleri nedeni ile de epistemik otorite olarak seçilmişlerdir (kaynağın ayırıcı özellikleri, davranışları ve yaşı konusunda katılımcıya benziyor olması gibi). Bu sebepler geçerli bilgi sağlamak için kaynağın motivasyonunu ve ön bilgiye sahip olma bakımından bunu yapabilme yeteneğini, kriterleri değerlendirme becerisini ve daha genel olarak Hovland ve Weiss (1951) tarafından yapılan “güvenilirlik” ve “uzmanlık” arasındaki ayrımı gündeme getirmektedir (aktaran Kruglanski ve diğerleri, 2005).

Bar-Tal ve diğerklerinin yaptığı çalışma (1991; b), uzmanlar ve medya gibi toplumsal gelişim konularında yaşın ilerlemesi ile birlikte epistemik otoritenin yeni kaynaklarının ortaya çıktığını göstermektedir. Uzmanlar ve medya özellikle bir yetişkinin hayatında durağan epistemik otorite kaynağı oluşturabilmektedirken, diğer bazı epistemik otorite kaynakları daha değişken olmaktadır. Bu merak uyandıran durumu Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Ben-Horin, 1996 yılında yaptıkları bir araştırma ile incelemişlerdir. Araştırma pop yıldızları ile ilgilidir. Üç yaş grubundan (10-11, 13-14 ve 16-17 yaşlar) kız ve erkek katılımcılardan en çok idolleştirdikleri üç pop yıldızını sırasıyla yazmaları istenmiştir. Daha sonra araştırmaya katılanlardan ilk sıraya koydukları yıldızla ilgili çeşitli soruları yanıtlamaları istenmiştir. Bu sorular pop yıldızının;

- Kişisel konular (eğlence, gelecek planlama, fiziksel görünüm, toplumsal ilişkiler, kişisel duygular ve genel güven),
- Tüm bilgi ve değerler (okul dersleri, politika, değerler ve bilim) konularındaki tavsiyeleri ve görüşleri ile ilgilidir.

Bu araştırma ile;

- Kişisel konulara göre pop yıldızına olan güvenin tüm bilgi ve değerler üzerine olan güvenden oldukça fazla olduğu,
- 10-11 yaş gruplarında daha belirgin olan güvenin yaşları daha büyük olan diğer iki grupta giderek düştüğü,
- Özellikle kk yaş gruplarında, pop yıldızına güven konusunda kızlar arasında erkekler arasında olduğundan daha yüksek bir güven olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmacılar bu bulguları şöyle yorumlamışlardır: ocukluğın son dönemleri ve ergenliğin ilk dönemleri boyunca, pop yıldızları olgusu son derece önemlidir. Çünkü bu dönemde, bireyler ailelerinden ayrılmaya ve kendi yaş gruplarından oluşan genç kültüre katılmaya başlamaktadırlar. Bu ergenlerin kendi kimlik ve bağımsızlıklarını oluştırmaya başladıkları dönemin başıdır. Gençler bu zaman diliminde kendi ebeveynleri dışında başka kimlik

örnekleri ararlar. Medya, özellikle televizyon, radyo ve gençlik dergileri onlara alternatif hayranlık nesnelere sunarlar, bunların arasında pop yıldızları da vardır. Bu kanallardan sadece söz ve müziğe değil ayrıca idolleştirmeye hizmet eden bilgilere de maruz kalırlar. Bu da onlarda çeşitli değişimlere neden olmaktadır (Raviv ve diğerleri, 1996).

Kısaca yukarıda değinilen araştırma bulguları göstermektedir ki ilk bakıcılara yüklenen epistemik otorite zamanla düşmekte ve kendine atfedilen epistemik otorite de ise artmaktadır. Ayrıca çocukluk öncesi dönemde, epistemik otoritelerin listesi sınırlı ve o otoriteler bilgi alanları açısından daha çok genel bilgi otoriteleri iken yaşın artışı ile beraber bireyler farklı bilgi alanlarında farklı kaynakları epistemik otorite olarak algılamaya başlamakta diğer bir ifade ile epistemik otorite listesine yeni kaynaklar eklemeye başlamaktadırlar.

**Epistemik otorite ile ilgili bireysel farklılıkları gösteren araştırmalar.** Epistemik otorite kavramı, kaynakla ilgili öznel inanışlara odaklanmaktadır. Bir kaynak, yalnızca bireylerin o kaynağın kendisini bu tür bir otoriteye dönüştürecek niteliğe ya da niteliklere sahip olduğuna inandıkları ölçüde bir epistemik otorite olabilir. Bu nedenle cinsiyet, yaş, kültür, bilgi alanı ve ya kişilik gibi bireysel farklılıklarla ilgili faktörlerin sonucu olarak, bireyler ve gruplar seçtikleri epistemik otoriteler bakımından farklılıklar gösterebilirler (Bar-Tal, 1998).

Bireysel farklılıklardan biri olan *cinsiyet* açısından bakıldığında, toplumların birçoğunda erkeklerin kızlara göre daha otonom, isyankâr, kazanmaya eğilimli, eleştirel ve meydan okuyucu olmalarını bekleyen cinsiyet rolleri olduğu söylenebilir. İsrail’de bu konuda araştırma yapan İzraeli, Friedman ve Shift’e, (1982) göre de ve yine İzraeli, Friedman, Dahan-Kalev, Fogiel-Bijaoni, Herzog, Hsan ve Naveh’in 1999 da yaptığı bir başka araştırmaya göre de çeşitli politik, kültürel ve dinî nedenlerle cinsiyet ayrımı İsrail’de hâlâ yaygın ve belirgindir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerle farklı ayrımsal etkileşimlere girdikleri de çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu araştırmalar lisedeki kız öğrencilerin öğretmenlerini

erkeklerle göre daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir (Irvine, 1986; Darom ve Rich, 1988; Jules ve Kutnick, 1997, Good, Biddle ve Brophy 1975'ten aktaran Raviv ve diğeri, 2003)

Bar (1983) tarafından yapılan bir araştırmada da epistemik otorite bildirilerinde şaşırtıcı cinsiyet farklılıkları bulunmuştur. Araştırma ile İsrail'li öğrencilerin çeşitli kaynaklara yükledikleri epistemik otorite'nin araştırmasını yapmak için epistemik otorite test hiyerarşisi geliştirilmiştir. Katılımcılara yedi farklı yaşam alanıyla ilgili 33 kuramsal soru sorulmuştur. Bu sorular;

- Yaşam tarzı,
- Toplumsal aktiviteler,
- Kişiler arası iletişim,
- Çocuk eğitimi,
- Çalışma,
- Finans,
- Ruhsal ve fiziksel problemler ile ilgilidir.

Her bir soruyla ilgili olarak katılımcılardan tavsiye anlamında (uygun pilot araştırma ile belirlenen) güvendikleri sekiz otorite kaynağını sıralamaları istenmiştir. Ayrıca katılımcılar birinci sıraya yerleştirdikleri epistemik otoriteyi her bir yaşam alanı için tavsiyelerine ne ölçüde güvendiklerine bağlı olarak 1'den 10'a kadar dereceleri olan bir ölçekle puanlamışlardır. Araştırma sonucunda epistemik otorite bildirilerinde şaşırtıcı cinsiyet farklılıkları bulunmuştur. Özellikle kadına özgü kabul edilen alanlarda (toplumsal yaşam, kişisel ilişkiler ve çocuk eğitimi gibi), erkekler akran gruplarını kadınlardan daha büyük bir epistemik otorite olarak görürken, erkeklerle özgü kabul edilen alanlarda (çalışma ve finans gibi), kadınlar akran gruplarını erkeklerden daha baskın epistemik otorite olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin farklı konular için farklı epistemik otoriteler seçtikleri ve bu seçimlerinde öğrencilerin kendi aralarında da farklılıklar olduğu bulunmuştur. Dahası, davranışsal çalışmada öğrenciler seçtikleri epistemik otoriteden epistemik otorite olarak görmedikleri diğer kaynaklara kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla bilgi istemişlerdir.



Benzer şekilde, Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Peleg (1990) kızlarda ergenlik öncesi dönemi yaşayanların ve kız ergenlerin çeşitli kaynaklara erkekler arasındaki ergenlik öncesi dönemi yaşayan ve ergen olanlara oranla daha fazla epistemik otorite atfettiklerini bulmuşlardır. Yine bu çalışma 12. sınıftaki kızların sosyal bilgi alanında öğretmenlere erkeklere oranla daha fazla epistemik otorite atfettiklerini göstermektedir. Bu araştırma bulgularından yola çıkarak Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela'nın (2003) kızların öğretmenlerini erkeklere oranla daha fazla epistemik otorite olarak gördükleri hipotezini ileri sürmeleri mümkün olmuştur.

2003 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela tarafından yapılan bir araştırma bireysel farklılıklar ile ilgili ilginç sonuçları açığa çıkarmıştır. Örneğin araştırma bulgularına göre ergenlik yıllarındaki kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla öğretmenlerini daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algılamaktadırlar. Yine araştırma bulgularına göre kız öğrenciler kendilerini erkek öğrencilerin algıladıklarından daha düşük düzeyde epistemik otoriteler olarak algılamaktadırlar.

Leman ve Duveen'in (1999) yaptıkları bir çalışmada, çocukların *ahlakî düşüncelerini* etkileyebilecek alternatif kaynaklar arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada çocukların ahlâki bilginin aktarımını ve kabulünü destekleyebilecek ya da kısıtlayabilecek sosyal ilişkilerinin özelliklerini araştırmak için Piaget'in (1932) bir çalışmasına başvurulmuştur. Araştırmada, araştırma kapsamına alınan çocuklardan Piaget'in ahlakla ilgili hikâyelerinden birinde yer alan iki erkek çocuktan hangisinin daha yaramaz olduğu konusunda yargıda bulunmaları istenmiştir. Birbirinden bağımsız olarak farklı cevaplar veren çocuklar ikili gruplar hâlinde eşleştirilerek kendilerinden, birlikte ortak bir tepki üzerinde görüş birliğine varmaları istenmiştir. Bazı ikililerde, ikilinin cinsiyet dağılımı değiştirildiği gibi gruba bir statü otoritesi de dâhil edilmiştir. Bu otorite otonom ahlak (kurallar açısından dışa bağlı ahlak anlayışı) ile daha yakından bağlantılı argümanları savunmuş ve de bu otorite epistemik otorite olarak sunulan bir başka kaynak ile karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularından anlaşıldığına göre, bir statü otoritesinin mevcut olmaması durumunda epistemik otoriteyle etkileşim

göreceli olarak daha kolay bir biçimde gerçekleşmektedir. Statü otoritesi ile epistemik otorite çatıştığında ise deneklerin epistemik otoritenin aktardıklarını kabul etmeleri çok daha uzun zaman almaktadır.

Yaş da epistemik otorite algısını etkileyen önemli bir diğer bireysel faktördür. Bar-Tal, Raviv, Raviv ve Brosh'un (1991) bir çalışması ebeveynler, öğretmenler, kardeşler gibi dış bilgi kaynaklarının epistemik otoriteler olarak görülmesinin yaşa ve öz epistemik otorite algısının gelişmesine ve de sonucunda kişinin kendisini epistemik otorite olarak görmesine bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Ergenler öz farkındalıklarını ve kimlik duygularını geliştirdikçe gerçeklik hakkında kendi görüşlerini formüle etmeye ve kendilerini yetke sahibi bilgi kaynakları olarak görmeye başlarlar (Offer, Ostrov, Howard ve Atkinson, 1988'den aktaranlar Bar-Tal ve diğerleri 1991; b). Bu gelişim öğretmenler de dâhil olmak üzere diğer bilgi kaynaklarına daha az güvenilmesine yol açar. Sonuç olarak araştırmaya göre, öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanması yaşla birlikte azalırken, öğrencinin kendini epistemik otorite olarak algılaması artar.

Raviv, Bar-Tal, Raviv, ve Houminer (1990), Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Peleg (1990) ve Bar-Tal, Raviv, Raviv ve Brosh (1991) tarafından gerçekleştirilen bir dizi çalışmada, çeşitli bilgi alanlarındaki epistemik otoritelerle ilintili olarak yaş farklılıkları incelenmiştir. Genel olarak, bu üç çalışmanın sonuçları 6-7 yaşından 17-18 yaşına kadar olan çocuk ve ergenlerin gelişimsel süreçle birlikte epistemik otoritelerini değiştirdiklerini göstermiştir. Ebeveynlerin epistemik otorite olarak algılanışları yaşın artışına bağlı olarak azalırken, akranların epistemik otorite olarak algılanışlarında ise yaşın artışına bağlı olarak pozitif yönde bir ilerleme görülmüştür. Kişinin kendi bilgisine güven duymaya başlaması da sosyal açıdan önemli bir noktadır. Ayrıca, çocuklar ve özellikle de ergenler, epistemik otoritelerini bilgi alanlarının bir fonksiyonu olarak seçmektedirler. Diğer bir ifadeyle, farklı bilgi alanlarında farklı epistemik otoriteler seçmektedirler.

Raviv ve diğerlerinin (2003) yaptığı araştırmada da yaşça daha küçük öğrencilerin (yedinci sınıf öğrencilerinin) daha büyük öğrencilere oranla (10.

sınıf öğrencilerine oranla) öğretmenlerine daha fazla epistemik otorite affettikleri bulunmuştur.

Bu bulgulara ek olarak, Bar-Tal ve diğerleri (1991; a) dördüncü, sekizinci ve 12. sınıflardaki çocuk ve ergenlerin özel epistemik otoriteleri seçerken otoritelere affettikleri özellikleri de incelemiştir. Bu araştırmada da bireysel farklılıklar açığa çıkmıştır. Sonuç olarak deneklerin bilgi gösteren bir kaynağa dair seçimlerinin ardında yatan neden olarak çoğu kez eğitim, deneyim ya da uzmanlığı ifade etmelerine karşın, çocuk ve ergenlerin epistemik otorite olarak seçilen kaynağa bağlı olarak diğer çeşitli nedenleri de kullandıklarını bulunmuştur. Diğer nedenler arasında, tanıdıklık, yardımseverlik, güvenilirlik, benzerlik, takdir etme ve özel erdemlere sahip olma yer almaktadır.

Bar'ın (1983) araştırdığı önemli konulardan biri de *epistemik otorite algısının davranışları etkileyip etkilemediği* konusundaki bireysel farklılıktır. Bunu tespit edebilmek için katılımcılara bir problem durumu vererek problemin çözümü için altı farklı kaynaktan çubuklarla simgelenen sanal paraları kullanarak bilgi satın almaları istenmiştir. Hipotez, söz konusu kaynağa yüklenen epistemik otoritenin artması ile birlikte katılımcıların o kaynaktan bilgi satın almak için daha fazla sanal para harcamaya istekli olmaları gerektiği üzerine odaklanmaktadır. Sonuçlar gerçekten de bunun doğru olduğunu göstermiştir. İncelenen yedi alanda da katılımcılar en yüksek epistemik otorite olarak gördükleri kişilerden bilgi satın almak için daha fazla sanal para ödemeye istekli davranmışlardır.

Bar 1991 yılında (aktaranlar Kruglanski ve diğerleri, 2005) yaptığı bir başka araştırmasında katılımcılardan beslenme, araba, saç şampuanı ve kuaför gibi dört alandaki sekiz ürün arasından seçim yapmalarını istemiştir. Katılımcılara ürünlerden birisi hakkında ilgili epistemik otoritenin tavsiyelerini öğrenme fırsatı da verilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılanların epistemik otoritenin tavsiye ettiği ürünü seçme eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Bar'ın 1999 yılında yaptığı bir çalışmada da 1991 yılında yaptığı çalışmadakine benzer bulgular elde edilmiştir. Yine Bar tarafından 1999'da yapılan bir diğer araştırmada ise katılımcılara çeşitli kaynaklar tarafından ifadelendirilmiş bazı rakamsal tahminler gösterilmiştir: “Çoğu insana göre, haftada iki kere çalıştırılan bir kurutucunun ömrü 12 yıl kadardır.” ya da “Bir makine uzmanına göre, gazla çalışan bir motor saniyede 300 kıvılcım çıkarır.” gibi. Katılımcılara ifadelerde verilen konu üzerine kendi yargılarını şekillendirmeleri gerektiği söylenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yargılarının büyük ölçüde baskın epistemik otorite olan kaynakların yargılarına bağlı kaldığı tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmanın bulgularına göre, baskın epistemik otoritesi dışsal olan katılımcılarla, baskın epistemik otoritesi içsel (ya da kendisine yüklenmiş) olan katılımcılar arasında ilginç bir fark ortaya çıkmıştır. Dış kaynaklara baskın epistemik otorite yükleyen katılımcılar, iç kaynaklara baskın epistemik otorite yükleyen katılımcılara göre, kaynağın yargıları üzerine arayışı dondurma eğilimini daha yüksek düzeyde göstermektedirler.

Bir bireyin kendine epistemik otorite atfedebileceğinden ve buna öz *epistemik otorite* adı verildiğinden daha önce söz edilmişti. Öz epistemik otorite yüklemeleri açısından da bireyler farklılaşmaktadır. Öz-epistemik-otorite ile ilgili ilk çalışmalardan birinde, Ellis (1988) öz-epistemik-otorite atfının bilgi işlemeyi etkileyip etkilemediğini değerlendirmek amacıyla iki deney gerçekleştirmiş ve spesifik olarak da karar vermede merkezî ve çevresel bilginin kullanımını incelemiştir. İlk deneyde, bilgi aktarıcı olarak restoran menüleri seçilmiştir. Müşteri menüden belli bir restoranın sunduğu yemeklerle ilgili bilgi elde edebilmektedir. Ellis, yemek konusunda öz-epistemik-otoriteleri düşük düzeyde olan bireylerin bir restoranın değerlendirilmesinde önemli bir faktör olan menünün dışsal ve görsel çekiciliğinden, bu alanda yüksek düzeyde öz-epistemik-otoriteye sahip olan bireylere kıyasla daha fazla etkileneceklerini öne sürmüştür. Elde edilen sonuçlar, düşük öz-epistemik-otoriteye sahip katılımcıların, kendilerine çekici görünüme sahip bir menü sunulduğunda, söz konusu restoranda yemek yeme konusunda bu alanda yüksek öz-epistemik-otoriteye sahip katılımcılardan daha fazla isteklilik gösterdiklerini ortaya koymuştur. Menünün

çekicilik düzeyi düşük olduğunda, iki grup arasında farklılık bulunmamıştır (Ellis, 1988'den aktaranlar Raviv ve diğerleri, 2002).

Ellis ve Kruglanski (1992) bir araştırmalarında Tel-Aviv Üniversitesinde psikolojiye giriş ya da eğitimle ilgili dersler alan bir grup öğrenciyle çalışmışlardır. Öncelikle grupta bulunan öğrencilerin matematik alanında öz epistemik otoritelerini tespit etmişlerdir. Bunun için katılımcıların matematiksel gereçleri anlayabilme ve kavramlaştırabilme konusundaki uzmanlık ve güven algılarını ölçmeyi amaçlayan 14 maddelik bir anket kullanmışlardır. Ayrıca katılımcılara gerçek matematik yeteneklerini tespit için bir kontrol ölçütü olarak hizmet eden sayısal kabiliyet testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, yüksek öz epistemik otoritesi olan katılımcıların deneysel koşullarda düşük öz epistemik otoritesi olan katılımcılara oranla daha iyi sonuçlar aldığını göstermiştir.

Ellis (1996) ise bir konuda konunun kendisi ile doğrudan ilgili olmayan yani bir başka deyişle sistem dışı bilgilerin o alanda kendine atfettikleri öz epistemik otoriteleri düşük olan kişileri, yüksek olanlara göre daha fazla etkilediği varsayımında bulunarak bu konuyu incelemek üzere bir araştırma tasarlamıştır. Araştırma Tel-Aviv Üniversitesi Yönetim Fakültesinde iş piyasasına girmek üzere olan örgütsel davranış programındaki kıdemli yüksek lisans öğrencileri ile yapılmıştır. Sonuçlar düşük öz epistemik otoritesi olan katılımcıların yüksek düzeyde öz epistemik otoritesi olan bireylere oranla karara ulaşma çabalarında işin kendisi ile ilgili olmayan (bir başka ifade ile sistem dışı) bilgiyi işlemek için daha fazla çaba harcadığını göstermiştir.

Pierro ve Mannetti (2004) ise cep telefonları ile ilgili bir araştırma yapmış ve bu araştırmada bireylerin kendilerine yükledikleri öz epistemik otoritelerinin gücüne ilişkin bireysel farklılıklar ölçülmüştür. Araştırma için "Cep telefonlarının farklı türleri hakkında oldukça bilgim var.", "Farklı cep telefonlarının teknik donanımları hakkında birçok şey söyleyebilirim.", "Cep telefonu satın almakla ilgili olarak insanlara yararlı tavsiyelerde bulunabilirim." gibi konuları içeren 13 maddelik bir ölçme aracı yapılandırılmıştır. Araştırmacılar ayrıca Webster ve Kruglanski'nin Kapatma İhtiyacı Ölçeği'nin

İtalyancaya uyarlanmış versiyonunu kullanarak katılımcıların bilişsel kapatma ihtiyaçlarını da değerlendirmişlerdir. Araştırmanın ana bağımlı değişkeni, katılımcıların bir cep telefonu satın alma ihtimalini düşündüklerinde dışsal kaynaklardan bilgi almaya hazır oluş durumlarıdır. Bu değişken “Eğer bir cep telefonu alacaksam, çok sayıda kaynaktan bilgi alırım”, “eğer bir cep telefonu alacaksam çok sayıda bayilik gezerim.”, “eğer bir cep telefonu alacaksam arkadaşlarıma, akrabalarıma ve komşularına danışırım” gibi birkaç ilgili soruyla ölçülmüştür. Sonuçta bir alanda bireyin kendisine yüklediği öz epistemik otorite düzeyi ne kadar yüksekse dışsal bilgiyi araştırma düzeyinin de o kadar düşük olduğu bulunmuştur. Bu çok da şaşırtıcı değildir. Kişinin bir alanda yüksek öz epistemik otoriteye sahip olması diğerlerine danışma gereksiniminin daha az olmasıyla neredeyse aynı anlamdadır.

Shaviv (1997), hamile kadınların jinekologlarına ve kendilerine öz epistemik otorite atıflarını incelemiştir. Gerçekleştirdiği çalışmada, hamileliğin bir stres durumu olduğu ve yaşanan stresin derecesinin de hamileliğin özelliklerine (örneğin kadının ilk hamileliği olup olmadığına), yaşanan problemlerin düzeyine vb. bağlı olduğu varsayılmıştır. Shaviv, hamileliğin bir sonucu olarak yaşanan stresin bir kişinin kapatma ihtiyacında artışa yol açacağını ve jinekoloğa atfedilen epistemik otoritenin derecesini arttıracığını öne sürmüştür. Elde edilen sonuçlar bu hipotezi desteklememiştir. Fakat bununla birlikte Shaviv kapatma ihtiyacının bir kişilik özelliği olarak gerçekten de bir kadının jinekoloğunu bir epistemik otorite olarak algılayışını artıran bir faktör olduğunu bulmuştur. Bu sonuç, stresli durumlarda belirsizliği azaltmanın yollarından birinin dış kaynakların bilgisine dayanmak ve onları epistemik otorite olarak algılamak olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bir kişinin jinekoloğuyla yakınlık derecesinin (ki tanışmasının üzerinden geçen süre olarak ölçülmüştür) de hekimin epistemik otorite olarak algılanışını etkileyen diğer bir faktör olduğu bulunmuştur. Buna göre, bir kadın jinekoloğunu ne kadar uzun süredir tanıyorsa ona hem tıp alanında hem de genel bilgi alanında daha yüksek düzeyde epistemik otorite atfetme olasılığı o kadar yüksek olacaktır. Son olarak, Shaviv’in bulguları jinekoloğa güvenilir bir bilgi kaynağı olarak güvenmenin yalnızca tıp alanıyla sınırlandırılmayacağını,

aynı zamanda geniş yelpazede yer alan alanları da kapsayacağını göstermiştir (Shaviv 1997'den aktaranlar Raviv, Bar-Tal ve Sharvit, 2002).

Bir başka bireysel farklılık da *ikna olma* özelliği ile ilgilidir. İsraili seçmenlerden kolay ikna olmama özelliği ile diğer insanlardan farklılaşan ve hatta kamuoyunda “sağır kulaklar” olarak adlandırılanları belirlemek için yapılan bir araştırmada Bar-Tal, Raviv ve Raviv (1991) İsrail Üniversitesi öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırmada bu öğrencilerden politik yönelimlerini tanımlamaları da istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, fikirlerinin uyuştğu politikacılar üzerine daha çok epistemik otorite yükledikleri ve epistemik otorite yüklemeye düzeyinin artması ile birlikte ikna olmama düzeyinin de düştüğü bulunmuştur.

Shapira (1993) ise yine bireysel farklılıklar arasında sayılabilecek olan *politik tutumların* oluşumunda ailelerin epistemik otoritesinin rolünü araştıran bir çalışma yapmıştır. Araştırmada yaşları 16 ile 18 arasında değişen bir grup İsraili katılımcının babaları ya da anneleri ve kendileri ile telefon röportajları yapılmıştır. Röportaj ergenlerin ve ebeveynlerin politik görüşlerini vurgulayan soruların yanında politika anlamında ebeveynlerin epistemik otoritesine ait sorular da içermektedir. Araştırma sonunda babanın siyasi yönde algılanan epistemik otoritesinin düzeyi ile oğlunun ya da kızının politik görüşündeki benzerlikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, babaya atfedilen epistemik otorite algısı ne kadar yüksekse o ve çocuklarının politik görüşleri arasındaki mesafe de o kadar küçük olmaktadır. Ancak anneler ve çocukları için bu durum aynı değildir. Annenin algılanan epistemik otoritesi ile çocuklarının politik görüşleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Abin de epistemik otorite kavramı ile ilgili 1993 yılında bir başka çalışma yapmışlardır. Çalışmaları için geliştirdikleri Epistemik Otorite Ölçeğini kullanarak 120 üniversite öğrencisinin epistemik otorite algılarını değerlendirmişlerdir. Çalışmalarının sonucunda bireylerin kendileriyle benzer siyasi yönelime sahip siyasi liderleri kendilerinden farklı siyasi yönelime sahip siyasi liderlere kıyasla daha büyük epistemik otoriteler olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, çalışmada

deneklerin siyasi liderlere duydukları güven ya da güvensizliği açıklamak için öne sürdükleri nedenler de incelenmiştir. Elde edilen bulgular liderlerin ifade ettikleri görüşlerinin ve karakterlerinin epistemik otorite seçiminde önemli belirleyici etkenler olduklarını göstermiştir. Genel olarak, verilen yanıtlar, güvenme durumlarında liderlerin kabul edilen görüşlerinin, uzmanlığının ve değer verilen özelliklerinin, özellikle yüksek derecelendirildiğini; güvenmeme durumlarında ise liderlerin kabul edilmeyen görüşlerinin ve değer verilen özelliklere sahip olmamasının yüksek derecelendirildiğini göstermiştir. Öyle görünmektedir ki liderlerin görüşleri ve özellikleri (ki karşılıklı olarak dışlayıcı değillerdir) öğrencilerin liderleri epistemik otorite olarak seçmelerinde etkili bir rol oynamaktadır. Öğrenciler liderler arasında ayırım yapmış ve spesifik seçimleri için birbirinden farklı nedenler göstermişlerdir. Anlayış ve arkadaşlık özellikleri, bir siyasi liderin bir epistemik otorite olarak seçilmesinde göreceli olarak daha yüksek derecelendirilmişlerdir. Anlayış ve nesnellik, bir diğer siyasi liderin bir epistemik otorite olarak seçilmesinde göreceli olarak daha yüksek derecelendirilmişlerdir. Sezgi diğer bir siyasi liderin nesnellik de onun karşısında konumlanmış bir başka siyasi liderin birer epistemik otorite olarak seçilmesinde göreceli olarak daha yüksek derecelendirilmiştir.

*Farklı akademik alanlardan gelen bilgilere güven* konusunda bireylerin farklı eğilimler göstermesi yani bu konuda da bireysel farklılıklar olması mümkündür. Bu konuda Raviv diğerleri (1993) istatistik ve psikoloji profesörleri ve onların öğrencileriyle bir epistemik otorite araştırması yürütmüştür. Araştırmada matematiğin bir dalı olarak istatistiğin psikolojiden daha kesin ve uzmanlaşmış bir bilim olarak algılandığı varsayılmıştır. Bu nedenle, istatistik uzmanlarına, psikoloji uzmanlarından daha yüksek derecede epistemik otorite yükleneceği öngörüsünde bulunmuştur. Araştırma sonunda istatistik alanında eğitim öğretim gören öğrencilerin alanlarındaki uzmanlara, uzmanlık alanlarında, psikoloji öğrencilerinin kendi alanlarındaki uzmanlara atfettiklerinden daha fazla epistemik otorite yükledikleri tespit edilmiştir. Ancak psikoloji öğrencilerinin genel bilgi alanında profesörlerine daha çok epistemik otorite yükledikleri de bir başka bulgudur. Bu bulgular istatistik uzmanlarının kendi bilimsel alanlarında psikoloji uzmanlarından daha büyük otoriteler olarak algılandığını ancak onların genel bilgi alanındaki



otoritelerinin psikoloji uzmanlarınıninkinden daha fazla sınırlandırılmış olarak algılandığı varsayımını desteklemektedir. Her iki bölümün profesörlerine güven duyulmasına dair neden puanlarının analizi, en yüksek derecelendirmeyi uzmanlığın aldığını göstermiştir. Fakat istatistik bölümünde uzmanlıktan sonra en yüksek derecelendirilen nedenin nesnellik olmasına karşın, psikoloji bölümünde uzmanlıktan sonra en yüksek derecelendirilen neden sezgidir. Psikoloji bölümü için bu nedenleri değer verilen özellikler ve ancak bunun ardından nesnellik izlemektedir. Her iki bölümün profesörleri de kendi alanlarında uzman olarak algılanmaktadırlar. Epistemik otorite atfına ilişkin nedenler arasında yapılan bir karşılaştırma şu sonuçları vermiştir:

- Psikoloji öğrencileri uzmanlık, sezgi, diğer özellikler ve nesnellik nedenlerini, görüşler, anlayış, aktarım, benzer düşünme, tanışıklık, bağlantı ve arkadaşlık nedenlerine göre daha yüksek derecelendirmişlerdir. Ayrıca, uzmanlık, sezgi özellikleri öznellikten daha yüksek derecelendirilmiştir. Son olarak, uzmanlık da nesnellikten daha yüksek derecelendirilmiştir.
- İstatistik öğrencileri uzmanlık nedenini bütün diğer nedenlerden daha yüksek derecelendirmişlerdir. Nesnellik, anlayış ve sezgi de benzer düşünme, görüş, aktarım, tanışıklık ve bağlantıdan daha yüksek derecelendirilmiştir. Ayrıca, nesnellik arkadaşlıktan daha yüksek derecelendirilmiştir.

Raviv ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada epistemik otorite rolüyle ilgili algılamaları üç perspektiften incelemişlerdir. Bu perspektiflerden ilki, yedinci ve 10. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine yönelik epistemik otorite algılamalarıdır. Sonuçlar, öğretmenlerin ders konularının ve bunun yanı sıra öğrencilerin yaş ve cinsiyetinin, öğrencilerin epistemik otorite algılamalarını belirleyen önemli etkenler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ders konusuna yönelik ilginin de öğrencinin algılaması açısından önemli bir belirleyici faktör olduğu bulunmuştur. İkinci perspektif, öğretmenlerin epistemik otorite olarak kendileri ile ilgili algılamalarına odaklanmaktadır. Bu bölümle ilgili olarak elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin kişisel etkinliklerinin kendileriyle ilgili algılamalara dair en güçlü belirleyici olduğunu göstermektedir. Son olarak,

öğrencilerin öğretmenlere yönelik epistemik otorite algılamaları, öğretmenlerin bu açıdan kendileri ile ilgili algılamaları ve öğretmenlerin öğrencilerinin kendilerini nasıl algıladıklarına dair algılamaları birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen iki temel bulgu şunlardır:

- Öğretmenler kendilerini öğrencilerinin onları gördüklerinden daha üst düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar.
- Öğretmenler öğrencilerin onları gerçekte gördüklerinden daha üst düzeyde birer epistemik otorite olarak algıladıklarına inanmaktadırlar.

Beaver (2004) ise *ortak araştırmalara yüklenen epistemik otorite* düzeyini incelemiştir. Araştırmada araştırmacıların bir araya gelerek yaptıkları ortak araştırmaların bilim adamlarının bireysel olarak yani yalnız yürüttükleri araştırmalara kıyasla daha yüksek derecede epistemik otoriteye sahip oldukları görüşünün doğru olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada söz konusu savı destekleyen nitel felsefi, sosyolojik ve tarihsel argümanlar sunulmuş ve 33 araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ilk boylamsal çalışmadan elde edilen verilerin öngörülen görüşleri desteklediği ve ortak araştırmaların gerçekten de daha üst düzeyde epistemik otoriteye sahip olduklarına inanıldığı hipotezini doğruladığı tespit edilmiştir.

Söz konusu araştırmalar da göstermektedir ki bireyler cinsiyet, ahlaki yargılar, yaş, epistemik otoritelere yükledikleri özellikler, epistemik otorite algısının davranışa yönlendirmesi, öz epistemik otorite algısı, ikna, politik tutum, farklı akademik alanlardan gelen bilgilere güven ve ortak yapılan araştırmalara güven açısından birçok farklılıklar göstermektedirler.

## **EPİSTEMİK OTORİTE OLARAK ÖĞRETMEN**

İnsanlar kendilerine gerekli olan bilgileri farklı yollarla elde etmektedirler. Bu yollardan biri de örgün eğitime katılarak eğitim öğretim etkinliklerinde önemli rolü olan öğretmenlerden yararlanmaktır.

Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenci ile devamlı etkileşim hâlinde bulunan, öğretim etkinliklerini düzenleyen, programların uygulanma sürecini takip eden, öğrenme süreçlerinin değerlendirmesini yapan kişi olarak öğretmen çok önemli bir konumdadır. Bu nedenle öğretmenin nitelikleri de son derece önemli görülmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004).

Öğretmenin kendinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik yapacağı alanı iyi bilmesi gerekir. Bunun yanında alanıyla ilgili bilgi ve becerileri iyi bir şekilde organize ederek nasıl öğretileceğini, sınıftaki dersleri canlı ve çekici bir hâle nasıl getireceğini bilmesi gerekir. Öğretmenlik mesleği açısından önemli olan, öğretmenin öğrendiği alan bilgisini ve genel kültürünü öğrencilerine iyi bir şekilde aktarabilecek pedagojik formasyon bilgisine sahip olmasıdır. Eğitim açısından önemli olan öğretmenin bu üç özelliği bir arada taşımasıdır (Büyükkaragöz, 1988).

Aslan (2011), öğretmen yeterliklerini anlatırken altı farklı yeterlikten söz etmektedir. Bu yeterliklerden biri de öğretmenin program ve içerik bilgisine sahip olması ve bunu iyi bir şekilde aktarması yeterliliğidir.

Karacaoğlu (2008) da öğretmen yeterlikleri ile ilgili araştırmasında öğretmen yeterliklerini listelerken öğretmenin öğretmenlik yaptığı alandaki bilgilere hâkim olması ve bu bilgileri güncellemesi gereği üzerinde durmaktadır.

Öğretmenin niteliklerinden biri olarak öğretmen yeterlikleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar genel kültür, eğitime-öğretme ve özel alan bilgisine sahip olma yeterlikleridir. Bu yeterliklerden özel alan bilgisi öğretmenin öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını bilmesi ve alanın bu özelliklerini öğrenciye anlamlı bir biçimde aktarmasını sağlayacak öğrenme deneyimleri yaşatmasını içermektedir. Ayrıca yine öğretmenin alana ait bilgilerin, gerçeklerin sabit bir bütünü olmadığını, bilgilerin karmaşık ve sürekli değişen bir yapısı olduğunu fark

etmesi, farklı perspektifleri kabul etmesi ve bilginin nasıl değiştiğini öğrenciye aktarması da özel alan bilgisi kapsamında değerlendirilmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004).

İyi bir öğretmenin nitelikleri, eğitim-öğretimden neler beklendiği ile de yakından ilgilidir. Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde, iyi öğretmeni “bilgi çağının öğretmeni” olarak nitelendirecek olursak genel olarak şu niteliklerden söz edebiliriz: bilgi çağının temel nitelikleri arasında bilgilerin hızla artması, değişmesi veya gelişmesi, dolayısıyla çabucak eskimesi ve bilgiye ulaşmanın eskiye kıyasla kolaylaşması vardır. Bu nedenle örgün eğitim boyunca olabildiğince çok bilgi aktarmayla ilgili eski eğitim öğretim anlayışı ve kendini sınıfın tek hâkimi ve de öğrencinin tek bilgi kaynağı olarak gören öğretmen algısı değişmektedir. Artık çağa uygun, yeni öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğretmenin içerik uzmanı, bilgi kaynağı ve bilgi transferi rolü, yerini; öğrenmeyi kolaylaştırıcı, bilgi rehberi, bilgiye ulaşma rotasını belirleyen kaptan ve öğrencilerle birlikte öğrenen rollerine bırakmıştır (UNESCO, 2002). Bilgi çağındaki bu gelişmeler nedeni ile zaman zaman teknolojik gelişmelerin sağladığı fırsatların, öğretmenin önemini düşürdüğüne veya öğretmene gerek kalmadığına ilişkin düşünceler var olsa da öğrenme-öğretme işinin mekanik bir süreç olmadığı, öğretmen ile öğrenci arasındaki duygusal iletişimin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği çok iyi bilinen bir gerçektir (Özbay, 2004). Ancak günümüz öğretmeni de rolünün değişen özelliklerine uyum sağlamak zorundadır. Çağın gerisinde kalmamak için büyük çaba sarf etmek zorunda olan öğretmenin rolündeki başlıca değişiklik, öğrencisinin onun tek bilgi kaynağı olmadığını fark etmesi ile ortaya çıkmaktadır. Bunun için öğretmen farklı kaynakları kullanarak kendi bilgisini sürekli geliştirmek durumundadır. Öğretmenin gelişen bilgisini uygun öğrenme ortamları yaratıp farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencileri ve meslektaşları ile paylaşabilmelidir (Yetim ve Göktaş, 2004).

Bir öğretmen olarak rehber öğretmenin de rolleri arasında bilgi edinme ve yayma rolü önemlidir. Erkoç (2008), da bir öğretmen olarak rehber öğretmenin yeterlikleri arasında kendi özel alanına ait bilgileri edinmenin ve gerek öğrencilere gerekse müşavirlik rolü nedeni ile meslektaşlarına ve

öğrencilerinin anne ve babalarına aktarmanın önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır.

Daha önce de aktarıldığı gibi Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 36. Maddesinin a Bendi'nde rehber öğretmenin (psikolojik danışmanın) görevleri arasında öğrenciye bilgi verme de gösterilmektedir. Ayrıca rehberlik hizmetleri bir müşavirlik (konsültasyon) hizmeti olarak da kabul edilmektedir (Clemens, 2007). Müşavirlik hizmetleri de daha önce aktarıldığı gibi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 49. Maddesinin c Bendi'nde ve 50. Maddenin b Bendi'nde yerini bulmaktadır.

Anlaşıldığı üzere eğitim öğretimdeki hızlı değişimler nedeni ile gerek diğer branş öğretmenlerinin gerekse rehber öğretmenin epistemik otorite olma rolünde değişiklikler olmuştur. Ancak bu rol tanımlarının her ikisi de öğretmenin işlevinin bir parçası olarak bilgi aktarımını (farklı şekillerde olsa da) kabul etmektedir. Her iki durumda da öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması bu konuda yeterli performans göstermesine bağlı olmaktadır (Raviv ve diğerleri, 2003). Yani roller ne kadar değişirse değişsin öğretmenler öğrenciler tarafından bilgilerine güvenilen kişiler olarak algılanmalıdır. Aksi hâlde eğitim öğretim faaliyetlerinde istenilen hedeflere ulaşmak zorlaşacaktır. Ayrıca eski eğitim öğretim yaklaşımlarında en önemli bilgi kaynağı olarak görülen öğretmen yeni eğitim öğretim yaklaşımlarında doğru bilgiye en kısa yoldan nasıl ulaşılabileceği konusunda bilgisine ihtiyaç duyulan kişi olarak görülmektedir. Bu da öğretmenin rolünde değişiklikler olmakla birlikte bilgi edinme konusunda öneminin hâlen devam ettiğini göstermektedir. Bu nedenle sözkonusu durum göz önünde bulundurularak bugün de öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanması üzerine yapılan araştırmalar devam etmektedir. Bu araştırmalardan birini 2003 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela yapmıştır. Araştırmanın en önemli bulgularından biri mutlak değerlendirme kullandığımızda öğrencilerin öğretmenlerini orta derecede epistemik otorite olarak algıladıklarını göstermiştir. Yedi puanlık bir ölçekte öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanmaları için ortalama skorlar öğretmenlerin kendi alanlarındaki bilgiler

için 4.36 ile 4.79 arasında, genel bilgi alanında ise 3.72 ile 4.36 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, bilim alanındaki bilgi için ergenlerin öğretmenlerin bilgisine aynı bilgi için babalarının bilgisinden biraz daha az olmak üzere orta derecede güvendiklerini göstermiş olan Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Peleg (1990) ve Bar-Tal, Raviv, Raviv ve Brosh'un (1991) bulgularıyla uyumludur. Yine aynı araştırma ile ortaokul öğretmenlerinin epistemik otorite rolü çeşitli boyutları ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerini (çoğunlukla bayan öğretmenlerini) orta düzeyde epistemik otoriteler olarak algıladıkları bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendi disiplinlerinde, genel bilgi alanında olduğuna kıyasla daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algılandıkları bulunmuştur. Araştırma ile başka sonuçlara da ulaşılmıştır. Örneğin araştırma bulgularına göre, ortaokula devam eden ergenlik yıllarındaki kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla öğretmenlerini daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algılamaktadırlar. Yine, sonuçlar yaşça daha küçük öğrencilerin öğretmenlerini yaşça daha büyük öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algıladıklarını da ortaya koymuştur. Öğretilen ders konusunun öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanışlarının en iyi öngörücüsü olduğunu gösteren bulgu da ilginçtir. Öğrencinin ders konusuna ilgisi ne oranda fazlaysa o dersin öğretmenin epistemik otorite olarak algılanış düzeyi de o oranda yüksek bulunmuştur. Ayrıca, sonuçlar öğretilen ders konusunun öğrencilerin öğretmenleri algılayışlarını etkilediğini de göstermiştir. Özel olarak, tarih ve matematik öğretmenleri ders konusu bilgisi açısından en yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algılanmaktayken, genel bilgi alanında matematik öğretmenleri en düşük düzeyde epistemik otorite, tarih öğretmenleri ise en yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılanmaktadırlar. Edebiyat öğretmenleri ders konusu bilgisi bakımından düşük düzeyde epistemik otoriteler olarak algılanmaktayken genel bilgi alanında yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılanmaktadırlar. Biyoloji öğretmenleri ise her iki bilgi kategorisinde de düşük düzeyde epistemik otoriteler olarak algılanmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılayışlarını da incelemiş ve bu algılamaları

öğrencilerin öğretmenlere yönelik algılamaları ile karşılaştırmıştır. Bulgulara göre öğretmenler, kendilerini kendi disiplinlerine ait bilgi alanında genel bilgi alanına kıyasla daha fazla epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Farklı disiplinlerdeki öğretmenler birbirleriyle karşılaştırıldıklarında, elde edilen sonuçlar matematik öğretmenlerinin kendilerini diğer derslerin öğretmenlerine kıyasla disipline özgü bilgi alanında öğrencileri için daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algıladıklarını göstermiştir. Genel bilgi alanında ise dört dersin öğretmenleri arasında farklılık bulunamamıştır. Son olarak, yapılan karşılaştırmalar öğrencilerin öğretmenleri epistemik otorite olarak algılayış düzeylerinin öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılayış düzeylerinden daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerinin kendilerini epistemik otorite olarak algılayış düzeylerinin gerçekte olduğundan daha yüksek olduğuna inanmaktadırlar.

Raviv ve diğerleri ise (1993) üniversite profesörlerinin rolleriyle ilgili algılanışlarını incelemişlerdir. Bu çalışmaya Tel-Aviv Üniversitesinden yüz kırk yedi öğrenci (76'sı psikoloji bölümünden 71'i istatistik bölümünden olmak üzere) katılmış ve kendilerinden öğretim üyelerinden birini disipline özgü bilgileri ve genel bilgileri bakımından epistemik otorite olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirilen profesörler birbirine yakın kıdeme sahip olmaları ve öğrencilerle iletişim düzeyleri açısından da birbirine yakın olması esasına göre seçilmişlerdir. Elde edilen bulgular, istatistik öğrencilerinin kendilerine ders anlatan öğretim üyelerini kendi uzmanlık alanlarında epistemik otoriteler olarak değerlendirme düzeylerinin, psikoloji bölümü öğrencilerinin kendilerine ders anlatan öğretim üyelerini kendi uzmanlık alanlarında epistemik otoriteler olarak değerlendirme düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, genel bilgi alanında psikoloji öğrencilerinin kendi öğretim üyelerini, istatistik öğrencilerinin kendi öğretim üyelerinden daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, psikoloji öğrencileri ders hocalarının daha geniş yelpazedeki bilgilerine istatistik öğrencilerinin kendi ders hocalarının daha geniş yelpazedeki bilgilerine güvendiklerinden daha fazla güvenmektedirler. Bu bulguların iki disiplin arasındaki farklılıkları yansıtır olabileceği düşünülebilir. Çünkü istatistik

açık ve tanımlanmış kurallara sahip olan kesin bir bilim olarak değerlendirilirken, psikoloji objektif bilgi bakımından daha az net bir biçimde tanımlanmış, daha öznel bir bilim dalı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, istatistik bölümü öğrencileri ders hocalarının düşüncelerini kontrol edebilecekleri ve değerlendirebilecekleri yani öğretmenlerinin epistemik otoriteleri ile ilgili net bir hisse sahip olabilecekleri bir pozisyonunda iken, bir psikoloji dersinde sunulan düşüncelerle ilgili olarak bunun yapılması aynı derecede kolay değildir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin epistemik otorite seçimleri ile ilgili öne sürdükleri nedenler de araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, her iki bölümde de epistemik otorite seçimi için öne sürülen temel nedenin dersin öğretim üyesinin kendi alanındaki algılanan uzmanlık düzeyi olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin öne sürdükleri ikinci neden ise bölümlerine göre değişiklik göstermiştir. Psikoloji bölümü öğrencileri ikinci neden olarak sezgiyi gösterirken, istatistik bölümü öğrencileri ikinci neden olarak objektifliği göstermişlerdir. Bu farklılık, iki disiplinin epistemik otorite yüklemelerinde gözlemlenen farklılığı, yani istatistik bölümünde dersin öğretim üyelerine güvenmenin bilgi, uzmanlık ve objektiflikle ilgili kişisel olmayan nedenleri temel alıyor olmasına karşın, psikoloji dersi öğretim üyelerine güvenmenin sadece algılanan uzmanlığı değil aynı zamanda dersin öğretim üyesinin inanılabilirliğini de temel aldığı ve bu nedenle de özel olarak disiplinin kendisiyle ilgili olmadığı bulgusunu kısmen açıklamaktadır. Bu nedenle, psikoloji öğrencileri için dersin öğretim üyelerinin kendi disiplinlerindeki algılanan epistemik otoritelerini diğer bilgi alanlarına genellemek daha kolay olmaktadır.

Guimond ve Palemer de 1996'da (aktaranlar Raviv ve diğerleri, 2002) farklı bilgi kaynaklarının üniversite eğitimleri sırasında öğrencilerin tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla epistemik otorite kavramını kullanarak bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Sosyal bilimler ve ticaretle ilgili bölümlerde okuyan öğrencilere, üniversite eğitimlerinin başlangıcında ve üç yıl sonra sosyo-politik yönelimleri sorulmuştur. Ayrıca, bu öğrencilerden eğitimleri sırasında karşılaştıkları ve epistemik otorite işlevi görmüş olabilecek bilgi kaynaklarının önemini derecelendirmeleri de istenmiştir (bu kaynaklar; ders içerikleri, öğrenci arkadaşlar, öğretim kadrosu, medya ve



müfredat dışı okuma kaynaklarıdır). Elde edilen sonuçlar, ticaretle ilgili bölümlerde eğitim gören öğrencilerin en fazla akranlarını epistemik otorite olarak görme eğilimi gösterdiklerini ve bunu müfredat dışı okumanın izlediğini ortaya koymuştur. Profesörlerin ve ders içeriğinin algılanan etkisi düşük bulunmuştur. Sosyal bilimler bölümlerinde eğitim gören öğrenciler ise akranlarının, ders içeriğinin ve diğer bilgilerin etkilerini benzer bir düzeyde algılamışlardır. Fakat özellikle ilgi çekici bir bulgu olarak, bir kaynağın algılanan epistemik otoritesinin tutum değişikliğiyle direkt ilgili olduğu bulgusudur. Diğer bir ifadeyle, ders içeriklerini epistemik otoriteler olarak algılayan sosyal bilimler öğrencilerinin görüşlerini daha liberal bir sosyo-politik yönelim yönünde değiştirme eğilimleri bu kaynağı etkili olarak algılamayan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Benzer bir eğilim profesörlerini epistemik otorite olarak algılayan sosyal bilimler öğrencileri için de tespit edilmiştir. Bunun aksine, ticaretle ilgili bölümlerde eğitim gören öğrencilerde bu faktörlerin herhangi bir etkisi saptanamamıştır. Bu sonuçlar, epistemik otorite algılamasının bireylerin görüşlerini etkilediğini açıkça göstermektedir. Bu araştırma ile sosyal bilimlerdeki ders içerikleri ve profesörlerin öğrencilerin görüşlerini liberalleştirme etkisi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Raviv ve diğerlerinin (2003) aktardıklarına göre, Yaakobi ve Sharan (1985) tarafından yapılan bir başka araştırmanın bulgularına göre, sayısal bilimler dersleri öğretmenleri kendi disiplinlerindeki bilgilerin somut olduğuna, gerçeklere dayandığına ve geçerli olduğuna inanırlarken sosyal bilimler öğretmenleri kendi disiplinlerindeki bilginin subjektif olduğuna, kişisel bulgulara dayandığına ve bireysel yaratıcılığı yansıttığına inanmaktadırlar. Yine Raviv ve diğerlerinin (2003), Donnelly 1999'dan aktardığına göre her iki disiplinindeki öğretmenlerle görüşme yaparken sayısal bilimler öğretmenlerinin ortak hedefleri ifade ettikleri, gerçeklere dayanan içeriğe vurgu yaptıkları ve entelektüel becerileri ele alırken tereddüt etmedikleri bulunmuştur. Aynı zamanda sayısal bilimler öğretmenlerinin bilgilerini anlamlı bir amacın peşinde olmaya dayandırma eğilimi gösterdikleri, kesinsizliği ve bilgi eksikliğini tehdit olarak algıladıkları bulunurken, bunun tersine sosyal bilimler öğretmenlerinin (bu araştırma için tarihçilerin) kişisel düşünmeyi, çeşitli tezleri

savunmayı, olayları yorumlamayı ve bunların yanında belirsizlik taşıyan kanıtları aktarmayı vurguladıkları bulunmuştur.

Bar-Tal, Darom ve Sorek (1978), öğrenilen materyalin günlük yaşama uygulanmasını vurgulayan sosyal bilimler öğretmenlerinin kendi rollerini çoğunlukla “öğretimci” olarak tanımladıkları hâlde, sayısal bilimlerin öğretmenlerinin rollerini “öğretimciden” çok “uzman” olarak tanımladıklarını bulmuşlardır. Bu rol tanımları büyük olasılıkla öğretmenlerin dersleri sunuş biçimlerini etkilemekte, dolayısıyla öğrencilerin onları nasıl algıladıklarını da etkilemektedir (aktaranlar Raviv ve diğerleri 2003).

Aktarılan çalışmalar, öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanışları konusunun karmaşık bir yapıda olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanıp algılanmamaları, öğrettikleri dersin doğasına ve bunun yanı sıra öğrencilerin o derse olan ilgisi ve öğrencilerin yaş ve cinsiyetleri gibi birçok bireysel farklılıklarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve teknikleri ile verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

### **ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Ortaöğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin ve branş öğretmenlerinin öğrencileri tarafından epistemik otorite olarak algılanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ve hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde, var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005). Araştırma, iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, Epistemik Otorite Ölçeği Türkçeye uyarlanmış, ikinci aşamada ise uyarlanan ölçek ile ortaöğretim öğrencilerinin epistemik otorite algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

## ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evreni; Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri, onların rehber öğretmenleri, Türk edebiyatı ve matematik öğretmenleridir. Bu evrenden random olarak örneklem seçilmiştir.

Araştırma çerçevesinde, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü sınırlarında hizmet vermekte ve ulaşımı kolay olan yedi merkez ilçeye bağlı, tesadüfî yöntem ile seçilen 22 ortaöğretim kurumunda veri toplanmıştır. Veri toplamak için, Türkçe'ye uyarlama çalışmaları araştırmacı tarafından yapılan Epistemik Otorite Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma yansız atama yöntemi ile belirlenen toplam 1018 öğrenci ve 118 öğretmen üzerinde yapılmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bilgiler**

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kız	650	63.9
	Erkek	368	36.1
	Toplam	1018	100

Sınıf	Dokuzuncu	280	27.6
	Onuncu	510	50.1
	On birinci	181	18.2
	On ikinci	42	4.10
	<b>Toplam</b>	<b>955</b>	<b>100</b>
Rehberlik servisinden yararlanma sıklığı	Çok sık	104	10.2
	Ara sıra	482	47.3
	Hiç	432	42.4
	<b>Toplam</b>	<b>1018</b>	<b>100</b>
Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar	Mat-Fen	414	40.9
	Türkçe-Mat	219	21.6
	Türkçe-Sos	162	16.0
	Sanat	128	12.6
	Spor	90	8.90
	<b>Toplam</b>	<b>1013</b>	<b>100</b>
Öğrencilerin Türk edebiyatı notu	Bir	255	25.2
	İki	195	19.2
	Üç	275	27.1
	Dört	200	19.7
	Beş	88	8.70
	<b>Toplam</b>	<b>1013</b>	<b>100</b>
Öğrencilerin matematik notu	Bir	414	40.9
	İki	219	21.6
	Üç	162	16.0
	Dört	128	12.6
	Beş	90	8.90
	<b>Toplam</b>	<b>1013</b>	<b>100</b>
Öğretmenleriniz bilgi otoritesi olmalı mıdır?	Evet	944	93.2
	Hayır	69	6.80
	<b>Toplam</b>	<b>1013</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin %63.9’u kız, %33.1’i erkektir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımına bakıldığında %27.6’sının dokuzuncu sınıf, %50.1’inin onuncu sınıf, %18.2’sinin on birinci sınıf, %4.1’inin on ikinci sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin rehberlik servisinden yararlanma sıklığı açısından dağılımları şöyledir; %42.4’ü hiç yararlanmamakta, %47.3’ü ara sıra yararlanmakta, %10.2’si çok sık yararlanmaktadır. Öğrencilerin %40.9’u matematik-fen, %21.6’sı Türkçe-matematik, %16’sı Türkçe-sosyal, %12,6’sı sanat ve %8.9’u spor alanında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin Türk edebiyatı ders notu %25.2’sinin bir, %19.2’sinin iki, %17.1’inin üç, %19.7’sinin dört ve %8.7’sinin ise beş olarak dağılım göstermektedir. Öğrencilerin matematik ders notlarından %50.9’u bir, %21.6’sı iki, %16’sı üç, %12.6’sı dört ve %8.9’u beş’tir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin epistemik otorite olması hakkındaki görüşleri %93.2 evet, %6.8’i hayır biçimindedir. Yani öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerinin epistemik otorite olması gerektiği fikrindedirler.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bilgiler**

<b>Değişkenler</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cinsiyeti	Kadın	76	64.4
	Erkek	42	35.6
	Toplam	118	100

Mesleki kıdem	0-5 yıl	5	4.20
	6-10 yıl	17	14.4
	11-15 yıl	55	46.6
	16-20 yıl	29	24.6
	21 yıl ve sonrası	12	10.2
	<b>Toplam</b>	<b>118</b>	<b>100</b>
Branş	Rehber öğretmen	35	29.7
	Matematik öğretmeni	42	35.6
	Türk edebiyatı öğretmeni	41	34.7
	<b>Toplam</b>	<b>118</b>	<b>100</b>
Fakülteden mezun olunan alan	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	14	11.9
	Eğitim yön. teftiş ve plan.	2	1.70
	Özel eğitim	3	2.50
	Program geliştirme	4	3.40
	Ölçme ve değerlendirme	1	0.80
	Halk eğitimi	1	0.80
	Psikoloji	9	7.60
	Türk edebiyatı / matematik	84	71.2
	<b>Toplam</b>	<b>118</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %64.4’ü kadın, %35.6’sı erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında, %4.2’sinin 0-5 yıl, %14.4’ünün 6-10 yıl, %46.6’sının 11-15 yıl, %24.6’sının 16-20 yıl ve %10.2’sinin 21 yıl ve üzeri biçiminde değiştiği gözlenmektedir. Öğretmenlerin, %29.7’sinin rehber öğretmen, %35.6’sının matematik öğretmeni ve %34.7’sinin Türk edebiyatı öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. Rehber öğretmenlerin alanlara ilişkin dağılım incelendiğinde, %11.9’unun rehberlik ve psikolojik danışmanlık, %1.7’sinin özel eğitim, %3.4’ünün program geliştirme,

%0.8'inin ölçme ve değerlendirme, %0.8'inin halk eğitim, %7.6'sının psikoloji alanından mezun olduğu tespit edilmiştir. Rehber öğretmenlerden biri mezun olduğu alanla ilgili soruyu yanıtlamamıştır. Bu nedenle mezun olunan alanla ilgili dağılım farklılaşmaktadır.

## VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

**Epistemik Otorite Ölçeği – E. O. Ö. (Epistemic Authority Scale – E. A. S.).** Epistemik Otorite Ölçeği 1993 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Abin tarafından geliştirilmiş bir ölçektir.

Epistemik Otorite Ölçeği, bir kişinin bir kaynağın bilgisine güvenmesinin farklı açılara atıfta bulunan 17 maddeden oluşmaktadır.

Bu maddeler 1'den (tamamen karşıyım) 6'ya (tamamen katılıyorum) kadar değişen altı puanlık bir derecelendirme ölçeği üzerinden cevaplanmaktadır. Kaynağın epistemik otorite olarak değerlendirilişi ile ilgili toplam puan (epistemik otorite puanı), bütün maddelere verilen puanların toplamından oluşmaktadır. Puanların toplamı ne kadar yüksekse kaynağın bir epistemik otorite olarak algılanışı da o kadar yüksektir.

Ölçek geliştirme çalışmalarının başlangıcında, Raviv ve diğerlerinin (1990; a) seçmiş oldukları deneklerden "bir kişinin bilgisine güvenmenin ne anlama geldiği" hakkında bir paragraf yazmaları istenmiş, ardından ise bu pilot çalışmayı temel alarak 30 madde üretilmiştir.

Ön çalışmada, ifadenin güvenmek, inanmak, emin olmak, hemfikir olmak, bilgiyi geçerli ve doğru kabul etmek, kendi görüşünü değiştirmek ve kendi davranışlarını değiştirmek gibi kavramlarla bağlantılı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle, formüle edilmiş maddeler bir sıra hâlinde şu dört boyutu ifade etmektedir:



1. Deneklerin kaynağa atfettikleri bilgi derecesi (3, 6, 12, 15, 17 numaralı maddelerle ölçülmektedir),
2. Deneklerin kaynağın bilgilerine güvenme derecesi (1, 2, 5, 8, 16 numaralı maddelerle ölçülmektedir),
3. Deneklerin kaynağın etkisi ile görüşlerini değiştirme konusundaki istekliliklerinin derecesi (7, 11 ve 14 numaralı maddelerle ölçülmektedir),
4. Deneklerin kaynağın etkisi ile davranışlarını değiştirme konusundaki istekliliklerinin derecesi (4, 9, 10 ve 13 numaralı maddelerle ölçülmektedir).

Otuz madde, epistemik otorite kavramına karşılık gelip gelmediklerini değerlendirmeleri için iki hakeme sunulmuştur. Birbirinden bağımsız olarak her iki hakem tarafından da kabul edilen sadece 17 madde ölçekte kullanılmak üzere seçilmiştir.

Epistemik Otorite Ölçeğinin kullanıldığı söz konusu araştırmada, epistemik otoriteye güvenme ile ilgili genel ve doğrudan soru, kaynağın bilgisine duyulan güvenin boyutuna atıfta bulunmaktadır. Soru şu şekildedir: “(Kaynağın ismi)’ne duyduğunuz güvenin, bir başka ifade ile onun açıklamalarına duyduğunuz güvenin, bu açıklamalardan emin oluşunuzun ve onları doğru olarak kabul ettiğinizin derecesini gösterir misiniz?” Bu sorunun cevapları, 1’den (kesin olarak hiç güvenmiyorum) 6’ya (kesin olarak güveniyorum) kadar değişen altı puanlı bir derecelendirme ölçeği üzerinden verilmektedir. Açıklanan formülasyon, deneklerden bir kişinin bilgisine güvenmenin ne anlama geldiğini açıklamalarının istendiği bir ön çalışma temel alınarak belirlenmiştir.

Yine aynı araştırmada epistemik otoriteye güvenmeyi açıklamaya yönelik muhakeme anket formu kullanılmıştır. Muhakeme anket formu, deneklerin belli bir bilgi kaynağına yönelik güvenlerinin ya da güven yokluğunun açıklanmasına dair 12 nedenden oluşan bir listeyi içermektedir. Her bir denekten altı puanlık bir ölçek üzerinde söz konusu 12 nedenin o

kaynağa güvenmeleri ya da güvenmemeleri üzerinde oluşturduğu etkinin derecesini belirtmeleri istenmiştir. Derecelendirme ölçeği 1'den (kesin olarak hiç etkisi yok) 6'ya (kesin olarak etkiliyor) kadar değişiklik göstermektedir. Yönerge şu şekildedir: "İnsanların diğer insanların bilgilerine güvenmelerinin ya da güvenmemelerinin birçok nedeni vardır. Önünüzdeki listede bu nedenlerin çeşitli kategorileri yer almaktadır. Her bir nedenle ilgili olarak, bu nedenin sizin yargınızı etkileme derecesini işaretleyiniz. Dikkatli olunuz! Eğer güven sorusunda belli bir kişiye güvenmediğinizi belirttiyseniz - yani 1, 2 veya 3 derecelerinden birini seçtiyseniz - bu nedenin sizin kaynağa olan güvensizliğinizi etkileme derecesini işaretleyiniz. Fakat eğer kaynağa güveniyorsanız yani - 4, 5 veya 6 derecelerinden birini seçtiyseniz - , bu durumda da söz konusu nedenin bu kaynağa güvenme yönündeki yargınızı etkileme derecesini işaretleyiniz."

Muhakeme Anket Formu, Bar-Tal ve diğerlerinin (1991; a) deneklerden açık uçlu bir soruyla epistemik otorite seçimlerinin nedenlerini listelemelerinin istendiği ve daha sonra da cevapların kategorize edildiği çalışmaları temel alınarak oluşturulmuştur.

On yedi maddelik Epistemik Otorite Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alfa Katsayısı aracılığıyla kullanıldığı araştırmadaki dört siyasi liderin ve iki bilgi alanının (politik ve genel bilgi alanları) her biri için ayrı ayrı ölçülmüştür. Sekiz güvenliliğin tamamı da yüksek düzeyde bulunmuştur ve değerler 0,91 ile 0,96 arasında değişmektedir. Yüksek güvenilirlikler 17 maddenin tümüne verilen puanların toplamının (ya da ortalamasının) iki alanın her birinde siyasi lidere atfedilen epistemik otorite puanları olarak kullanılmasına olanak sağlamaktadır.

Epistemik Otorite Ölçeğinin içerik geçerliliği, her bir siyasi lider için epistemik otorite puanları ile güven puanı arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda geçerlilik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Epistemik otorite puanları ve güvenme puanları arasındaki yüksek pozitif karşılıklı ilişkiler ve her bir setteki

karşıt partilerin iki liderinin epistemik otorite puanları arasındaki negatif karşılıklı ilişkiler, Epistemik Otorite Ölçeğinin geçerliliğini göstermektedir.

Bu araştırma için bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu.** Araştırma için öğrenciler ve öğretmenlerle ilgili bazı kişisel verileri elde edebilmek amacı ile kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf, rehberlik servisinden yararlanma sıklığı, alanları, Türk edebiyatı dersi dönem notu, matematik dersi dönem notu ve öğretmenlerini epistemik otorite olarak görüp görmediklerine ilişkin görüşleri formda verilen seçenekleri doldurmaları yolu ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu Epistemik Otorite Ölçeğinin bulunduğu optik okuma formunun üst kısmına yerleştirilerek ayrı bir form kullanılmadan tek form ile veriler toplanmıştır. Öğretmenler için geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, branş, rehber öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ve öğretmenlerin epistemik otorite olup olmadıklarına ilişkin görüşleri yine formda verilen seçenekleri doldurmaları yolu ile elde edilmiştir.

## **EPISTEMİK OTORİTE ÖLÇEĞİNİN UYARLANMASI**

Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerini ne derece epistemik otorite olarak algıladıklarını belirlemek amacıyla 1993 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Abin tarafından geliştirilen Epistemik Otorite Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, Hambleton ve Patsula'nın (1999) önerileriyle tutarlı olarak dört aşamada tamamlanmıştır.

**Birinci aşama, ölçeğin Türkçeye uyarlanması için karar verme ve izin alma.** Uyarlamanın ilk aşaması olarak öncelikle epistemik otorite kavramının tanımı üzerinde çalışılmıştır. Uzman görüşü alınarak araştırmanın odağı olan ve Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Abin (1993) tarafından geliştirilen Epistemik Otorite Ölçeği ile ölçülen kavramın, Türk kültüründe de olduğu

kanısına varılmış ve sonuç olarak ölçeğin uyarlanması uygun olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Daha sonra ölçeği geliştiren araştırmacıdan uyarlama için izin alınmıştır.

**İkinci aşama, ölçeğin kaynak dilden hedef dil olan Türkçe'ye çevrilmesi.** Ölçek her iki dili de iyi bilen ve alanına hâkim olan üç uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra uzman görüşü de alınarak çeviriler arasındaki tutarlılıklara bakılmıştır. Bu işlem için hazırlanan form EK 1'de verilmiştir. Çeviriler arasında tutarlılık olmayan üç madde için tekrar uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra Türkçe form, başka üç alan uzmanı tarafından özgün dile çevrilmiş ve özgün ölçekteki maddelerle tutarlılıkları incelenmiştir. Tutarlılık gözlenmeyen bir madde için tekrar aynı süreç işletilmiştir. Sonuçta, 17 maddelik ölçek yönergesi ile birlikte üzerinde anlam ve yapı bakımından uzlaşılan bir formda Türkçeye çeviri süreci tamamlanmıştır.

**Üçüncü aşama, ölçeğin Türkçe formunun özgün form ile dilsel eşdeğerliği için mantıksal kanıt toplanması.** Bu amaçla, alan uzmanı sekiz kişiye ulaşılmıştır. Uzmanlardan ölçeğin iki formu (İngilizce ve Türkçe formlar) arasında anlamsal, deneyimsel, kavramsal ve deyimler açısından eşitliğin sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaç için hazırlanan uzman değerlendirme formu EK 2'de verilmiştir. Uzmanlar incelemelerinden sonra ölçeğin iki formu arasında anlamsal, deneyimsel, kavramsal açıdan ve deyimler açısından eşitliğin sağladığına ilişkin kanılarını bildirmişlerdir.

**Dördüncü aşama, ölçeğin pilotlama çalışmasının yapılması.** Bu aşamada ölçeğin pilotlama çalışması araştırmacının ölçeği kurumlarda uygulanması yolu ile yapılmış ve toplanan verilere dayalı olarak ölçek puanları için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Pilotlama öncesinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamanın amacı geniş uygulama öncesinde formun anlaşılabilirliğine, uygulanabilirliğine ve ortalama uygulama süresine ilişkin veri toplamaktır. Ön uygulama yapılan öğrenciler ile uygulama sonrasında bireysel görüşme yapılmış ve ölçeğin anlaşılır olduğu, ortalama

15 dakikada cevaplanabildiği görülmüştür. Ölçeğin ön uygulama çalışması, 3-7 Mayıs 2010 tarihleri arasında Ankara ilinde uygulama izni alınan beş okulda yapılmıştır. Uygulamada kullanılan form çalışma raporunun sonunda ek olarak verilmiştir (EK 3).

Uygulamaya 214 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin dağılım aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3. Ön Uygulama Çalışması Kapsamındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

		<b>N</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kız	124	57.94
	Erkek	90	42.05
	<b>Toplam</b>	<b>214</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3'teki gibidir. Bu tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %57.94'ü kız ve %42.05'i erkektir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı ise Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4. Ön Uygulama Çalışması Kapsamındaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımları**

Değişkenler	Grup	N	%
Sınıf	Dokuzuncu	77	35.98
	Onuncu	65	30.37
	On birinci	49	22.89
	On ikinci	23	10.74
	Toplam	214	100

Grubun %35.98'i dokuzuncu sınıf (ya da bir başka ifade ile orta öğretim birinci sınıf), %30.37'si onuncu sınıf (ya da ikinci sınıf), %22.89'u on birinci sınıf (üçüncü sınıf) ve %10.74'ü ise on ikinci sınıf (ortaöğretim dördüncü) sınıf öğrencisidir.

Toplanan veriler üzerinde öncelikle ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin kanıtlar aranmıştır, daha sonra güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

## YAPI GEÇERLİLİĞİ

Epistemik Otorite Ölçeğinin yapı geçerliliği ile ilgili olarak ilk aşamada aracın dört faktörlü özgün yapısının Türk kültüründeki geçerliliği, toplanan verilerle ne derece uyumlu olduğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (D.F.A.) ile incelenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (A.F.A.), ölçeğin faktör yapısını keşfetmek amacıyla uygulanırken, Doğrulayıcı Faktör Analizi (D.F.A.) daha önce ampirik ya da kuramsal çalışmalarla tanımlanan ölçeğin faktör yapısının toplanan

verilerle uyumunu ve geçerliliğini incelemek amacıyla kullanılır. Başka bir anlatımla araştırmacının belirlediği bir ölçme modeli vardır ve analizde bu modelin geçerliliği sınıranır (Sümer 2000).

Analizler araştırmaya katılan 214 öğrenciden alınan veriler üzerinde ve rehber öğretmenler ile matematik ve Türk edebiyatı öğretmenleri için oluşturulan üç farklı veri seti için ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan analiz ile elde edilen uyum istatistikleri Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (N=214)**

<b>Epistemik Otorite Ölçeği Odak Grup</b>			
	<b>Rehber Öğretmen Formu</b>	<b>Matematik Öğretmeni Formu</b>	<b>Türk Edebiyatı Öğretmeni Formu</b>
<b>Uyum İstatistiği</b>			
$\chi^2$	369.01	373,16	355.50
$(\chi^2/sd)$	3.20	3.30	3.10
RMSEA	0.11	0.12	0.10
RMR	0.56	0.17	0.16
GFI	0.83	0.81	0.83
AGFI	0.76	0.74	0.77

DFA'da ölçeğin faktör yapısının (modelin) geçerliliğini değerlendirmek için Ki-Kare istatistiğinin yanında sıklıkla kullanılan uyum istatistikleri arasında İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Ortalama Hataların

Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) gibi analizlere de yer verilmektedir. Model-veri uyumu için ki-kare değerinin anlamlı çıkmaması, “Ki-Kare/Sd” değerinin üçten düşük çıkması, GFI ve AGFI değerlerinin .90’dan yüksek, RMSEA ve RMR değerlerinin ise .05’ten düşük çıkması beklenir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Tablo 5’de elde edilen uyum istatistikleri belirtilen ölçütlere göre incelendiğinde ölçeğin dört faktörlü özgün modelin her üç grup için de geçerliliğinin oldukça düşük olduğu, model-veri uyumunun kötü olduğu görülmektedir.

Ölçeğin özgün yapısının Türk kültüründe geçerli olmadığına ilişkin ulaşılan sonuç, araştırmacının ölçeğin Türk kültüründeki faktör yapısının keşfine yönelik AFA yapmasını gerektirmiştir. Her üç grup için elde edilen analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (N=214)**

Madde	Birinci Faktör Yük Değeri		
	Rehber öğretmen formu	Matematik öğretmeni formu	Türk ede. öğretmeni formu
1. Onun iddialarını çürütecek görüşlerimin olduğunu düşünüyorum	0.538	0.558	0.691
2. Onun açıklamalarına güvenmiyorum	0.564	0.607	0.661



3.	Bence o, olayları doğru olarak aktarma konusunda özenlidir	0.613	0.605	0.662
4.	Onun görüşleri davranışlarımı etkiler	0.704	0.592	0.747
5.	Ona bütün kalbimle güveniyorum	0.771	0.700	0.791
6.	Onun görüşleri bana sağlam bir temele oturtulmuş gibi görünmüyor	0.597	0.596	0.622
7.	Görüşlerimi, ona uyacak şekilde değiştirmeye hazırım	0.631	0.516	0.691
8.	Onun açıklamalarını doğru olarak kabul ediyorum	0.758	0.744	0.772
9.	Onun söylediklerini yapmam	0.627	0.642	0.706
10.	Onu, hiç düşünmeden örnek alırım	0.655	0.549	0.661
11.	Onun söyledikleri, görüşlerimi yeniden gözden geçirmeme neden olur	0.696	0.616	0.738
12.	Bence o, alanında mükemmel bir uzman	0.757	0.690	0.818
13.	Onun üzerimdeki etkisi azdır	0.721	0.643	0.703
14.	Onun görüşleri tutumlarımı etkiler	0.781	0.691	0.751

15. Onun görüşlerini doğru buluyorum	0.748	0.760	0.756
16. Onun görüşlerini kabul etmeme eğilimindeyim	0.642	0.625	0.706
17. Bence o çok bilgili	0.808	0.707	0.764
KMO Değeri	0.939	0.904	0.936
Barlett Küresellik Testi Ki Kare Değeri	1866.67**	1646.60**	2219.429**
Birinci Faktör İçin Özdeğer	8.037	6.989	8.858
Açıklanan Varyans %	47.28	41.11	52.11
Birinci ve İkinci Faktör Özdeğerlerin Oranı	6.26	3.80	6.77

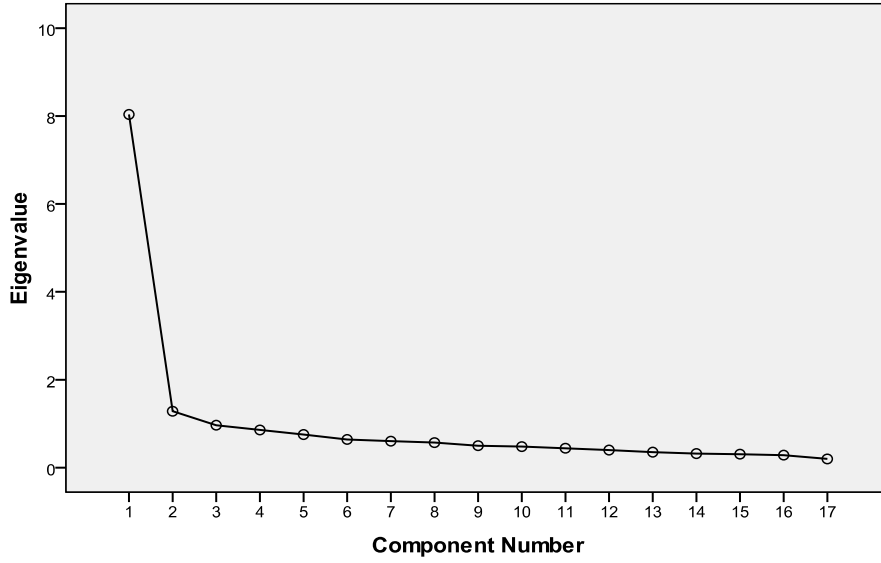
**\*\* P < .01**

Tablo 6 incelendiğinde, veri yapısının faktör analizi için uygunluğuna dair üç farklı branş öğretmeniyle ilgili olarak cevaplanan Epistemik Otorite Ölçeğinin tek boyutlu olduğu görülmektedir. Ana bileşenler analizi sonucunda tek faktörlü yapıda ölçeğin maddeleri için elde edilen birinci faktördeki KMO değerleri, yaklaşık olarak rehber öğretmen formu için 0.94, matematik öğretmeni formu için 0.90 ve Türk edebiyatı öğretmeni formu için 0.94'tür. Bu değerler sınır değerler olarak kabul edilen 0.60'ın oldukça üzerindedir (Büyüköztürk, 2010). Buna göre veri yapısının faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin üç farklı formu için yapılan faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmektedir. Maddelerin birinci faktördeki yük değerlerinin üç ayrı veri seti için de 0.50'nin üzerinde olduğu,

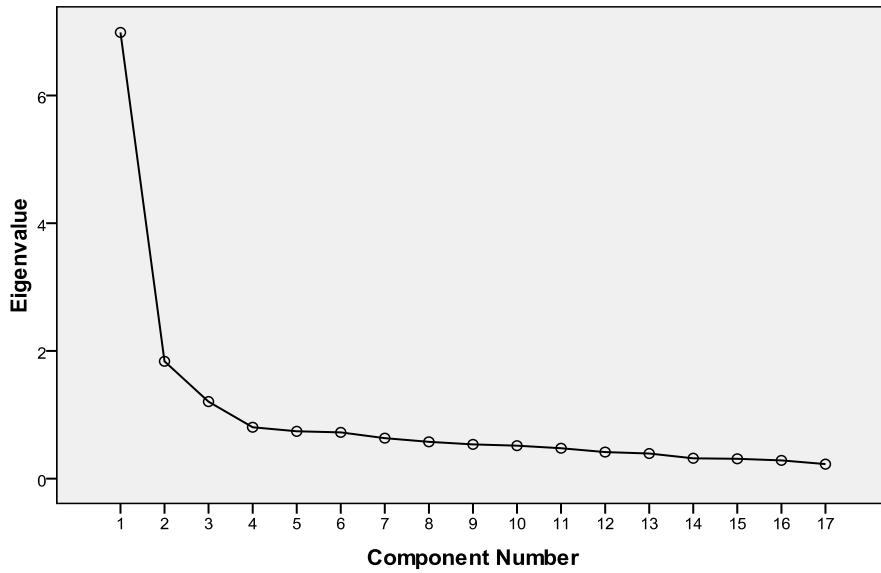
tek faktörle açıklanan varyansın rehber öğretmen grubu için %47, matematik öğretmeni grubu için %41 ve Türk edebiyatı öğretmeni grubu için %52 olduğu görülmektedir. Birinci faktörün özdeğeri ile ikinci faktörün özdeğerleri arasındaki oran, söz konusu üç veri seti için sırasıyla 6.26, 3.80 ve 6.77'dir. Öte yandan ikinci faktörün özdeğeri ile sonraki faktörün özdeğerleri birbirine oldukça yakındır. Özdeğer çizgi grafikleri Şekil 1, 2 ve 3'te verilmiştir. Üç çizgi grafiğinde de birinci faktörden ikinci faktöre ani düşmeler görülmekte, ikinci ve sonrası faktörlerin özdeğerlerinin ise birbirine yakın olduğu ve yatay bir değişim gösterdiği görülmektedir. Bu Lord'a (1980) göre tek boyutluluğun kanıtı bir bulgudur. Birinci faktörde maddelerin yüksek yükdeğerlerine sahip olması, birinci faktörün özdeğeri ve açıkladığı varyans yüksek iken, ikinci faktörde bu değerlerin oldukça düşük çıkması, buna karşılık ikinci faktör ile sonraki faktörün özdeğeri arasında yakınlık bulunması tek boyutluluğu göstermektedir. Büyüköztürk ve Gülbahar'a (2010) göre maddelerin birinci faktörde yüksek yükdeğerlerine sahip olması, açıkladıkları varyansın dikkate değer olması ve özdeğer çizgi grafiğinde birinci faktörden sonra ani düşmenin gözlenmesi tek boyutluluğun kanıtları arasındadır. Buna göre Epistemik Otorite Ölçeğinin Türkçe formunun tek boyutlu olduğu kabul edilmiştir.

Scree Plot

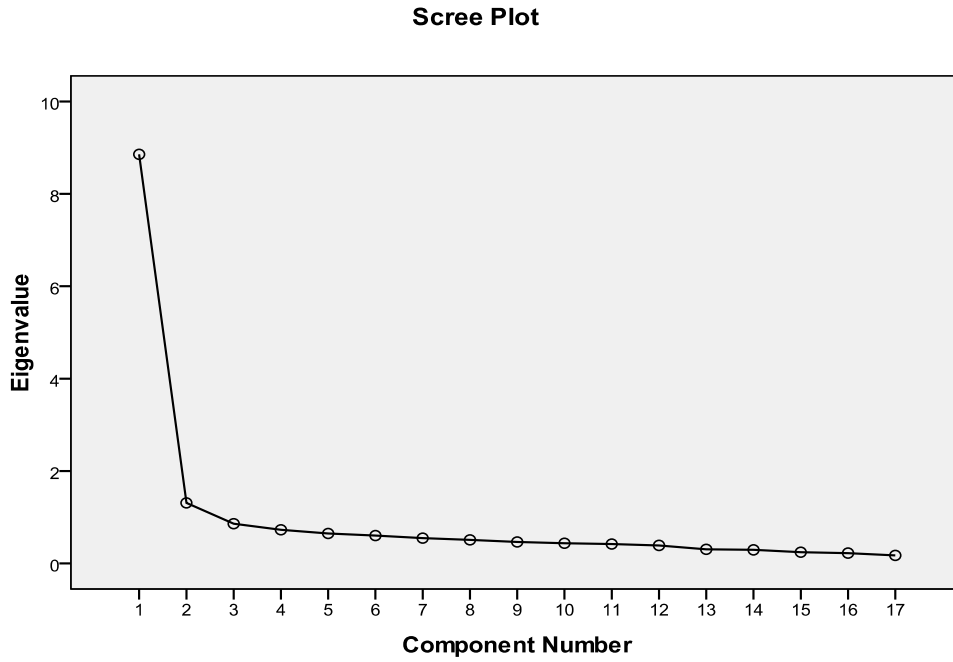


Şekil 1: Rehber Öğretmen Veri Seti İçin Özdeğer Çizgi Grafiği

Scree Plot



Şekil 2: Matematik Öğretmeni Veri Seti İçin Özdeğer Çizgi Grafiği



**Şekil 3: Türk Edebiyatı Öğretmeni Veri Seti İçin Özdeğer Çizgi Grafiği**

Farklı kültürlerdeki değer farklılaşmalarını en iyi açıklayan ve sosyal psikolojide kültürün sosyal psikolojik süreçler üzerindeki etkisini açıklamaya olanak sağlayan kavramlardan ikisi bireycilik-toplulukçuluk kavramlarıdır. Hofstede'nin (1980) "Kültürün Sonuçları" adındaki kitabında ortaya koyduğu bu kavramlar, kültürlerdeki değer farklılaşmalarını en iyi açıklayan boyutlar olarak değerlendirilmiş (örneğin Triandis, 1988) ve sonrasında kültürler arası çalışmalarda giderek önem kazanmıştır (Hofstede 1980 ve Triandis, 1988'den aktaran Kağıtçıbaşı, 2008). Hofstede bu iki kavramı şöyle tanımlamıştır: "Bireysellik, bireyler arasındaki bağların gevşek olduğu, herkesin sadece kendine veya çekirdek ailesine bakmak zorunluluğu hissettiği kültürler için geçerlidir.". Toplulukçuluğu da şöyle açıklamıştır: "Toplulukçuluk, insanların doğuştan itibaren güçlü ve sıkı gruplara bağlı olduğu ve bu bağlılığın yaşam boyunca, sorgulanmayan bir sadakat karşılığında var olduğu toplumlarda söz konusudur.". Hofstede'nin açıklamalarından sonra Triandis, McCusker ve Hui (1990) bireylerin diğer

bireylerle olan ilişkilerini bireycilik-toplulukçuluk bağlamında şu şekilde özetlemişlerdir: Bireyci kültürlerde, kişiler gruplarından duygusal olarak kopuklardır, ayrışma ve özerklik gereksinimi büyüktür. Onlar için kişisel amaçlar grup amaçlarından önce gelir. Davranışlar kişisel yarar veya zarar analizi çerçevesinde incelenir bir başka ifade ile her davranış için kâr zarar hesabı yapılır, bu nedenle bireylerde sorgulayıcı bir tutum gelişir, toptancı bir anlayış yoktur ve menfaatler çatıştığında bireyler arası çatışma olağan kabul edilir. Toplulukçu kültürlerde ise kişilerin benlikleri iç grup terimleri ile tanımlanır. Bireyler için grup amaçları bireysel amaçlardan önemlidir. Kişinin davranışları iç grup istekleri ve normları doğrultusunda belirlenir. Çatışma uygun görülmez. Grup içi uyum çok daha önemlidir. İç grup homojendir. İtaate dayalı sosyalleşme, sosyal destek, eleştiriden kaçınma ve karşılıklı ilişki yoğun olarak görülür. Bu özellikleri nedeni ile toplulukçu kültürlerde yetişen bireylerde sorgulayıcı, eleştirici tutum yerine itaatkâr bir tutum daha sık görülür (Triandis, McCusker ve Hui 1990'dan aktaran Kağıtçıbaşı, 2008). Türkiye birçok araştırmacı tarafından toplulukçu bir kültüre sahip olarak kabul edilmektedir (Göregenli, 1995, Harlak, 2000, Klassen, 2004, Başaran, 2004, Göka, 2006, Tarhan, 2010). Ülkemizin toplulukçu bir kültüre sahip olması, sorgulayıcı bir kültüre sahip olmaması nedeni ile 1993 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Abin tarafından geliştirilen Epistemik Otorite Ölçeğinin alt boyutlarının araştırma sonucunda Türk kültüründe çalışmaması, dolayısıyla ölçeğin tek boyutlu olması olağan görülebilir. Çünkü ölçeğin alt boyutları bireylerin daha sorgulayıcı ve eleştirel davranmalarını gerektirmektedir. Ancak bir toplulukçu kültür olan Türk kültüründe yetişen bireyler için bu çok da mümkün olamamaktadır.

## **GÜVENİRLİK VE MADDE ANALİZİ**

Güvenirlikle ilgili madde analizlerinin sonuçları ise Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Madde Analizi ve Güvenirlik Sonuçları (N=214)**

Madde	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu		
	Rehber Öğretmen Formu	Matematik Öğretmeni Formu	Türk Ede. Öğretmeni Formu
1. Onun iddialarını çürütecek görüşlerimin olduğunu düşünüyorum	0.490	0.494	0.651
2. Onun açıklamalarına güvenmiyorum	0.515	0.551	0.551
3. Bence o, olayları doğru olarak aktarma konusunda özenlidir	0.555	0.537	0.615
4. Onun görüşleri davranışlarımı etkiler	0.654	0.542	0.705
5. Ona bütün kalbimle güveniyorum	0.732	0.642	0.755
6. Onun görüşleri bana sağlam bir temele oturtulmuş gibi görünmüyor	0.546	0.532	0.578
7. Görüşlerimi, ona uyacak şekilde değiştirmeye hazırım	0.578	0.463	0.643
8. Onun açıklamalarını doğru olarak kabul ediyorum	0.711	0.681	0.733
9. Onun söylediklerini yapmam	0.578	0.581	0.665

<b>10.</b> Onu, hiç düşünmeden örnek alırım	0.602	0.500	0.613
<b>11.</b> Onun söyledikleri, görüşlerimi yeniden gözden geçirmeme neden olur	0.645	0.552	0.692
<b>12.</b> Bence o, alanında mükemmel bir uzman	0.704	0.617	0.780
<b>13.</b> Onun üzerimdeki etkisi azdır	0.676	0.586	0.660
<b>14.</b> Onun görüşleri, tutumlarımı etkiler	0.741	0.642	0.708
<b>15.</b> Onun görüşlerini doğru buluyorum	0.698	0.702	0.714
<b>16.</b> Onun görüşlerini kabul etmeme eğilimindeyim.	0.588	0.568	0.663
<b>17.</b> Bence o çok bilgili	0.763	0.639	0.720
Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı	0.93	0.91	0.94
Spearman Brown İki Yarı Güvenirliği	0.91	0.91	0.92

Epistemik Otorite Ölçeğine ilişkin üç ayrı grupta yapılan madde analizleri sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Ölçme aracının rehber öğretmenlerde uygulanan formunda madde toplam korelasyonları 0.49 ve 0.76 arasında değişmektedir. Bu grupta hesaplanan iç tutarlılık katsayısı



0.93'tür. Matematik öğretmenlerinden elde edilen ayırt edicilik değerleri 0.46 ve 0.70 arasında değişmektedir. Bu grupta hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.91'dir. Son olarak da Türk edebiyatı öğretmenlerine uygulanan formdan elde edilen madde toplam korelasyonlarının 0.56 ve 0.78 arasında değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu grupta hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.94'tür. Yapılan madde analizi sonuçları madde ayırt ediciliklerinin her üç örneklem grubu içinde 0.40'tan yüksek olduğunu göstermiştir. Sonuçlar madde geçerlik ve güvenilirliklerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Tekin, 2001). Bunun yanı sıra hesaplanan iç tutarlılıkların da mükemmel olarak kabul edilebilecek bir düzeyde çıktığı görülmüştür (Baykul, 2000).

## **VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI**

Veri toplama araçları gerekli resmî izinler alındıktan sonra araştırmacının kendisi tarafından öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamada kullanılan formlar EK 4'te verilmiştir.

## **VERİLERİN ANALİZİ**

Verilerin analizi sürecinde, öncelikle madde analizi yapılmıştır. Madde analizi, madde ölçek korelasyonuna dayalı ve alt-üst grup madde ortalamalarına dayalı olarak yapılmaktadır (Tezbaşaran, 1997). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliliği, Cronbach  $\alpha$  Katsayısı ile hesaplanmıştır. Son olarak ölçeğin yapı geçerliği, AFA ve DFA ile incelenmiştir. AFA, değişkenler arasındaki ilişkileri dayalı olarak faktör ya da faktörlerin yapısını keşfetmeyi amaçlar (Tabachnick ve Fidell, 2001). AFA, çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, 2004). DFA,

kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004). DFA’da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çeşitli uyum indeksleri kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanlar Khi-Kare Uyum Testi ( $\chi^2$ ), Ki-Kare ve Serbestlik Derecesi Oranı ( $\chi^2/sd$ ), Ortalama Hataların Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (SRMS), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)’dir. Bu çalışmada teorik modelin veriye uyumunu belirlemek için kullanılan Uyum İndeksleri ve kabul edilebilir sınır değerleri;  $\chi^2$  değeri 0’a yakın ve p değerinin anlamlı olmaması,  $\chi^2/sd$  oranının 3’ten küçük olması “iyi uyum”, 5’e kadar değerlerde “yeterli uyum” ifade etmektedir. SRMS ve RMSEA küçük 0.10 olmalı, GFI, CFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI büyük 0.90 olmalıdır. (Byrne, 1994; Hair, Anderson, Tapham ve Black, 1998; Schermelleh-Engel ve Helfried, 2003; Sümer, 2000).

Analizlere başlamadan önce, örneklem büyüklüğünün yeterliliği, dağılımın normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı, değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığı ve veri setinin uç (aykırı) veriye sahip olup olmadığı test edilmelidir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek amacıyla, değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmeli ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları 0.90 olmamalıdır. Ayrıca, Varyans Enflasyon Faktörü (VIF) değerinin 10’un altında ve Tolerance Değerinin (TD) 0.10’un üzerinde değer alması durumunda çoklu bağıntı problemi olmadığı ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği grafikler aracılığıyla test edilmiştir. Verilerin tek değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiş ve elde edilen değerlerin tümünün  $\pm 1$ ’in altında olduğu gözlenmiştir (Kalaycı, 2005) . Her iki veri setinde yer alan uç değerler incelenmiştir. İkinci veri setinde beş öğrenci veri setinden çıkarılmış ve analizler 1013 öğrenci ve 118 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca, veri

setinde eksik veri bulunmamaktadır. Bu durumda analizler toplam 1131 kişiden toplanan verilerle yapılmıştır.

Araştırmada iki sınıflamalı değişken arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı ise Khi-Kare testi ile test edilmiştir. Analizlerde Khi-Kare testinin sayıtlılarının karşılamaması durumunda sadece çapraz tablolar üzerinden yorumlamalar yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde ANOVA tekniği de kullanılmıştır.

Verilerin analizi sırasında, Microsoft Excel XP, SPSS 13.0 ve LISREL 8.7 paket programlarından yararlanılmıştır.

Ayrıca araştırmanın nicel verilerini desteklemek için hem öğrencilere hem de öğretmenlere “size aktardıkları bilgiler ile üzerinizde etkili olabilen birileri var mıdır? Sizce bu kişilerin (epistemik otoritelerin ya da bilgi otoritelerinin) özellikleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soru nitel araştırmanın içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede kayıt birimi olarak sözcük kullanılmıştır. Epistemik Otorite Ölçeğinin bulunduğu her optik okuma formunun en alt kısmına söz konusu edilen açık uçlu soru konulmuş ve katılımcılardan bu soruya yazarak cevap vermeleri istenmiştir. Söz konusu sorunun cevaplarının analizi için EK 6’da verilen form geliştirilmiştir. Öncelikle her optik okuma formu numaralandırılmış ve verilen numaralar geliştirilen analiz formuna da işlenmiştir. Arkasından soruya evet cevabını veren kişiler analiz formuna işlenmiştir. Daha sonra optik okuma formuna katılımcı tarafından epistemik otorite olarak yazılan kişi, analiz formuna da aktarılmıştır. Eğer katılımcı, üzerinde etkili olabilen bir epistemik otorite olmadığını yazmışsa bu da analiz formuna işlenmiştir. Yine katılımcılardan bazıları açık uçlu soruyu boş bırakmayı tercih etmiştir. Bu da analiz formuna işlenerek kayıt altına alınmıştır. Son olarak da analiz formuna katılımcıların epistemik otorite ile ilgili olduğunu yazdıkları özellikler işlenmiştir. Daha sonra formdaki verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Analiz formuna işlenen bilgiler, bulgular ve yorumlar bölümünde sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR, YORUMLAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş bu bulgulardan yola çıkılarak yorumlamalar yapılmış ve en son bulgular tartışılmıştır.

#### 1. Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerinin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin, rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyi Tablo 8’de verilmektedir.

**Tablo 8. Öğretmenlerin Rehber Öğretmeni Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri**

Branş		1	2	3	4	5	6	Düzyey
Türk edebiyatı	N	1	2	8	16	8	6	Toplam 41
	%	2.44	4.88	19.51	39.02	19.51	14.63	Toplam 100
Branş		1	2	3	4	5	6	Düzyey
Matematik	N	0	6	6	10	13	7	Toplam 42
	%	0	14.29	14.29	23.81	30.95	16.67	Toplam 100

Öğretmenler, rehber öğretmeni “Hiç epistemik otorite olarak algılamıyorum.” ifadesinden başlayarak “Kesinlikle yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılıyorum.” ifadesine kadar giderek yükselen altı düzeyden birini tercih ederek değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme sonuçları Tablo 8’de verilmektedir. Tablo 8 incelendiğinde, Türk edebiyatı öğretmenlerinin, %2.44’ü rehber öğretmeni bir düzeyinde, %4.88’i iki düzeyinde, %19.51’i üç düzeyinde, %39.02’si dört düzeyinde, %19.51’i beş düzeyinde, %14.63’ü ise altı düzeyinde epistemik otorite olarak algılamaktadır. Matematik öğretmenlerinin %14.29’unun rehber öğretmeni iki düzeyinde, yine %14.29’unun üç düzeyinde, %23.81’inin dört düzeyinde, %30.95’inin beş düzeyinde, %16.67’sinin ise altı düzeyinde epistemik otorite olarak algıladıkları gözlenmiştir. Bu durumda gerek Türk edebiyatı gerekse matematik öğretmenleri okullarında hizmet veren rehber öğretmeni büyük oranda orta ve yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır demek mümkündür.

Daha önce de aktarıldığı üzere Epistemik Otorite Ölçeğindeki soruların cevapları, 1’den (kesin olarak hiç güvenmiyorum) 6’ya (kesin olarak güveniyorum) kadar değişen altı puanlı bir derecelendirme ölçeği üzerinden verilmektedir. Bu araştırma sorusunun analizi için yeni bir değerlendirme yapılmış bir, iki ve üç düzeyindeki cevaplar düşük, dört, beş ve altı düzeyindeki cevaplar yüksek olarak kabul edilmiştir. Analizler bu grupta ile yeniden yapılmıştır. Söz konusu yaklaşım daha sonra başka analizler için de kullanılmıştır. Bu analizlere göre Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerinin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Rehber Öğretmeni Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeylerinin Branşlarına Göre Ki-Kare Analizi Sonuçları**

	Düşük		Yüksek		Toplam		$\chi^2$	P
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)		
<b>Türk edeb.</b>	11	26.8	30	73.2	41	100	0.03	0.859
<b>Matematik</b>	12	28.6	30	71.4	42	100		

Tablo 9 incelendiğinde görülmektedir ki, rehber öğretmeni yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranı Türk edebiyatı öğretmenleri için yaklaşık %73, matematik öğretmenleri için ise %71'tir. Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerinin rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir,  $\chi^2(sd=1, N=83)=0.03, p<.05$ . Yani rehber öğretmeni yüksek ya da düşük düzeyde epistemik otorite olarak algılama ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin, öğretmenlik yeterlik algılarının ne olduğu konusunda (ki yeterlik algısı tamamen kişinin kendi algısının bir ürünüdür ve bir alandaki yeterli olma düzeyi ile ilgilidir) yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler arasında branş değişkeni açısından öğretmenlik yeterlilik puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre öğretmenlik yeterlilik algısı konusunda, öğretmenler birbirlerine benzemektedirler ve branş değişkenine göre bir farklılık oluşmamaktadır (Sünbül ve Arslan, 2005). Söz konusu ettiğimiz araştırma ile yaptığımız araştırmanın bulguları bu açıdan benzerlik göstermektedir. Araştırmamızın bulguları da rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması açısından branş düzeyinde bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Yani öğretmenlerin rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılamalarında branş bir fark yaratmamıştır. Bu açıdan matematik ve Türk edebiyatı öğretmenlerinin algıları benzerdir.

**2. Öğrencilerin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri, Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Bu araştırma sorusunun analizinde de öğrencilerin cevaplarından bir, iki ve üç düzeyindeki cevaplar düşük, dört, beş ve altı düzeyindeki cevaplar yüksek olarak kabul edilmiş ve analizler buna göre yapılmıştır. Öğrencilerin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeylerini karşılaştırmalı olarak gösteren Tablo 10 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 10. Öğrencilerin Rehber Öğretmeni Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri ile Türk Edebiyatı ve Matematik Öğretmenlerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

		Rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyi							
		Düşük		Yüksek		Toplam (N=1013)		$\chi^2$	P
		N	Toplam Yüzde (%)	N	Toplam Yüzde (%)	N	Yüzde (%)		
<b>Türk</b>	<b>Düşük</b>	132	13.0	149	14.7	293	28.9	61.63	0.000
	<b>Yüksek</b>	161	15.9	571	56.4	720	71.1		
<b>Mate.</b>	<b>Düşük</b>	163	16.1	167	16.5	330	32.6	99.76	0.000
	<b>Yüksek</b>	130	12.8	553	54.6	683	67.4		

Tablo incelendiğinde, rehber ve Türk edebiyatı öğretmenlerinin her ikisini de yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğrencilerin

oranının yaklaşık %56 olduğu görülmektedir. Buna karşılık her iki öğretmen grubunu düşük düzeyde epistemik otorite olarak gören öğrencilerin oranı ise %13'tür. Öğrencilerin Türk edebiyatı öğretmenleri ile rehber öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır  $\chi^2(sd=1, N=1013)=61.63, p<.01$ . Özellikle her iki öğretmen grubunu da yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranının araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından çok olması öğretmenlerden birini epistemik otorite olarak algılamanın diğer öğretmene ilişkin algılamadan bağımsız olmadığını göstermektedir.

10 numaralı tablonun matematik öğretmenleri ile ilgili bölümü incelendiğinde görülmektedir ki rehber ve matematik öğretmenlerinin her ikisini de yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğrencilerin oranı yaklaşık olarak %54'tür. Buna karşılık her iki öğretmen grubunu düşük düzeyde epistemik otorite olarak gören öğrencilerin oranı ise %16'dır. Öğrencilerin matematik öğretmenleri ile rehber öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır  $\chi^2(sd=1, N=1013)=99.76, p<.01$ . Özellikle her iki öğretmen grubunu da yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranının çok yüksek olması öğretmenlerden birini epistemik otorite olarak algılamanın diğer öğretmene ilişkin algılamadan bağımsız olmadığını göstermektedir.

### **3. Öğrencilerin farklı branştaki öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Öğrencilerin farklı branştaki öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasındaki farkları gösteren tablo aşağıda verilmiştir.



**Tablo 11. Farklı Branştaki Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri Arasındaki Farklar**

Düzyey	N	$\bar{X}$	S		K.T.	sd	K.O.	F	P	Anlamlı Fark
A.Rehber	1013	4.063	1.035	G.İ.	16.564	2	8.282	7.346	0.001**	C-B
B. Mate.	1013	3.986	1.041	G.A.	3423.054	3036	1.127			
C. Türk	1013	4.167	1.108	Toplam	3439.618	3038				
Toplam	3039	4.072	1.064							

**\*\*p<0.01**

Yapılan istatistikî analizler sonucunda öğrencilerin rehber öğretmenlerini, Türk edebiyatı öğretmenlerini ve matematik öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [ $F_{(2-3036)}=7.346$ ,  $p<0.01$ ]. Diğer bir ifadeyle, ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmaktadır. Gruplar arası farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan homojenlik testinde Levene İstatistiği'nin eşit çıkmaması nedeniyle Dunnett's C uygulanmış ve C ile B değerleri arasında fark bulunmuştur. Yani Türk edebiyatı öğretmenlerinin epistemik otorite olarak algılanma düzeyi ile matematik öğretmenlerinin epistemik otorite olarak algılanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark Türk edebiyatı öğretmenleri lehine bir farktır. Bu bulgu daha önce yapılan başka araştırmaların bulguları ile benzerdir. Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela (2003) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre edebiyat öğretmenleri ders konusu bilgisi bakımından düşük düzeyde epistemik otoriteler olarak algılanmaktayken, genel bilgi alanında ise yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılanmaktadırlar. Raviv ve diğerleri (1993)

de psikoloji ve istatistik alanlarında çalışan üniversite profesörlerinin epistemik otorite rolleriyle ilgili algılanışlarını incelemiştir. Elde edilen bulgular, istatistik öğrencilerinin kendilerine ders anlatan öğretim üyelerini kendi uzmanlık alanlarında epistemik otoriteler olarak değerlendirme düzeylerinin, psikoloji bölümü öğrencilerinin kendilerine ders anlatan öğretim üyelerini kendi uzmanlık alanlarında epistemik otoriteler olarak değerlendirme düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak araştırma ile genel bilgi alanında psikoloji öğrencilerinin kendi öğretim üyelerini, istatistik öğrencilerinin kendi öğretim üyelerinden daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerden öğretmenlerini, kendi özel bilgi alanlarında ve ayrıca genel bilgi alanında ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmemiştir. Bu nedenle araştırma bulgularında Türk edebiyatı öğretmenlerinin de matematik öğretmenlerinin de genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu bilgiden hareketle araştırma bulgularının alanyazında bulunan araştırmaların bulguları ile örtüştüğünü söylemek mümkün olmaktadır. Ayrıca çalışmada rehber öğretmenler ile Türk edebiyatı öğretmenleri arasında anlamlı bir farkın bulunmaması da anlamlıdır. Çünkü her iki grup öğretmen de sosyal bilimler alanındadır. Farkın matematik öğretmenleri ile Türk edebiyatı öğretmenleri arasında çıkması, daha önce elde edilen diğer bulgulara dikkat çekmektedir. Raviv ve diğerlerinin (2003) aktardıklarına göre, Yaakobi ve Sharan (1985) tarafından yapılan bir başka çalışmada sayısal bilimler dersleri öğretmenleri kendi disiplinlerindeki bilgilerin somut olduğuna, gerçeklere dayandığına ve geçerli olduğuna inanırlarken, sosyal bilimler öğretmenlerinin kendi disiplinlerindeki bilginin subjektif olduğuna, kişisel bulgulara dayandığına ve bireysel yaratıcılığı yansıttığına inandıklarını bulmuşlardır. Yine Raviv ve diğerlerinin (2003), Donnelly 1999'dan aktardığına göre her iki disiplinindeki öğretmenlerle görüşme yaparken sayısal bilimler öğretmenlerinin ortak hedefleri ifade ettikleri, gerçeklere dayanan içeriğe vurgu yaptıkları ve entelektüel becerileri ele alırken tereddüt etmedikleri bulunmuştur. Aynı zamanda sayısal bilimler öğretmenlerinin, bilgilerini, anlamlı bir amacın peşinde olmaya dayandırma eğilimi gösterdikleri, kesinsizliği ve bilgi eksikliğini tehdit olarak algıladıkları bulunurken; bunun tersine, sosyal bilimler öğretmenlerinin (söz konusu

araştırma için tarihçilerin) kişisel düşünmeyi, çeşitli tezleri savunmayı, olayları yorumlamayı ve bunların yanında belirsizlik taşıyan kanıtları aktarmayı vurguladıkları bulunmuştur. Bu nedenle derslerin içeriklerinin öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanmaları üzerinde bir etki yapması olasıdır. Bu araştırmada elde edilen bulgu da benzer bir durumu göstermektedir.

Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerinin epistemik otorite olarak algılanmaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilince iki grubun epistemik otorite algı puanları üzerinde yeni istatistikî analizler yapılmıştır. Yeni analizlerde öğrencilerin cevaplarından bir, iki ve üç düzeyindeki cevaplar düşük, dört, beş ve altı düzeyindeki cevaplar yüksek olarak kabul edilmiştir. Algı puanları yüksek ve düşük olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Yapılan yeni analizler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 12. Öğrencilerin Türk Edebiyatı ve Matematik Öğretmenlerinin Epistemik Otoritelerine İlişkin Değerlendirmeleri Arasındaki Farklar**

	Matematik öğretmenin epistemik otorite algısı								
	Düşük		Yüksek		Toplam		$\chi^2$	P	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)			
Türk edebiyatı öğretmenin epistemik otorite algısı	Düşük	155	15.3	126	44.8	281	27.7	90.29	0.000
	Yüksek	175	17.3	557	76.1	732	72.3		

Tablo 12 incelendiğinde, Türk edebiyatı ve matematik öğretmenin her ikisini de yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğrencilerin oranının %55 olduğu, her iki öğretmenin de düşük düzeyde epistemik otorite

olarak algılayanların oranının ise yaklaşık %15 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türk edebiyatı öğretmenini epistemik otorite olarak algılama düzeyi ile matematik öğretmenini epistemik otorite olarak algılama düzeylerinin ilişkili olduğu bulunmuştur,  $\chi^2(sd=1, N=1013)=90.29, p<.01$ . Türk edebiyat öğretmenini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğrencilerin, benzer biçimde matematik öğretmenini de yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılama eğiliminde olduğu bulunmuştur.

#### 4. Rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri nedir?

Rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeylerini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 13. Rehber Öğretmenlerin Kendilerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri**

	1	2	3	4	5	6	Düzyey
<b>N</b>	1	0	0	8	16	10	Toplam 35
<b>%</b>	2,86	0,00	0,00	22,86	45,71	28,57	Toplam 100

Tablo 13'den, rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri incelendiğinde, %2.8'inin bir düzeyinde, %22.86'sının dört düzeyinde, %45.71'inin beş düzeyinde, %28.57'sinin ise altı düzeyinde kendini epistemik otorite olarak algıladığı görülmektedir. Bu bulgular rehber öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algıladıklarını göstermektedir. İlginç bir şekilde kendini bir epistemik otorite olarak görmeyen sadece bir rehber öğretmen vardır. Yani derecelendirme

yapılırken öğretmenler tarafından birinci, ikinci ve üçüncü düzey tercih edilmemiştir. Rehber öğretmenlerin %97.14'ü kendilerini dört, beş ve altı düzeyinde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Bu yüzdellik düzeyin çok yüksek olduğu açıktır. Bu bulgu iki tanımlayıcı süreçle açıklanabilir. Bunlardan ilki ego yükseltme açıklamasıdır. Ego yükseltme açıklaması öğretmenlerin algılarının kısmen, insanların geneldeki tutumları ve inançlarında olduğu gibi ego yükseltme gereksinimiyle belirlendiğini öne sürer (Hoorens, 1995). Bireyler kendilerini pozitif görebilmek için başarılarını, etkilerini, statülerini veya edinimlerini büyütme eğilimindedirler. İkinci açıklama kendini koruma açıklamasıdır. Bu açıklama ise diğer insanlar gibi öğretmenlerin de başarısızlığın anlaşılmasından kaçınmak için algılanan rol performanslarını korudukları üzerinde durur. Birçok eğitimci tarafından bilgi iletimi öğretmenlerin rol performanslarının odak noktası olarak görülür (Schulman, 1987). Bu yüzden rehber öğretmenler için öğrencilerinin onları epistemik otorite olarak algılamamaları tehdit edici bir deneyim olabilir. Yani, kendi mesleki algılarını korumak amacıyla öğretmenler kendilerine yüksek epistemik otorite affetmekte ve öğrencilerinin de onları bu şekilde algıladıklarına inanmaktadırlar (Hoorens, 1995 ve Schulman, 1987'den aktaranlar Raviv ve diğerleri 2003).

#### **A. Rehber öğretmenlerin kendilerine ilişkin epistemik otorite algı düzeyleri mezun oldukları alana göre nasıldır?**

Lisans eğitimlerini rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji, eğitim yönetimi teftiş ve planlama, özel eğitim, program geliştirme ve ölçme değerlendirme gibi farklı alanlarda tamamlayan rehber öğretmenlerin kendilerine ilişkin epistemik otorite algı düzeyleri Tablo 14'de verilmiştir.

Bu araştırma sorusunun analizinde de öğretmenlerin cevaplarından bir, iki ve üç düzeyindeki cevaplar düşük, dört, beş ve altı düzeyindeki cevaplar yüksek olarak kabul edilmiştir. Algı puanları yüksek ve düşük olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

**Tablo 14. Rehber Öğretmenlerin Mezun Oldukları Alana Göre Kendilerine İlişkin Epistemik Otorite Algıları**

	Düşük		Yüksek		Toplam		
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	
<b>Mezun olunan alan</b>	RPD	0	0.00	14	100	14	100
	Psikoloji	1	11.1	8	88.9	9	100
	Diğer	0	0.00	11	100	11	100

Tablo 14 incelendiğinde görülmektedir ki rehber öğretmenler içinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olanların tamamı, psikoloji bölümünden mezun olan dokuz kişiden sekizi ve diğer bölümlerden mezun olanların da yine tamamı kendilerini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Bir başka ifade ile rehber öğretmenler kendilerini mezun olunan alandan bağımsız olarak yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılama eğilimindedirler.

##### **5. Türk edebiyatı öğretmenlerinin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri nedir?**

Türk edebiyatı öğretmenlerinin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeylerini gösteren 15 numaralı tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 15. Türk Edebiyatı Öğretmenlerinin Kendilerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri**

	1	2	3	4	5	6	Düzy
N	1	2	3	7	16	12	Toplam 41
%	2,44	4,88	7,32	17,07	39,02	29,27	Toplam 100

Tablo 15 incelendiğinde, Türk edebiyatı öğretmenlerinin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri görülmektedir. Bu tabloya göre, öğretmenlerin %2.44'ü bir düzeyinde, %4.88'i iki düzeyinde, %7.32'si üç düzeyinde, %17.07'si dört düzeyinde, %39.02'si beş düzeyinde, %29.27'si ise altı düzeyinde kendini epistemik otorite olarak algılamaktadır. Bu bulgular Türk edebiyatı öğretmenlerinin de kendilerini büyük oranda orta ve yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algıladıklarını göstermektedir.

İlköğretim bölümü aday öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlikleri bakımından incelendiği bir araştırmada, öğretmen adaylarının tamamına yakının kendilerini mesleki yeterlik düzeyi açısından oldukça yeterli gördükleri bulunmuştur (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Bu araştırma bulgusu da göstermektedir ki öğretmen adayları dahi henüz mesleğe başlamamış olmakla birlikte büyük oranda kendilerini alanlarında yeterli görmektedir. Bu bulgu yukarıda söz ettiğimiz araştırma bulgumuz ile benzerlik arz etmektedir. Çünkü bireyin kendini epistemik otorite olarak algılamasında kendi alanında, kendini ne düzeyde yeterli gördüğünün de etkili olması mümkündür.

Yine bu bulguyu yorumlamak için daha önce benzer bulguları açıklamak için kullandığımız ego yükseltme ve kendini koruma açıklamaları da kullanılabilir (Hoorens, 1995 ve Schulman, 1987'den aktaranlar Raviv ve diğerleri 2003).

## 6. Matematik öğretmenlerinin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri nedir?

Matematik öğretmenlerinin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16. Matematik Öğretmenlerinin Kendilerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri**

	1	2	3	4	5	6	Düzyey
<b>N</b>	0	0	2	4	19	17	Toplam 42
<b>%</b>	0,00	0,00	4,76	9,52	45,24	40,48	Toplam 100

Matematik öğretmenlerinin %4.76'sının üç düzeyinde, %9.52'sinin dört düzeyinde, %45.24'ünün beş düzeyinde, %40.48'inin ise altı düzeyinde kendini epistemik otorite olarak algıladıkları Tablo 16'dan görülmektedir. İlginç bir bulgu ise matematik öğretmenlerinden hiç birinin kendini bir ya da iki düzeyinde epistemik otorite olarak görmemesi ve sadece iki öğretmenin ise kendini üç düzeyinde epistemik otorite olarak görmesidir. Kendilerini dört, beş ve altı düzeyinde epistemik otorite olarak gören kişilerin sayısı 40'dır ve bu öğretmenler toplamda %95.24 oranında bir ağırlığa sahiptir. Bu bulgulara göre matematik öğretmenleri kendilerini çok yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır.

Bu bulgu yine daha önceki açıklamalarda kullanılan ego yükseltme ve kendini koruma açıklamaları ile yorumlanabilir (Hoorens, 1995 ve Schulman, 1987'den aktaranlar Raviv ve diğerleri 2003).



Öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılamalarına ilişkin bulguları karşılaştırmalı olarak görebilmek için rehber, Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerinin epistemik otorite algılarına ilişkin puanlarını bir arada vermek uygun olacaktır. Bu amaçla hazırlanmış 17 nolu tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 17. Öğretmenlerin Kendilerine İlişkin Epistemik Otorite Algıları**

	Düşük		Yüksek		Toplam		
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	
Brans	Rehber	1	2.86	34	97.1	35	100
	Türk edeb.	6	14.6	35	85.4	41	100
	Matematik	2	4.76	40	95.2	42	100

Tablo incelendiğinde kendini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranı yaklaşık olarak rehber öğretmenler için %97, Türk edebiyatı öğretmenleri için %85 ve de matematik öğretmenleri için %95'tir. 35 rehber öğretmen arasında kendini düşük düzeyde epistemik otorite olarak algılayan kişi sayısı yalnızca birdir ve o bir öğretmen Tablo 13'den görüldüğü üzere kendini bir düzeyinde epistemik otorite olarak görmektedir. Durum Türk edebiyatı öğretmenleri için biraz daha farklıdır. 41 Türk edebiyatı öğretmeni arasında altı öğretmen kendini düşük düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır. Tablo 15'den de görüldüğü gibi bu öğretmenlerden kendini bir düzeyinde epistemik otorite olarak algılayan kişi sayısı bir iken, kendini iki düzeyinde epistemik otorite olarak algılayan kişi sayısı iki, üç düzeyinde epistemik otorite olarak algılayan kişi sayısı üçtür. Tablo 17'de de görüldüğü gibi kendilerini düşük düzeyde epistemik otorite olarak gören matematik

öğretmeni sayısı 42 kişiden sadece iki kişidir. Tablo 16'dan da görüleceği üzere bu iki öğretmen de kendilerini bir ve iki düzeyinde değil üç düzeyinde epistemik otorite olarak görmektedir.

Tablo 13, 15 ve 16'da verilen bulgular, rehber öğretmenler ve Türk edebiyatı öğretmenlerinden biraz farklı olarak matematik öğretmenlerinin kendilerini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak gördüklerini göstermektedir. Daha öncede aktarıldığı gibi matematik öğretmenlerinin epistemik otorite puanlarının dağılımında rehber öğretmenlerinkinden farklı olarak birinci ve ikinci düzeyler hiç tercih edilmemiştir. Üçüncü düzey ise sadece iki kişi tarafından tercih edilmiştir. Yine matematik öğretmenlerinin epistemik otorite puanlarının dağılımı, Türk edebiyatı öğretmenlerinin puanlarının dağılımdan da farklıdır. Türk edebiyatı öğretmenlerinin epistemik otorite puanlarının dağılımında birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü düzeyler de tercih edilmiştir ancak yoğunluk beşinci ve altıncı düzeylerde. Fakat daha önce de aktarıldığı gibi matematik öğretmenlerinde ilk iki düzey hiç tercih edilmemiş üçüncü düzey ise sadece iki öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Yoğunluk dördüncü, beşinci ve altıncı düzeylerde. Bu üç düzey toplam algılama puanlarının %95.34'ünü oluşturmaktadır. Özellikle yüksek düzey olarak kabul edilen beş ve altıncı düzeylerde yoğunlaşma olduğu ve bu iki düzeyin toplam algılama puanlarının %85.72'sini oluşturduğu dikkat çeken bir bulgudur. Kısaca matematik öğretmenleri rehber ve Türk edebiyatı öğretmenlerine oranla kendilerini daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Bu bulgu daha önce yapılan araştırma bulguları ile benzerdir.

2003 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela yaptıkları araştırmada farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin kendileri ile ilgili epistemik otorite algılarını birbirleriyle karşılaştırmışlardır. Elde edilen sonuçlar matematik öğretmenlerinin kendilerini diğer derslerin öğretmenlerine kıyasla disipline özgü bilgi alanında öğrencileri için daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algıladıklarını göstermiştir. Bu durum da bu araştırmanın bulgusunun söz konusu araştırmanın bulgusu ile benzerlik arz ettiğini göstermektedir.

Raviv ve diğerlerinin (2003) aktardıklarına göre, Yaakobi ve Sharan (1985) tarafından yapılan bir başka araştırmada sayısal bilimler dersleri öğretmenleri kendi disiplinlerindeki bilgilerin somut olduğuna, gerçeklere dayandığına ve geçerli olduğuna inanırlarken, sosyal bilimler öğretmenlerinin kendi disiplinlerindeki bilginin subjektif olduğuna, kişisel bulgulara dayandığına ve bireysel yaratıcılığı yansıttığına inandıklarını bulmuşlardır.

Yine Raviv ve diğerlerinin (2003), Donnelly'den (1999) aktardığına göre her iki disiplinindeki öğretmenlerle görüşme yaparken sayısal bilimler öğretmenlerinin ortak hedefleri ifade ettikleri, gerçeklere dayanan içeriğe vurgu yaptıkları ve entelektüel becerileri ele alırken tereddüt etmedikleri bulunmuştur. Aynı zamanda sayısal bilimler öğretmenlerinin bilgilerini anlamlı bir amacın peşinde olmaya dayandırma eğilimi gösterdikleri, kesinsizliği ve bilgi eksikliğini tehdit olarak algıladıkları bulunurken, bunun tersine sosyal bilimler öğretmenlerinin (söz konusu araştırma için tarihçilerin) kişisel düşünmeyi, çeşitli tezleri savunmayı, olayları yorumlamayı ve bunların yanında belirsizlik taşıyan kanıtları aktarmaya vurgu yaptıkları bulunmuştur.

Bar-Tal, Darom ve Sorek (1978), öğrenilen materyalin günlük yaşama uygulanmasını vurgulayan sosyal bilimler öğretmenlerinin kendi rollerini çoğunlukla "öğretici" olarak tanımladıkları hâlde, sayısal bilimlerin öğretmenlerinin rollerini "öğreticiden" çok "uzman" olarak tanımladıklarını bulmuşlardır. Bu rol tanımları büyük olasılıkla öğretmenlerin dersleri sunuş biçimlerini etkilemekte, dolayısıyla öğrencilerin onları nasıl algıladıklarını da etkilemektedir (aktaranlar Raviv ve diğerleri 2003). Bu algılamaların epistemik otorite algısını etkilediği de söylenebilir. Aktarılan araştırmalarda göstermektedir ki araştırmamızla elde edilen bilgi alan yazındaki araştırmalar ve de yaklaşımlar ile uyumludur.

İlköğretim bölümü aday öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlikleri bakımından incelendiği bir araştırmada ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği ve ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları arasında özyeterlilik açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki aday öğretmenlerin, sınıf

öğretmenliği bölümündeki aday öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Fen bilgi öğretmenliği sınıf öğretmenliğine oranla sayısal bilimler alanına daha yakındır. Bu araştırma bulgusu yukarıda söz ettiğimiz diğer araştırma bulgularını ve bu araştırma ile elde edilen bulguları doğrular niteliktedir.

### 7. Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması, öğretmenlerin mesleki deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?

Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması ile öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine ilişkin Kruskal Wallis Testi analizi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18. Rehber Öğretmenin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeyi ile Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi**

	Düzyey	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	P
<b>Mesleki Deneyim</b>	0-5 yıl	4	42,38	4	4.371	0.358
	6-10 yıl	14	43,18			
	11-15 yıl	34	38,03			
	16-20 yıl	22	41,48			
	21 yıl sonrası	9	56,28			
	Toplam	83				

Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanma düzeyi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $\chi^2_{(4)} = 4.37, p > .05$ ]. Diğer bir ifade ile rehber

öğretmenlerin öğretmenler tarafından epistemik otorite olarak algılanma durumları mesleki deneyimlerinden bağımsızdır. 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler de 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip öğretmenler de rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak yakın bir düzeyde değerlendirmektedirler.

### 8. Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?

Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 19. Rehber Öğretmenin Epistemik Otorite Olarak Algılanmasının, Matematik ve Türk Edebiyatı Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre t Testi Sonuçları**

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	47	4,30	1,14	0,81	1,09	0,28
	Erkek	36	4,00	1,35			

Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması, matematik ve Türk edebiyatı öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır [ $t_{(81)}=1.09$ ,  $p> .05$ ]. Bar'ın (1983) yaptığı bir araştırmada özellikle kadına özgü kabul edilen alanlarda (toplumsal yaşam, kişisel ilişkiler gibi) erkeklerin kendi akran gruplarını kadınlardan daha büyük bir epistemik otorite olarak gördüklerini tespit etmiştir. Yine aynı araştırmada erkeklere

özgü kabul edilen alanlarda da (çalışma ve finans gibi) kadınların akran gruplarını erkeklerden daha baskın epistemik otorite olarak gördükleri bulunmuştur (aktaranlar Kruglanski ve diğerleri, 2005). Yani araştırmaya katılan bireyler kendi cinsiyetinden olan bireyleri (üzerinden değerlendirme yapılan sosyal rol karşı cinse ait bir sosyal rol olarak kabul edilse bile) karşı cinse oranla daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılama eğilimi göstermektedirler. Ancak bu araştırmada bu bulguyu doğrulacak sonuçlara ulaşılamamıştır.

**9. Öğrencilerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Öğrencilerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında farkı gösteren 20 numaralı tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 20. Öğrencilerin, Rehber Öğretmenleri Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri ile Rehber Öğretmenlerin Kendilerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri Arasındaki Farklılık**

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Öğrenciler	1018	4.06	1.04	1051	4.97	0.00
Rehber öğretmen	35	4.94	1.00			

Tablo 20 incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber

öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [ $t_{(1051)}=4,97, p < 0.05$ ]. Bu farklılığın rehber öğretmen lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani ortaöğretimde görev yapmakta olan ve araştırmaya katılan rehber öğretmenler kendilerini öğrencilerinin algıladıklarından daha üst düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Raviv ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kendilerini öğrencilerinin onları gördüklerinden daha üst düzeyde epistemik otorite olarak algıladıklarını bulmuşlardır. Böylece bu bulgunun benzeri bu araştırmada da elde edilmiş olmaktadır. Bu bulgu iki tanımlayıcı süreçle açıklanabilir. Bunlardan biri ego yükseltme açıklamasıdır. Ego yükseltme açıklaması öğretmenlerin algılarının kısmen, insanların geneldeki tutumları ve inançlarında olduğu gibi ego yükseltme gereksinimiyle belirlendiğini öne sürer (Hoorens, 1995). Bireyler kendilerini pozitif görebilmek için başarılarını, etkilerini, statülerini veya edinimlerini büyütme eğilimindedirler. Bir başka açıklama kendini koruma açıklamasıdır. Bu açıklama ise diğer insanlar gibi öğretmenlerin de başarısızlığın anlaşılmasından kaçınmak için algılanan rol performanslarını korudukları üzerinde durur. Birçok eğitimci tarafından bilgi iletimi öğretmenlerin rol performanslarının odak noktası olarak görülür (Schulman, 1987). Bu yüzden rehber öğretmenler için öğrencilerinin onları epistemik otorite olarak algılamamaları tehdit edici bir deneyim olabilir. Yani, kendi mesleki algılarını korumak amacıyla öğretmenler kendilerine yüksek epistemik otorite atfetmekte ve öğrencilerinin de onları bu şekilde algıladıklarına inanmaktadırlar (Hoorens, 1995 ve Schulman, 1987'den aktaranlar Raviv ve diğerleri 2003).

#### **10. Öğretmenlerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Öğretmenlerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren t testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

**Tablo 21. Öğretmenlerin, Rehber Öğretmenleri Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyleri İle Rehber Öğretmenlerin Kendilerini Epistemik Otorite Olarak Algılama Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Gösteren t Testi**

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
<b>Rehber öğretmen</b>	35	4.94	1.00	116	3.28	0.00
<b>Diğer öğretmenler</b>	83	4.17	1.24			

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [ $t_{(116)}=3,28$ ,  $P<.05$ ]. Bu farklılığın rehber öğretmenler lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani rehber öğretmenler kendilerini diğer öğretmenlerin algıladıklarından daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algılamaktadırlar. Bu bulgular daha önce de rehber öğretmenlerin kendi epistemik otorite algıları ile öğrencilerin onları epistemik otorite olarak algılaması arasındaki farklılığı açıklamak için kullanılan iki tamamlayıcı süreçle açıklanabilir. Daha önce de söz edilen ego yükseltme açıklaması öğretmenlerin algılarının kısmen, insanların geneldeki tutumları ve inançlarında olduğu gibi ego yükseltme gereksinimiyle belirlendiğini öne sürer (Hoorens, 1995). Bireyler kendilerini pozitif görebilmek için başarılarını, etkilerini, statülerini veya edinimlerini büyütme eğilimindedirler. Bir başka açıklama olarak kendini koruma açıklaması ise diğer insanlar gibi öğretmenlerin de başarısızlığın anlaşılmasından kaçınmak için algılanan rol performanslarını koruduklarını söylemektedir. Birçok eğitimci tarafından bilgi



iletimi öğretmenlerin rol performanslarının odak noktası olarak görülür (Schulman, 1987), bu yüzden öğretmen arkadaşlarının onları epistemik otorite olarak algılamamaları tehdit edici bir deneyim olabilir. Yani, kendi mesleki görüşlerini korumak amacıyla öğretmenler kendilerine yüksek epistemik otorite atfetmekte ve öğretmen arkadaşlarının da onları bu şekilde algıladıklarına inanmaktadırlar (Hoorens, 1995 ve Schulman, 1987'den aktaranlar Raviv ve diğerleri 2003).

## 11. Rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanma düzeyi,

### A. Öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Rehber öğretmenlerinin epistemik otorite olarak algılanma düzeyinin, öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımı aşağıda verilen tablodaki gibidir.

**Tablo 22. Rehber Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı**

		N	$\bar{X}$	S	df	t	P
Cinsiyet	Kız	647	4.017	1.062	1011	-1.884	0.060
	Erkek	366	4.144	0.982			

Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Ancak Raviv, Bartal, Raviv ve Peleg (1990) kızlarda ergenlik öncesi dönemi yaşayanların ve kız ergenlerin, çeşitli kaynaklara erkekler arasındaki ergenlik öncesi dönemi yaşayan ve ergen olanlara oranla daha fazla epistemik otorite atfettiklerini

bulmuşlardır. Yine bu çalışma 12. sınıftaki kızların sosyal bilgi alanında öğretmenlere erkeklere oranla daha fazla epistemik otorite affettiklerini göstermektedir. Buna göre kızların öğretmenlerini erkeklere oranla daha fazla epistemik otorite olarak gördükleri hipotezini ileri sürmek mümkün olmuştur. Ancak bu araştırmada bu bulgu doğrulanmamıştır.

### B. Rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanma düzeyi, öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanma düzeylerinin öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 23’de verilmiştir.

**Tablo 23. Rehber Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığı**

	N	$\bar{x}$	S		K.T.	sd	K.O.	F	P	Anlamlı Fark	
Öğrenci Sınıf Düzeyi	A.Birinci	280	4,469	0,877	G.İ.	71,434	3	23,811	23,727	0,000**	A-B
	B.İkinci	510	3,955	1,066	G.A.	1012,579	1009	1,004			A-C
	C.Üçüncü	181	3,859	1,039	Toplam	1084,013	1012				A-D
	D.Dördüncü	42	3,532	0,775							B-D
	Toplam	1013	4,063	1,035							

**\*\*p<0.01**

Öğrencilerin, rehber öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [ $F_{(2-1009)}=23.72$ ,  $p<.01$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak

algılama düzeyleri sınıflarının düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Gruplar arası farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan homojenlik testinde Levene İstatistiği'nin eşit çıkmaması nedeniyle Dunnett's C uygulanmıştır. Analiz sonucunda B ve C arasında fark bulunmuştur. Yani rehber öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyi açısından ikinci ile üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark ikinci sınıflar lehinedir. Yani ikinci sınıflar üçüncü sınıflara oranla rehber öğretmenlerini daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Tablo 30 incelendiğinde büyük oranda sınıf düzeyinin yükselmesi ile beraber rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanmasına ilişkin puanların ortalamasının da düştüğü görülmektedir. Bu durum doğal bir durum olarak kabul edilebilir. Çünkü alt sınıflardan üst sınıflara doğru geçiş aynı zamanda bireylerin yaşlarının ve dolaylı olarak deneyimlerinin de artması anlamına gelmektedir. Bu artışlar başka kişilere epistemik otorite atfında azalmaya neden olmaktadır. 2003 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela'nın yaptığı araştırmada da sonuçlar yaşça daha küçük öğrencilerin öğretmenlerini yaşça daha büyük öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

**C. Rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanma düzeyi, öğrencilerin rehberlik servisinin hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?**

Rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanma düzeyinin, öğrencilerin rehberlik servisinin hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına göre dağılımlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 24. Rehber Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeylerinin Öğrencilerin Rehberlik Servisinin Hizmetlerinden Yararlanma Sıklıklarına Göre Farklılığı**

		N	$\bar{X}$	S		K.T.	sd	K.O.	F	P	Anlamlı Fark
Rehberlik servisinden yararlanma sıklığı	A.Çok sık	102	4,088	1,181	G.İ.	83,923	2	41,962	42,378	0,000	B-C
	B.Ara sıra	479	4,348	0,886	G.A.	1000,089	1010	0,990			A-C
	C.Hiç	432	3,740	1,060	Toplam	1084,013	1012				
Toplam		1013	4,063	1,035							

Tablo 24’de de görüldüğü gibi rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanma düzeylerinin öğrencilerin rehberlik servisinin hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına göre bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [ $f_{(2-1010)}=42.37$ ,  $p<.01$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri rehberlik servisinin hizmetlerinden ne düzeyde yararlanıldığına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Gruplar arası farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan homojenlik testinde Levene İstatistiği’nin eşit çıkmaması nedeniyle Dunnett’s C uygulanmış ve B ve C arasında fark bulunmuştur. Bu durum rehberlik servisinin hizmetlerinden (yani rehber öğretmenin sunduğu hizmetlerden) ara sıra yararlanan öğrencilerin rehber öğretmenle ilgili epistemik otorite algılarının bu hizmetlerden hiç yararlanmayan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

## 12. Öğrencilerin Türk edebiyatı öğretmenleriyle ilgili epistemik otorite algı düzeyleri arasında Türk edebiyatı dersi notlarına göre anlamlı olarak farklı mıdır?

Öğrencilerin Türk edebiyatı öğretmenleriyle ilgili epistemik otorite algı düzeylerinin Türk edebiyatı dersi notlarına göre dağılımını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 25. Öğrencilerin Türk Edebiyatı Öğretmenleriyle İlgili Epistemik Otorite Algı Düzeylerinin Türk Edebiyatı Dersi Notlarına Göre Dağılımı**

		Türk edebiyatı öğretmenini epistemik otorite olarak algılama düzeyi			$\chi^2$	P
		Düşük	Yüksek	Toplam		
Türk edebiyatı ders notu	1	N	86	169	255	8.643 0.071
		Yüzde (%)	33.7	66.3	100	
	2	N	52	143	195	
		Yüzde (%)	26.7	73.3	100	
	3	N	62	213	275	
		Yüzde (%)	22.5	77.5	100	
	4	N	58	142	200	
		Yüzde (%)	29	71	100	
	5	N	23	65	88	
		Yüzde (%)	26.1	73.9	100	
Toplam	N	281	732	1013		
	Yüzde %	27.7	72.3	100		

Tablo 25 incelendiğinde Türk edebiyatı ders notu bir olan öğrencilerin yaklaşık %66'sı Türk edebiyatı öğretmenini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamakta, bu oran ders notu iki olanlar için %73 olarak belirlenmiştir. Türk edebiyatı ders notu üç olan öğrencilerin %77'si, ders notu dört olanların %71 ve ders notu beş olanların ise yaklaşık olarak %72'si Türk edebiyatı öğretmenlerini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır. Analiz sonuçları da göstermektedir ki Türk edebiyatı ders notu ne olursa öğrenciler öğretmenlerini büyük çoğunlukla yüksek düzeyde epistemik otorite olarak

algılamaktadır. Öğrencilerin Türk edebiyatı öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında ders notu düzeyine göre anlamlı fark yoktur,  $\chi^2(sd=1, N=1013)=8.64, p>.05$ . Bu bulgu öğrencilerin Türk edebiyatı öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyinin derste başarılarından bağımsız olduğunu gösterir. Yani Türk edebiyatı dersi notları ile Türk edebiyatı öğretmenini yüksek ya da düşük düzeyde epistemik otorite olarak algılama arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Türk edebiyatı ders notunun, Türk edebiyatı dersine olan ilgiyi gösteren bir gösterge olduğu kabul edilerek yapılan bu araştırmada, ders notları yüksek olan öğrencilerin derse ilgilerinin de yüksek olacağı görüşünden hareket edilmiştir. Ders notları yüksek olan ve dersle ilgili olan öğrencilerin dersin öğretmenini de daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaları beklenir. Bu beklenti 2003 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela'nın yaptıkları araştırmada doğrulanmıştır. Araştırmada öğrencinin ders konusuna ilgisi ne oranda yüksekse o dersin öğretmenin epistemik otorite olarak algılanış düzeyi de o oranda yüksek bulunmuştur. Ancak bu araştırmanın bulguları Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela'nın araştırması ile benzer değildir. Bunun nedenlerinden biri ders notunun, ders konularına olan ilgiyi gösteren bir gösterge olarak kabul edilmesinin doğru bir yaklaşım olmaması olabilir.

### **13. Öğrencilerin matematik öğretmenleriyle ilgili epistemik otorite algı düzeyleri arasında matematik dersi notlarına göre anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin matematik öğretmenleriyle ilgili epistemik otorite algı düzeyleri ve matematik dersi notları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 26. Öğrencilerin Matematik Öğretmenleriyle İlgili Epistemik Otorite Algı Düzeyleri ile Matematik Dersi Notlarının Farkları**

		Matematik öğretmenini epistemik otorite olarak algılama düzeyi					
		Düşük	Yüksek	Toplam	$\chi^2$	P	
Matematik ders notu	1	N	154	260	414	9.046	0.06
		Yüzde (%)	37.2	62.8	100		
	2	N	69	150	219		
		Yüzde (%)	31.5	68.5	100		
	3	N	51	111	162		
		Yüzde (%)	31.5	68.5	100		
	4	N	34	94	128		
		Yüzde (%)	26.6	73.4	100		
	5	N	22	68	90		
		Yüzde (%)	24.4	75.6	100		
	Toplam	N	330	683	1013		
		Yüzde %	32.6	67.4	100		

Tablo 26 incelendiğinde matematik ders notu bir olan öğrencilerin yaklaşık %63'ü matematik öğretmenini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır. Bu oran, ders notu iki ve üç olanlar için %69, ders notu dört olanlar için %73 ve ders notu beş olanlar için %76'dır. Öğrencilerin matematik öğretmenlerine ilişkin epistemik otorite algılama düzeyleri arasında ders notlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır,  $\chi^2(sd=1, N=1013)=9.046$ ,  $p>.05$ . Yani matematik ders notları ile matematik öğretmenini yüksek ya da düşük düzeyde epistemik otorite olarak algılama arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Matematik ders notunun matematik dersine olan ilgiyi gösteren bir gösterge olduğu kabul edilerek yapılan bu araştırmada, ders notları yüksek olan öğrencilerin derse ilgilerinin de yüksek olacağı görüşünden hareket edilmiştir. Ders notları yüksek olan ve dersle ilgili

olan öğrencilerin dersin öğretmenini de daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaları beklenir. Bu beklenti 2003 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela'nın yaptıkları araştırmada doğrulanmıştır. Araştırmada öğrencinin ders konusuna ilgisi ne oranda yüksekse o dersin öğretmenin epistemik otorite olarak algılanış düzeyi de o oranda yüksek bulunmuştur. Ancak bu araştırmanın bulgusu ile Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela'nın araştırmasının bulguları uyumlu değildir. Bunun sebeplerinden biri ders notunun, ders konularına olan ilgiyi gösteren bir gösterge olarak kabul edilmesinin doğru bir yaklaşım olmaması olabilir.

#### **14. Araştırmaya katılan öğrencilere göre epistemik otorite olarak algılanan kişilerin özellikleri nelerdir?**

Yukarıdaki araştırma sorusuna cevap bulmak amacı ile öğrencilere uygulanan Epistemik Otorite Ölçeğinin bulunduğu formun alt kısmına "Size aktardıkları bilgiler ile üzerinizde etkili olan birileri var mıdır? Sizce bu kişilerin (epistemik otoritelerin ya da bilgi otoritelerinin) özellikleri nelerdir?" sorusu eklenmiş ve soruya yazarak cevap vermeleri istenmiştir. Aynı soru öğretmenlere uygulanan formun altına da eklenerek onların da cevaplamaları istenmiştir. Sorulara verilen cevaplar nitel araştırma yönteminin içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.



**Tablo 27. Öğrencilerin Açık Uçlu Araştırma Sorusuna Verdikleri Cevaplarla İlgili Bilgiler**

	N	%
Araştırmaya katılan öğrenci	1018	100
Nitel araştırma sorusunu yanıtlamayan öğrenci	316	31.24
Hayatında bir epistemik otorite olduğunu söyleyen öğrenci	608	59.72
Hayatında bir epistemik otorite olmadığını söyleyen öğrenci	94	9.230

Araştırmaya katılan 1018 öğrenciden 316'sı yani %31.24'ü nitel araştırma sorusunu boş bırakarak cevaplamamıştır. 608 öğrenci yani öğrencilerin %59.72'si ise hayatlarında bir epistemik otorite olduğunu ifade etmiştir. 94 öğrenci yani öğrencilerin %9.23'ü ise yaşamlarında epistemik otorite sayılabilecek kimsenin olmadığını ifade etmişlerdir.

Açık uçlu araştırma sorusunda öğrencilere kimleri epistemik otorite olarak gördükleri sorulmamıştır. Ancak birçok öğrenci forma kimleri epistemik otorite olarak gördüğünü de yazmıştır. Öğrencilerin epistemik otorite olarak gördükleri kişilere ilişkin analiz sonuçlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 28. Öğrencilerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişiler**

<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Profesyonel Kişiler</b>	<b>Frekans</b>
Öğretmen	202
Rehber öğretmen	68
Matematik öğretmeni	59
Edebiyat öğretmeni	36
Okul müdürü	2
Kişisel gelişim uzmanı	2
Futbol adamı	2
Dershane öğretmeni	2
TV programı yapımcısı	1
Sanatçı	1
Siyasetçi	1
<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Akraba Kişiler</b>	<b>Frekans</b>
Baba	74
Anne	54
Ağabey	15
Uzak akraba	13
Dayı	12
Abla	11
Amca	6
Büyük baba (dede)	5
Büyükanne	2
Kardeş	2
Hala	2
<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Diğer Kişiler</b>	<b>Frekans</b>
Arkadaş	18
Peygamber	2
Komşu	1
Din âlimi	1
Tarihî bir kişilik	1

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin hayatlarında epistemik otorite olarak üzerlerinde etki bırakmış farklı 27 kişiden söz ettikleri görülmektedir. Aslında araştırmada sorulan nitel araştırma sorusu “Size aktardıkları bilgiler ile üzerinizde etkili olan birileri var mıdır? Sizce bu kişilerin (epistemik otoritelerin ya da bilgi otoritelerinin) özellikleri nelerdir?” şeklindedir ve araştırmaya katılan kişilere üzerlerinde etki yapan epistemik otoritenin kim olduğunu sormaktan çok böyle birinin olup olmadığının tespitini sağlamayı amaçlamaktadır. Buna rağmen nitel araştırma sorusunu cevaplayan 608 öğrencinin büyük çoğunluğu bu soruya epistemik otorite olarak algıladıkları kişiyi bildirerek yanıt vermiştir. Tablo 28’de görüldüğü gibi öğrenci yanıtları arasında epistemik otorite olarak görülme açısından frekansı en yüksek olan kişi öğretmenken (202 kez tekrar edilmektedir) epistemik otorite olarak görülme açısından frekansı en düşük olanlar ise komşu, din âlimî ve tarihi bir kişidir (yalnızca 1 kez tekrar edilmektedirler).

Bar-Tal, Raviv, Raviv ve Brosh (1991) tarafından yapılan bir çalışmada farklı farklı gerekçelerle baba, anne, arkadaşlar, öğretmen ve medya epistemik otorite olarak seçilmişlerdir. Bu araştırmada da söz konusu araştırmada epistemik otorite olarak kabul edilen kişilerin tamamı öğrenciler tarafından epistemik otorite olarak tercih edilmişlerdir.

Öğrencilerin epistemik otorite olarak gördükleri kişilerin özellikleri ile ilgili olarak ifade ettiklerine ilişkin analiz sonuçlarını gösteren tablolar yüklenen özelliğin bilişsel, duyuşsal veya davranışsal olma özelliği göz önünde bulundurularak sıra ile verilmiştir.

**Tablo 29. Öğrencilerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Bilişsel Özelliklerine İlişkin İfadeleri**

<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Kişinin Bilişsel Özellikleri</b>	<b>Frekansı</b>
Bilgili olması	132
Tecrübeli (deneyimli) olması	39
Zeki (akıllı) olması	37
Alanında uzman olması	25
Kendini geliştirmesi (çok okuması)	21
İşinde başarılı olması (belli düzeylere gelmiş olması)	19
Mantıklı olması (mantıklı konuşması)	14
Doğru ile yanlış iyi ayırt etmesi	11
Araştırmacı olması	11
Doğru yönlendirme yapması (yönlendirmeyi iyi yapması)	10
Doğru bilgi vermesi	6
Sabırlı olması	6
Geleceği görmesi	5
Etkili bir kişi olması	5
Kültürlü olması	4
Bilge biri olması	4
Kendine güvenmesi	4
İyi açıklamalar yapması	2
Objektif olması	2
Farklı (düşüncelerinin) olması	2
Matematik alanında başarılı olması	2
Yetenekli olması	1
İyi bir gözlemci olması	1
İkeli olması	1
Hayata bakış açısının doğru olması	1
Derslerinin iyi olması	1
Hedeflerinin olması	1
Uyanık olması	1

29 nolu tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrenciler epistemik otorite olarak algıladıkları kişilere toplam 28 bilişsel özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden en çok tekrar edileni bilgili olma (132 defa tekrar edilmiştir) iken yetenekli olma gibi yedi farklı özellik ise sadece bir defa tekrar edilmiştir.

**Tablo 30. Öğrencilerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Duyuşsal Özelliklerine İlişkin İfadeleri**

<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Kişinin Duyuşsal Özellikleri</b>	<b>Frekansı</b>
Güvenilir (inanılır) olması	69
İyi iletişim kurması	27
Anlayışlı olması (ruh hâlinde anlaması)	27
Yakın ilgi göstermesi (kişisel ilgi göstermesi)	15
Sempatik olması	15
İyilik düşünmesi (iyi kalpli olması)	14
Mükemmel (kusursuz) olması	12
Görüşlerine saygı duyması	10
Ahlaklı olması (ahlaki bilgiye sahip olması)	8
İkna kabiliyetinin olması	8
Yapıcı olması	7
İyi tavsiyelerde (öğütlerde) bulunması	5
Düşünceli olması	4
İnsanları motive etmesi	4

Baskıcı (sinirli) olmaması	4
İnsanlara güvenmesi	3
Kendimi iyi hissetmemi sağlaması (beni önemseydiğini göstermesi)	3
Kişiler arası ilişkilerde iyi olması	2
Kibar (nazik) olması	2
Yalan söylememesi	2
Empati kurabilmesi	2
Fedakâr olması	1
Adaletli olması	1
Ağırbaşlı olması	1
Tutumlu olması	1
Korumacı olması	1
Genç olması	1
Hırslı olması	1
Kişilikli olması	1
<b>Toplam 30</b>	<b>251</b>

Tablo 30'dan görüldüğü üzere öğrenciler epistemik otorite olarak algıladıkları kişilere 30 duyuşsal özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden en çok tekrar edileni güvenilir (inanılır) olma 69 defa tekrar edilerek en çok tekrar edilen özellik olmuşken fedakâr olma gibi sekiz özellik sadece bir defa tekrar edilmiştir.

**Tablo 31. Öğrencilerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Davranışsal Özelliklerine İlişkin İfadeleri**

<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Kişinin Davranışsal Özellikleri</b>	<b>Frekansı</b>
Dersini iyi anlatması	58
Disiplinli (otoriter) olması	31
Çalışkan olması	26
Diğer insanlara yardımcı olması	12
Azimli (gayretli) olması	7
İyi bir sorun çözücü olması	4
Türkçeyi iyi (akıcı) kullanması	4
Doğru davranışlar sergilemesi	3
Düzenli olması	3
Lider olması	2
İşini özenle yapması	2
Kötü alışkanlıklarının olmaması	2
<b>Toplam 12</b>	<b>154</b>

Tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrenciler epistemik otorite olarak algıladıkları kişilere 12 davranışsal özellik yüklemiştir. Bu özellikler arasında en çok tekrar edilen özellik 58 defa tekrar edilerek dersini iyi anlatma özelliği olmuşken iki defa tekrar edilerek en az tekrar edilen davranışsal özellikler ise lider olma, işini özenle yapma ve kötü alışkanlıklarının olmaması özellikleri olmuştur.

27, 28, 29, 30 ve 31 nolu tablolardan da görüldüğü üzere kendilerine epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin özellikleri sorulan öğrencilerden 608'i yani %59.72'si hayatlarında bir epistemik otorite olduğunu ifade ederek söz konusu epistemik otoriteye 71 farklı özellik yüklemiştir. Tablo 34'de de görüleceği gibi kendilerine epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin

özellikleri sorulan öğrenciler, bilgili olması özelliğini toplamda 132 kez tekrar etmişlerken, fedakâr olması, kişilikli olması gibi 19 özelliği ise sadece bir kez tekrar etmişlerdir.

Raviv ve diğerleri (1993) istatistik ve psikoloji profesörleri ve onların öğrencileriyle bir epistemik otorite araştırması yürütmüştür. Her iki bölümün profesörlerine güven duyulmasına dair neden puanlarının analizi, en yüksek derecelendirmeyi uzmanlığın aldığını göstermiştir. Bu bulgu bu araştırmanın bulgusu ile paraleldir. Çünkü bu araştırmada en çok tercih edilen (132 defa) bilgili olma özelliğidir ve bilgili olma kavramı ile uzman olma kavramı çok yakın kavramlardır. Yine bu araştırmada güvenilir (inanılır) olma 69 kez tekrar edilerek en çok tekrar edilen ikinci özellik olmuştur. Raviv ve diğerlerinin (1993) araştırmasında da istatistik bölümünde uzmanlıktan sonra en yüksek derecelendirilen neden nesnelliktir. Nesnellik özelliği de güvenilir (inanılır) olma özelliği ile yakından ilişkilidir.

Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Abin tarafından 1993 yılında yapılan bir başka araştırmada da deneklerin siyasi liderlere duydukları güven ya da güvensizliği açıklamak için öne sürdükleri nedenler incelenmiştir. Genel olarak, verilen yanıtlar, güvenme durumlarında liderlerin kabul edilen görüşlerinin uzmanlığı ile ilgili olduğudur. Bu bulgu da araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir.

Öğrenci görüşlerine göre ideal beden eğitimi öğretmeninin özelliklerini belirleyebilmek için yapılan bir araştırmada öğrenciler ideal bir beden eğitimi öğretmeni ile ilgili toplam 64 özellikten söz etmişlerdir (Çoban ve Turan 2006). Bu özelliklerden bazıları bu araştırmada da epistemik otorite olan kişilere atfedilen özelliklerle benzerdir. 2006 yılında yapılan araştırmada öğrenciler tarafından ideal beden eğitimi öğretmeninde olması gereken özellikler arasında sayılan özelliklerden bazıları şunlardır:

- Mesleki gelişmeleri inceleme
- Öğrenci seviyesine uygun oyunlar oynatma
- Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme



- Öğretmenin açık fikirli ve sevecen olması
- Öğretmenin öğrenciyi cesaretlendirici ve destekleyici olması
- Öğretmenin hoşgörülü ve sabırlı olması
- Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma
- Ses tonunu etkili bir biçimde kullanabilme
- Öğrencileri derse güdüleme ve motivasyonlarını sağlama
- Öğrencilerin soru ve problemlerini dinleme
- Alanında araştırma yaparak bilgi üretme
- Yeniliklere açık olma
- Öğrenen bir öğretmen modeli çizme.

Görüldüğü üzere yukarıda verilen özelliklerin hepsi benzer şekilde bu araştırmada da bulgu olarak elde edilmiştir. Bu durum bu iki araştırma arasında bir benzerlik olarak dikkat çekmektedir. Yine araştırmamızda (daha önce aktarıldığı gibi) öğrenciler tarafından epistemik otorite olarak algılanan kişiler arasında birinciliği öğretmenler (202 defa tekrar edilerek) almıştır. Çoban ve Turan da (2006) öğretmenler üzerinde çalışmıştır bu açıdan da söz konusu araştırmalar benzerlik göstermektedir.

### **15. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre epistemik otorite olarak algılanan kişilerin özellikleri nelerdir?**

Araştırmaya katılan 118 öğretmenden 32'si yani %27.11'i nitel araştırma sorusunu boş bırakarak cevaplamamıştır. 58 kişi yani öğretmenlerin %49.15'i ise hayatlarında bir epistemik otorite olduğunu ifade etmektedir. 28 öğretmen yani öğretmenlerin %23.72'si ise yaşamlarında epistemik otorite sayılabilecek kimsenin olmadığını ifade etmiştir. Bu bilgiler aşağıdaki Tablo 32'de de verilmiştir.

**Tablo 32. Öğretmenlerin Açık Uçlu Araştırma Sorusuna Verdikleri Cevaplarla İlgili Bilgiler**

	N	%
Araştırmaya katılan öğretmen	118	100
Nitel araştırma sorusunu yanıtlamayan öğretmen	32	27.11
Hayatında bir epistemik otorite olduğunu söyleyen öğretmen	58	49.15
Hayatında bir epistemik otorite olmadığını söyleyen öğretmen	28	23.72

Açık uçlu araştırma sorusunda öğretmenlere kimleri epistemik otorite olarak gördükleri sorulmamıştır. Ancak öğretmenlerden bazıları (öğrencilerde de olduğu gibi) forma kimleri epistemik otorite olarak gördüğünü de yazmıştır. Öğretmenlerin epistemik otorite olarak gördükleri kişilere ilişkin analiz sonuçlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 33. Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişiler**

<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Profesyonel Kişiler</b>	<b>Frekans</b>
Akademisyen	21
Öğretmen	2
<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Akraba Kişiler</b>	<b>Frekans</b>
Baba	7
Anne	2
Büyük baba	1
<b>Toplam</b> 5	<b>33</b>

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin hayatlarında epistemik otorite olarak üzerlerinde etki bırakmış farklı beş kişiden söz ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan 118 öğretmenden nitel araştırma sorusunu, evet hayatımda bir epistemik otorite vardır, diyerek yanıtlayan 58 öğretmen, 21 kez epistemik otorite olan kişinin akademisyen olduğunu söylerken sadece bir öğretmen ise kendisi için büyük babasının bir epistemik otorite olduğunu bildirmiştir. Daha önce de aktarıldığı gibi Bar-Tal, Raviv, Raviv ve Brosh (1991) bir çalışmalarında farklı farklı gerekçelerle baba, anne ve öğretmeni epistemik otorite olarak seçilmişlerdir. Bu araştırmada da söz konusu araştırmada epistemik otorite olarak kabul edilen kişiler, öğretmenler tarafından epistemik otorite olarak tercih edilmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulguları birbirini desteklemektedir.

Öğretmenlerin epistemik otorite olarak gördükleri kişilerin özellikleri ile ilgili olarak ifade ettiklerine ilişkin analiz sonuçlarını gösteren tablolar aşağıda epistemik otorite olarak algılanan kişide var olduğu söylenen özelliğin bilişsel, duyuşsal veya davranışsal olma özelliği göz önünde bulundurularak sıra ile verilmiştir.

**Tablo 34. Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Bilişsel Özelliklerine İlişkin İfadeleri**

<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Kişinin Bilişsel Özellikleri</b>	<b>Frekans</b>
Araştırmacı olması	21
Deneyimli olması	13
Bilgilerini güncellemesi	9
Sorgulayıcı olması	6

Bilgili olması	5
Çok okuması	5
Zeki olması	5
Kültürlü olması	2
Dikkatli olması	2
Öğrenmeye açık olması	2
Alanında uzman olması	2
Tutarlı olması	1
Öngörüsünün yüksek olması	1
Entelektüel birikime sahip olması	1
Geniş bir bakış açısına sahip olması	1
Başka fikirleri de değerlendirmesi	1
Bilgiyi özümsemesi	1
Fikir üretmesi	1
İyi yorumlar yapabilmesi	1
<b>Toplam 19</b>	<b>80</b>

34 nolu tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler epistemik otorite olarak algıladıkları kişilere toplam 19 bilişsel özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden en çok tekrar edileni araştırmacı olma (21 defa tekrar edilmiştir) iken tutarlı olma gibi sekiz farklı özellik ise sadece bir defa tekrar edilmiştir.

Öğretmenlerin epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin duyuşsal özelliklerine ilişkin ifadeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 35. Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Duyuşsal Özelliklerine İlişkin İfadeleri**

<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Kişinin Duyuşsal Özellikleri</b>	<b>Frekansı</b>
Güvenilir olması	4
Sabırlı olması	4
Sakin olması	3
İletişim becerilerinin yüksek olması	3
Kendinden emin olması	1
Herkesin fikrine saygılı olması	1
Pozitif olması	1
İnsani özelliklere sahip olması	1
Özverili olması	1
Saygı duyulan biri olması	1
Fikrini dayatmaması	1
Model alınacak biri olması	1
Güçlü olması	1
Anlayışlı olması	1
İnsanlara yardımcı olması	1
Özgüvene sahip olması	1
Önyargılı olmaması	1
<b>Toplam 17</b>	<b>27</b>

Tablo 35'den görüldüğü üzere öğrenciler epistemik otorite olarak algıladıkları kişilere 17 duyuşsal özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden en çok tekrar edileni güvenilir olma dört defa tekrar edilerek en çok tekrar edilen özellik olmuşken kendinden emin olma gibi 13 özellik sadece bir defa tekrar edilmiştir.

Öğretmenlerin epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin davranışsal özelliklerine ilişkin ifadeleri ise aşağıda verilmiştir.

**Tablo 36. Öğretmenlerin Epistemik Otorite Olarak Algıladıkları Kişilerin Davranışsal Özelliklerine İlişkin İfadeleri**

<b>Epistemik Otorite Olarak Algılanan Kişinin Davranışsal Özellikleri</b>	<b>Frekansı</b>
Çalışkan olması	6
Disiplinli çalışması	4
Yaşam kalitesinin yüksek olması	2
Davranışları ile bilgilerinin tutarlı olması	1
Uygulamada başarılı olması	1
Sosyal olması	1
<b>Toplam 6</b>	<b>15</b>

Tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler epistemik otorite olarak algıladıkları kişilere altı davranışsal özellik yüklemiştir. Bu özellikler arasında en çok tekrar edilen özellik altı defa tekrar edilerek çalışkan olma özelliği olmuşken bir defa tekrar edilerek en az tekrar edilen davranışsal özellikler ise davranışları ile bilgilerinin tutarlı olması, uygulamada başarılı olması ve sosyal olması özellikleri olmuştur.

Tablo 32, 33, 34, 35 ve 36'dan da görüleceği gibi kendilerine epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin özellikleri sorulan öğretmenlerden 58'i yani %49.15'i hayatlarında bir epistemik otorite olduğunu ifade ederek söz konusu olan epistemik otoriteye 42 farklı özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden araştırmacı olma özelliği toplamda 21 kez tekrarlanarak en çok tekrar edilen

özelliik olurken 25 farklı özelliik (örneğin pozitif olması ve fikir üretmesi gibi) sadece bir kez tekrar edilerek en az tekrar edilen özelliikler sınıfına girmiştir.

Bar-Tal ve diğeri (1991) dördüncü, sekizinci ve 12. sınıflardaki çocuk ve ergenlerin spesifik epistemik otoriteleri seçerken atfettikleri nedenleri incelemiştir. Araştırmada sonuç olarak deneklerin bilgi gösteren bir kaynağa dair seçimlerinin ardında yatan neden olarak çoğu kez eğitim, deneyim ya da uzmanlığı ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmada da öğretmenler epistemik otoritelerinin deneyim özelliği üzerinde durmuşlardır. Deneyim özelliği 13 defa tekrar edilmiş ve en çok tercih edilen özelliiklerden ikincisi olmuştur. En çok tercih edilen bir diğeri özelliik beş frekansla yedinci sıradaki çok okuma özelliğidir. Çok okuma insanın eğitimi açısından önemli bir özelliiktir. Bu açıdan bakıldığında da Bar-Tal ve diğeri (1991) araştırmasına ait bulgulardan olan eğitilmiş olma özelliği çok okuma özelliği ile ilgilidir.

Yapılan başka bir araştırmada öğretmenlere iyi öğretmen ifadesinden ne anladıkları ve iyi öğretmen'in sahip olması gerektiğini düşündükleri özelliikler hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin iyi öğretmenin özelliiklerine ilişkin görüşlerinin analizi öğretmenlerin iyi öğretmenin sahip olması gereken özelliikleri içinde öncelikli sırayı, kişilik özelliiklerine; ikinci sırayı, pedagojik formasyon bilgi ve becerilerine; üçüncü sırayı, mesleki motivasyona dair özelliiklere; dördüncü sırayı, iletişim becerisine ve son sırayı da alan bilgisine verdiklerini göstermiştir. Araştırmanın bulgularına göre iyi öğretmenin ön plana çıkan özelliikleri arasında, gelişmeye ve yeniliğe açık olma, entelektüel ve genel kültür bilgisine sahibi olma, kitap okuma, hoşgörülü olma, sosyal olma, sabırlı olma, saygılı olma, model olma, kendine güvenen biri olma, çalışkan olma, araştırmacı olma gibi bizim araştırmamızda da epistemik otorite olan kişiye atfedilen özelliikler vardır (Aypay, 2011). Bu açıdan iki araştırma arasında benzerlikler olması dikkat çekicidir.

Çetin tarafından 2001 yılında yapılan bir diğeri araştırmada ise öğretmen yetiştiren bir kurumun öğrencileri olan Gazi Üniversitesi Meslekî Yaygın Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinden ideal öğretmen konulu

bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Değerlendirme yapılırken, her kompozisyon kâğıdında belirtilen ilk üç özellik dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ideal bir öğretmende; saygı, liderlik, dürüstlük ve insan tabiatını anlama gibi sosyal nitelikleri aradıkları görülmektedir. İdeal bir öğretmende aranan diğer kişilik özellikleri ise; öğretmeye karşı ilgi, duygusal denge, neşe, kendine güven ve hoşgörü şeklinde sıralanmaktadır. İdeal öğretmenin, meslekî ve akademik yeterlilikleri ise alanında uzman olmak, öğrencileriyle dostça ve iş birliği içinde çalışmak, öğrencinin tabiatını ve ihtiyaçlarını anlamak, kültürlü olmak, çalışmalarını bilimsel tavır içerisinde sürdürmek, bireysel ayrılıkları analiz etmek ve çeşitli metot ve teknikleri kullanmak olarak sıralanmaktadır. Bu bulgular da yaptığımız araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmamızda da öğretmenler epistemik otorite olarak algıladıkları kişilere benzer özellikler yüklemişlerdir.

## **TARTIŞMA**

Kruglanski'ye (1980) göre, bireyler, epistemik otorite tarafından sağlanan bilgilere yüksek bir güven atfederler, bu bilgileri geçerli olarak kabul ederler ve en azından geçici bir süre için alternatif bilgi kaynağı arayışlarına son verirler ve hatta davranışlarını da epistemik otoriteden aldıkları bilgilere göre oluşturur veya değiştirirler. Bu görüş Bar'ın (1983) araştırmasıyla da doğrulanmıştır. Araştırmada katılımcılara bir problem durumu vererek problemin çözümü için altı farklı kaynaktan çubuklarla simgelenen sanal paraları kullanarak bilgi satın almaları istenmiştir. Hipotez, söz konusu kaynağa yüklenen epistemik otoritenin artması ile birlikte katılımcıların o kaynaktan bilgi satın almak için daha fazla sanal para harcamaya istekli olmaları gerektiği üzerine odaklanmaktadır. Sonuçlar gerçekten de bunun doğru olduğunu göstermiştir. İncelenen yedi alanda da katılımcılar en yüksek epistemik otorite olarak gördükleri kişilerden bilgi satın almak için daha fazla sanal para ödemeye istekli davranmışlardır. Yine Bar'ın yaptığı bir başka araştırmada katılımcılardan beslenme, araba, saç şampuanı ve kuaför gibi



dört alandaki sekiz ürün arasından seçim yapmalarını istemiştir. Katılımcılara ürünlerden birisi hakkında ilgili epistemik otoritenin tavsiyelerini öğrenme fırsatı da verilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılanların epistemik otoritenin tavsiye ettiği ürünü seçme eğiliminde oldukları saptanmıştır (aktaranlar Kruglanski ve diğerleri, 2005). Bar'ın 1999 yılında yaptığı bir başka çalışmada da daha önce yaptığı çalışmadakine benzer bulgular elde edilmiştir. Yine Bar tarafından 1999'da yapılan bir diğer araştırmada ise katılımcılara çeşitli kaynaklar tarafından ifadelendirilmiş bazı rakamsal tahminler gösterilmiştir: "Çoğu insana göre, haftada iki kere çalıştırılan bir kurutucunun ömrü 12 yıl kadardır." ya da "Bir makine uzmanına göre, gazla çalışan bir motor saniyede 300 kıvılcım çıkarır." gibi. Katılımcılara ifadelerde verilen konu üzerine kendi yargılarını şekillendirmeleri gerektiği söylenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yargılarının büyük ölçüde baskın epistemik otorite olan kaynakların yargılarına bağlı kaldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda kısaca söz edilen araştırmalar da göstermektedir ki insanların görüşlerinin ve davranışlarının oluşmasında epistemik otorite olarak gördükleri kişilerin önemli bir etkisi vardır. İstendik davranış kazandırma süreci olan eğitim sürecinde son derece önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin öğrencileri tarafından epistemik otorite olarak algılanıp algılanmadığının ve epistemik otorite olarak algılanma düzeylerinin ne olduğunun bilinmesi çok çok önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler arasında diğer öğretmenlere müşavirlik hizmetleri veren rehber öğretmenlerin diğer meslektaşları tarafından epistemik otorite olarak algılanıp algılanmadığı da son derece önemlidir. Araştırma bulgularımıza göre gerek Türk edebiyatı gerekse matematik öğretmenleri okullarında hizmet veren rehber öğretmeni büyük oranda orta ve yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır. Rehber öğretmeni yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranı Türk edebiyatı öğretmenleri için yaklaşık %73, matematik öğretmenleri için ise %71'tir. Yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılanıyor olmak rehber öğretmenlerin müşavirlik hizmetlerini verirken işlerini kolaylaştıran bir durum olarak yorumlanabilir. Ayrıca Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerinin rehber öğretmeni daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak görmemesi de önemlidir. Çünkü bu

durumda bilgi aktarılan konularda bilgi arayışı durdurulabilir ve bu da bir öğretmen açısından uygun bir durum olmaz. Yine daha yüksek düzeyde epistemik otorite yüklemesinin gerçeği yansıtmama olasılığı daha yüksektir.

Yine araştırma bulgularına göre rehber ve Türk edebiyatı öğretmenlerinin her ikisini de yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğrencilerin oranının yaklaşık %56 olduğu görülmektedir. Buna karşılık her iki öğretmen grubunu düşük düzeyde epistemik otorite olarak gören öğrencilerin oranı ise %13'tür. Rehber ve matematik öğretmenlerinin her ikisini de yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğrencilerin oranı ise yaklaşık olarak %54'tür. Buna karşılık her iki öğretmen grubunu düşük düzeyde epistemik otorite olarak gören öğrencilerin oranı ise %16'dır. Ayrıca öğrencilerin hem Türk edebiyatı öğretmenleri ile rehber öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri hem de matematik ile rehber öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Özellikle her iki öğretmen grubunu da yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranının araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından çok olması öğretmenlerden birini epistemik otorite olarak algılamanın diğer öğretmene ilişkin algılamadan bağımsız olmadığını göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerden birine yüksek düzeyde epistemik otorite atfeden öğrencinin bu bakış açısını genellediği ve diğer öğretmenleri de bu şekilde olumlu olarak değerlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durumu alanyazındaki olumluluk eğilimi kavramını kullanarak yorumlamak mümkündür. Olumluluk eğilimi yükleme yanlışlıklarından ya da hatalarından biridir. Olumluluk eğilimini insanlar hakkında olumsuzdan çok olumlu değerlendirmeler yapma eğilimi olarak tanımlanır (Bruner ve Tagiuri, 1954; Sears ve Whitney, 1973'ten aktaran Kağıtçıbaşı, 2008).

Araştırmada öğrencilerin rehber öğretmenlerini, Türk edebiyatı öğretmenlerini ve matematik öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu da gözlenmiştir. Bu fark Türk edebiyatı öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasındadır ve Türk edebiyatı öğretmenleri lehinedir. Bu bulgu daha önce yapılan başka araştırmaların bulguları ile benzerdir (Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela

2003; Raviv ve diğeri 1993; Yaakobi ve Sharan 1985; Donnelly 1999). Söz konusu araştırmalara göre sosyal bilimler alanında çalışan bireyler ders konusu bilgisi bakımından düşük düzeyde epistemik otoriteler olarak algılanmaktayken, genel bilgi alanında ise yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılanmaktadırlar. Bu araştırma yapılırken öğrencilere öğretmenlerini değerlendirirken değerlendirmeyi sadece ders konularını dikkate alarak yapmaları söylenmemiştir. Bu nedenle değerlendirmelerin genel epistemik otorite algısını yansıttığı da söylenebilir. Bu durumda araştırma bulgusu Türk edebiyatı öğretmenlerinin genel epistemik otoritelerini yansıttığı için yüksek düzeyde çıkmış ve dolayısıyla matematik öğretmenleri ile aralarında anlamlı bir farklılık oluşmuştur denilebilir. Ayrıca araştırmada rehber öğretmenler ile Türk edebiyatı öğretmenleri arasında anlamlı bir farkın bulunmaması da bu yorumu güçlü hale getirmektedir. Çünkü her iki alan da sosyal bilimler kapsamındadır. Rehber öğretmenler ile matematik öğretmenleri arasında fark bulunmaması da olağan bir durumdur. Çünkü rehber öğretmen diğeri iki alandaki öğretmenler gibi öğrencilere derslerle ilgili konuları aktarmamaktadır. Bu da onun farklı bir şekilde değerlendirilmesine neden olmuştur denebilir.

Araştırma bulguları rehber öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algıladıklarını da göstermektedir. İlginç bir şekilde kendini bir epistemik otorite olarak görmeyen sadece bir rehber öğretmen vardır. Yani derecelendirme yapılırken öğretmenler tarafından birinci, ikinci ve üçüncü düzey tercih edilmemiştir. Rehber öğretmenlerin %97.14'ü kendilerini dört, beş ve altı düzeyinde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Bu istatistik Türk edebiyatı öğretmenlerinde biraz daha düşük ve %85.36 düzeyindedir. Matematik öğretmenlerinde ise %95.24 düzeyindedir. Bu yüzdeler düzeylerinin objektif olmaktan uzak olduğu ve çok yüksek olduğu söylenebilir. Zaten bulgular daha sonra öğrencilerin öğretmen algıları ile karşılaştırınca bu görüş doğrulanmaktadır. Söz konusu bulguları iki tanımlayıcı süreçle açıklamak mümkündür. Bunlardan ilki ego yükseltme açıklamasıdır. Ego yükseltme açıklaması öğretmenlerin algılarının kısmen, insanların geneldeki tutumları ve inançlarında olduğu gibi ego yükseltme gereksinimiyle belirlendiğini öne sürer (Hoorens, 1995). Bireyler kendilerini

pozitif görebilmek için başarılarını, etkilerini, statülerini veya edinimlerini büyütme eğilimindedirler. İkinci açıklama kendini koruma açıklamasıdır. Bu açıklama ise diğer insanlar gibi öğretmenlerin de başarısızlığın anlaşılmasından kaçınmak için algılanan rol performanslarını korudukları üzerinde durur. Birçok eğitimci tarafından bilgi iletimi öğretmenlerin rol performanslarının odak noktası olarak görülür (Schulman, 1987). Bu yüzden rehber öğretmenler için öğrencilerinin onları epistemik otorite olarak algılamamaları tehdit edici bir deneyim olabilir. Yani, kendi mesleki algılarını korumak amacıyla öğretmenler kendilerine yüksek epistemik otorite atfetmekte ve öğrencilerinin de onları bu şekilde algıladıklarına inanmaktadırlar (Hoorens, 1995 ve Schulman, 1987'den aktaranlar Raviv ve diğerleri 2003).

Araştırmanın bir diğer bulgusu göstermektedir ki rehber öğretmenler içinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olanlarla beraber diğer bölümlerden (eğitim yönetimi teftiş ve planlama, özel eğitim, program geliştirme, ölçme değerlendirme ve halk eğitimi gibi) mezun olanların tamamı, psikoloji bölümünden mezun olan dokuz kişiden sekizi kendilerini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır. Bir başka ifade ile rehber öğretmenler kendilerini mezun olunan alandan bağımsız olarak yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin, öğretmenlik yeterlik algılarının ne olduğu konusunda (ki yeterlik algısı tamamen kişinin kendi algısının bir ürünüdür ve bir alandaki yeterli olma düzeyi ile ilgilidir) yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler arasında branş değişkeni açısından öğretmenlik yeterlilik puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre öğretmenlik yeterlilik algısı konusunda, öğretmenler birbirlerine benzemektedirler ve branş değişkenine göre bir farklılık oluşmamaktadır (Sünbül ve Arslan, 2005). Söz konusu ettiğimiz araştırma ile yaptığımız araştırmanın bulguları bu açıdan benzerlik göstermektedir. Araştırmamızın bulguları da rehber öğretmenlerin hangi alanda eğitim gördüklerine bakmaksızın (ki bu alanlar rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji, eğitim yönetimi teftiş ve planlama, özel eğitim, program geliştirme ve ölçme değerlendirme gibi farklı alanlardır) kendilerini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algıladıklarını

göstermektedir. Hatta rehber öğretmenlerin %97.14'ü kendilerini dört, beş ve altı düzeyinde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Bu çok yüksek düzeyde bir değerlendirmedir. Bu nedenle bu araştırma bulgusunun yorumlanmasında da ego yükseltme açıklaması ve kendini koruma açıklaması kullanılabilir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenler egolarını yükseltmek ve kendilerini korumak amacı ile algılarını yükseltmiş olabilirler.

Ayrıca matematik öğretmenleri rehber ve Türk edebiyatı öğretmenlerine oranla kendilerini daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Bu bulgu daha önce yapılan araştırma bulguları ile benzerlik arz etmektedir (Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela, 2003; Yaakobi ve Sharan, 1985; Donnelly, 1999; Bar-Tal, Darom ve Sorek, 1978; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Bu bulgu da her iki alanın çalışma konularının doğası dikkate alındığında olağan olarak kabul edilebilir. Çünkü sosyal bilimlerde olaylar bir tek bakış açısı ile değerlendirilerek tam anlamıyla açıklanamazlar. Ancak sayısal bilimlerde sosyal bilimlerdeki gibi değildir, birçok şey daha nettir. Bu nedenle sayısal bilimlerde çalışanların alanları ile ilgili bilgilerine daha çok güvenmeleri dolayısıyla kendilerine daha fazla epistemik otorite yüklemeleri söz konusu olabilir.

Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması ile öğretmenlerin mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamaktadır. 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler de 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip öğretmenler de rehber öğretmenleri birbirlerine yakın düzeyde epistemik otorite olarak değerlendirmektedirler. Rehber öğretmeni yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranı Türk edebiyatı öğretmenleri için yaklaşık %73, matematik öğretmenleri için ise %71'tir. Yani her iki grup öğretmen de rehber öğretmeni yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır ve rehber öğretmeni düşük düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranları her grup içinde (Türk edebiyatı ve matematik öğretmenleri) %30'a varmamaktadır. Bu durumda deneyim açısından epistemik otorite algısının değişmemesi olağandır. Çünkü öğretmenler arasında rehber öğretmeni düşük düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların sayısı çok azdır ve

Tablo 18'den de görüldüğü üzere rehber öğretmeni düşük düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğretmenlerin bir, iki ve üç düzeylerine dağılımları arasında büyük farklılık yoktur.

Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması, matematik ve Türk edebiyatı öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Ancak bu bulgu alanyazında yer alan ve Bar tarafından 1983 yılında yapılan bir araştırma ile çelişki göstermektedir. Bar'ın (1983) araştırmasıyla özellikle kadına özgü kabul edilen alanlarda (toplumsal yaşam, kişisel ilişkiler gibi) erkeklerin kendi akran gruplarını kadınlardan daha büyük bir epistemik otorite olarak gördüklerini tespit etmiştir. Yine aynı çalışmada erkeklere özgü kabul edilen alanlarda da (çalışma ve finans gibi) kadınların akran gruplarını erkeklerden daha baskın epistemik otorite olarak gördükleri bulunmuştur (aktaranlar Kruglanski ve diğerleri, 2005). Yani araştırmaya katılan bireyler kendi cinsiyetinden olan bireyleri (üzerinden değerlendirme yapılan sosyal rol karşı cinse ait bir sosyal rol olarak kabul edilse bile) karşı cinse oranla daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılama eğilimi göstermektedirler. Bar'ın (1983) araştırması ile bu araştırmanın bulgularının çelişmesinin nedeni, ortaöğretimde rehber öğretmen olarak hizmet vermenin kadına özgü bir sosyal rol mü, yoksa erkeğe özgü bir sosyal rol mü olduğunun net olmaması olabilir. Yani ortaöğretim kurumlarında rehber öğretmen olarak çalışmak cinsiyetlerden herhangi biri ile direkt olarak ilişkilendirilememektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin bu duruma kendi cinsiyetleri penceresinden bakarak, kendi cinsiyetlerinden olan rehber öğretmeni ön plana çıkaracak bir değerlendirme yapamadıkları bu nedenle bir farklılığın açığa çıkmadığı düşünülebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın rehber öğretmen lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani ortaöğretimde görev yapmakta olan ve araştırmaya katılan rehber öğretmenler kendilerini öğrencilerinin algıladıklarından daha üst düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar.

Raviv ve diğlerleri (2003) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kendilerini öğrencilerinin onları gördüklerinden daha üst düzeyde epistemik otorite olarak algıladıklarını bulmuşlardır. Böylece bu bulgunun benzeri bu araştırmada da elde edilmiş olmaktadır. Bu bulgu iki tanımlayıcı süreçle açıklanabilir. Bunlardan biri ego yükseltme açıklamasıdır. Ego yükseltme açıklaması öğretmenlerin algılarının kısmen, insanların geneldeki tutumları ve inançlarında olduğu gibi ego yükseltme gereksinimiyle belirlendiğini öne sürer (Hoorens, 1995). Bireyler kendilerini pozitif görebilmek için başarılarını, etkilerini, statülerini veya edinimlerini büyütme eğilimindedirler. Bir başka açıklama ise kendini koruma açıklamasıdır. Bu açıklama diğler insanlar gibi öğretmenlerin de başarısızlığın anlaşılmasından kaçınmak için algılanan rol performanslarını korudukları üzerinde durur. Birçok eğitimci tarafından bilgi iletimi öğretmenlerin rol performanslarının odak noktası olarak görülür (Schulman, 1987). Bu yüzden rehber öğretmenler için öğrencilerinin onları epistemik otorite olarak algılamamaları tehdit edici bir deneyim olabilir. Yani, kendi mesleki algılarını korumak amacıyla öğretmenler kendilerine yüksek epistemik otorite affetmekte ve öğrencilerinin de onları bu şekilde algıladıklarına inanmaktadırlar (Hoorens, 1995 ve Schulman, 1987'den aktaranlar Raviv ve diğlerleri 2003). Bu bulgu önemli bir bulgudur. Çünkü öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğrencilerinin algıları arasındaki farklılık çok çok yüksek düzeye ulaşırsa öğretmen öğrenci ilişkisi istenilen düzeyde olamayacaktır. Bu da eğitim öğretimin kalitesine olumsuz olarak yansıtacaktır.

Yukarıda tartışılan bulguya benzer bir başka bulgu da öğretmenlerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında belirlenmiştir. Yani rehber öğretmenler kendilerini diğler öğretmenlerin algıladıklarından daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algılamaktadırlar. Bu durum rehber öğretmenin diğler öğretmenlere yönelik olarak yürüttüğü müşavirlik görevini yürütmesinde çeşitli sorunlar yaşamasına neden olabilir.

Rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanması, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Ancak Raviv, Bar-Tal, Raviv ve Peleg (1990) kızlarda ergenlik öncesi dönemi yaşayanların ve kız ergenlerin, çeşitli kaynaklara erkekler arasındaki ergenlik öncesi dönemi yaşayan ve ergen olanlara oranla daha fazla epistemik otorite atfettiklerini bulmuşlardır. Yine bu çalışma 12. sınıftaki kızların sosyal bilgi alanında öğretmenlere erkeklere oranla daha fazla epistemik otorite atfettiklerini göstermektedir. Buna göre kızların öğretmenlerini erkeklere oranla daha fazla epistemik otorite olarak gördükleri hipotezini ileri sürmek mümkün olmuştur. Ancak bu araştırmada bu bulgu doğrulanmamıştır.

Öğrencilerin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri sınıflarının düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Rehber öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyi açısından ikinci ile üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark ikinci sınıflar lehinedir. Yani ikinci sınıflar üçüncü sınıflara oranla rehber öğretmenlerini daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Araştırma bulguları incelendiğinde büyük oranda sınıf düzeyinin yükselmesi ile beraber rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanmasına ilişkin puanların ortalamasının da düştüğü görülmektedir. Bu durum doğal bir durum olarak kabul edilebilir. Çünkü alt sınıflardan üst sınıflara doğru geçiş aynı zamanda bireylerin yaşlarının ve dolaylı olarak deneyimlerinin de artması anlamına gelmektedir. Bu artışlar başka kişilere epistemik otorite atfında azalmaya neden olmaktadır. 2003 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela'nın yaptığı araştırmada da sonuçlar yaşça daha küçük öğrencilerin öğretmenlerini yaşça daha büyük öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Kısacası bireysel deneyimler zamanla artmakta olduğu için yaşla beraber bireylerin bilgileri konusunda kendilerine güvenleri artmaktadır. Bu da diğer bireylere olan epistemik otorite atfını düşürmektedir. Araştırmamızda da sınıf düzeyinin artması yaşın ve dolayısıyla deneyimin artmasına anlamına gelmektedir. Bu nedenle araştırma bulgusu anlamlı ve alanyazındaki diğer araştırmalarla da uyumludur.



Araştırmada rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanma düzeylerinin öğrencilerin rehberlik servisinin hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına göre bir farklılık gösterdiği de bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri rehberlik servisinin hizmetlerinden ne düzeyde yararlandığına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bu durum rehberlik servisinin hizmetlerinden (yani rehber öğretmenin sunduğu hizmetlerden) ara sıra yararlanan öğrencilerin rehber öğretmenle ilgili epistemik otorite algılarının bu hizmetlerden hiç yararlanmayan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, rehberlik servisinin hizmetlerinden ne kadar çok yararlanılırsa rehber öğretmenin epistemik otorite algısının da o kadar artacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu da önemli bir bulgudur. Bu bulgu rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve bireyselleştirilmesinin rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanması açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda yapılan analizler göstermektedir ki gerek Türk edebiyatı gerekse matematik ders notu ile öğrencilerin öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılamaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ders notlarının, o derse olan ilgiyi gösteren bir gösterge olduğu ön kabulü ile yapılan bu araştırmada, ders notları yüksek olan öğrencilerin derse ilgilerinin de yüksek olacağı görüşünden hareket edilmiştir. Ders notları yüksek olan ve dersle ilgili olan öğrencilerin dersin öğretmenini de daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaları beklenir. Bu beklenti 2003 yılında Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran ve Sela'nın yaptıkları araştırmada doğrulanmıştır. Araştırmada öğrencinin ders konusuna ilgisi ne oranda yüksekse o dersin öğretmenin epistemik otorite olarak algılanış düzeyi de o oranda yüksek bulunmuştur. Ancak bu araştırmanın bulgusu ile Raviv ve diğerlerinin araştırmalarının bulguları uyumlu değildir. Alan yazındaki araştırmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının örtüşmemesinin bir nedeni ders notunun, ders konularına olan ilgiyi gösteren en önemli göstergelerden biri olarak kabul edilmesinin doğru bir yaklaşım olmaması olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin hayatlarında epistemik otorite olarak etki bırakmış farklı 27 kişiden söz ettikleri görülmektedir. Öğrenci yanıtları arasında epistemik otorite olarak görülme açısından frekansı en yüksek olan kişi öğretmendir (202 kez tekrar edilmektedir). Ayrıca öğrenciler epistemik otorite olarak gördükleri kişiler sorulduğunda ikinci sırada rehber öğretmenlerini (68 defa tekrar edilmiştir), üçüncü sırada matematik öğretmenlerini (59 defa tekrar edilmiştir) ve dördüncü sırada da edebiyat öğretmenlerini (36 defa tekrar edilmiştir) yazmışlardır. Araştırma okul ortamında yapıldığı ve öğrenciler açık uçlu sorudan önce rehber, Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerinin epistemik otorite düzeyleri ile ilgili sorulara cevap verdikleri için öğrenciler epistemik otorite olarak üzerlerinde etki bırakan kişinin öğretmen olduğunu söylemiş olabilirler. İlk bakışta araştırmanın diğer bulguları ile çelişiyor gibi görünen bu bulgu, öğrencilerin söz konusu ettikleri öğretmenlerinin halen kendilerine hizmet veren öğretmenler mi yoksa daha önceki yaşamlarında onlar üzerinde etki bırakan öğretmenleri mi olduğunun bilinmediği dikkate alınarak yorumlanmalıdır. Epistemik otorite olarak görülme açısından frekansı en düşük olanlar ise komşu, din âlimî ve tarihi bir kişidir (yalnızca 1 kez tekrar edilmektedirler). Tarihi bir kişinin tercih edilmesinin temel nedeni açık uçlu araştırma sorusuyla hâlen hayatta olan ve bireylere şu anda da etki eden kişiler kastedilirken söz konusu öğrencilerden ikisinin soruyu yanlış anlayıp tarihî karakterleri de soru kapsamı içinde değerlendirerek cevap vermesi olabilir. Bulgular incelendiğinde iki öğrencinin de epistemik otorite olarak yine bir tarihî karakter olan peygamberi bildirdikleri görülmektedir. Bu durum da sorunun çok az öğrenci tarafından yanlış anlaşıldığının bir göstergesi olarak görülebilir.

Araştırma bulgularından görüldüğü üzere kendilerine epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin özellikleri sorulan öğrencilerden 608'i yani %59.72'si hayatlarında bir epistemik otorite olduğunu ifade ederek söz konusu epistemik otoriteye 71 farklı özellik yüklemişlerdir. Kendilerine epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin özellikleri sorulan öğrenciler, bilgili olması özelliğini toplamda 132 kez tekrar etmişlerken, fedakâr olması, kişilikli olması gibi 19 özelliği ise sadece bir kez tekrar etmişlerdir. Bu

özelliklerden bir kısmı direk olarak epistemik otorite ile ilgili iken bazıları değildir. Ancak epistemik otorite olarak algılanan kişiye yüklenen özelliklerin tamamı olumlu özelliklerdir. Bu duruma neden olan faktörlerden biri öğrencilerin epistemik otorite olmanın iyi bir özellik olmasını göz önüne alarak bu özelliğe sahip olan bir kişinin diğer özelliklerinin de iyi olacağını düşünmesi olabilir. Alanyazında hare (ayla) etkisi olarak bilinen ve bir yükleme yanığı olarak tanımlanan bu etkiye göre bir kişiyi iyi bir kişi olarak algılasak, yani ona karşı tutumumuz olumlu ise, o kişinin diğer iyi özelliklere de sahip olduğunu düşünürüz ve onunla ilgili beklenti ve çıkarımlarımızı ona göre belirleriz (Kağıtçıbaşı, 2008). Bu nedenle öğrencilerin epistemik otorite olan kişilerin ideal kişiler olduğunu düşünüp ideal kişiler olarak tanımladıkları bu kişilere olumlu özellikler yüklediklerini söylemek de mümkündür. Çünkü öğrenci görüşlerine göre ideal beden eğitimi öğretmenin niteliklerini belirleyebilmek için yapılan bir araştırmada öğrenciler ideal bir beden eğitimi öğretmeni ile ilgili toplam 64 özelliğten söz etmişlerdir (Çoban ve Turan 2006). Bu özelliklerden birçoğu bizim araştırmamızda epistemik otorite olan kişilere atfedilen özelliklerle benzerdir.

Öğretmenlerin hayatlarında epistemik otorite olarak üzerlerinde etki bırakmış farklı beş kişiden söz ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan 118 öğretmenden nitel araştırma sorusunu, evet hayatımda bir epistemik otorite vardır, diyerek yanıtlayan 58 öğretmen, 21 kez epistemik otorite olan kişinin akademisyen olduğunu söylerken sadece bir öğretmen ise kendisi için büyük babasının bir epistemik otorite olduğunu bildirmiştir. Daha önce de aktarıldığı gibi Bar-Tal, Raviv, Raviv ve Brosh'un (1991) çalışmasına katılan katılımcılar da farklı farklı gerekçelerle baba, anne ve öğretmeni epistemik otorite olarak seçmişlerdir. Bu araştırmada da söz konusu araştırmada epistemik otorite olarak kabul edilen kişiler, öğretmenler tarafından epistemik otorite olarak tercih edilmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulguları birbirini desteklemektedir. Ayrıca öğrencilerde olduğu gibi araştırma okul ortamında yapıldığı ve öğretmenlere açık uçlu sorudan önce rehber öğretmenin ve kendilerinin epistemik otorite düzeyleri ile ilgili sorular sorulduğu için epistemik otorite olarak üzerlerinde etki bırakan kişinin bir akademisyen olduğunu söylemeleri mümkündür.

Epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin özellikleri sorulan öğretmenlerden 58'i yani %49.15'i hayatlarında bir epistemik otorite olduğunu ifade ederek söz konusu olan epistemik otoriteye 42 farklı özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden araştırmacı olma özelliği toplamda 21 kez tekrarlanarak en çok tekrar edilen özellik olurken 25 farklı özellik (örneğin pozitif olması ve fikir üretmesi gibi) sadece bir kez tekrar edilerek en az tekrar edilen özellikler sınıfına girmiştir. Öğrenci grubunda olduğu gibi bu özelliklerden bir kısmı direk olarak epistemik otorite ile ilgili iken bazıları değildir. Ancak epistemik otorite olarak algılanan kişiye yüklenen özelliklerin tamamı olumlu özelliklerdir. Bu duruma neden olan faktörlerden biri öğretmenlerin de epistemik otorite olmanın iyi bir özellik olmasını göz önüne alarak bu özelliğe sahip olan bir kişinin diğer özelliklerinin de iyi olacağını düşünmesi olabilir. Daha önce de aktardığımız gibi alanyazında hare (ayla) etkisi olarak bilinen ve bir yükleme yanılgısı olarak tanımlanan bu etkiye göre bir kişiyi iyi bir kişi olarak algılayarak, yani ona karşı tutumumuz olumlu ise, o kişinin diğer iyi özelliklere de sahip olduğunu düşünürüz ve onunla ilgili beklenti ve çıkarımlarımızı ona göre belirleriz (Kağıtçıbaşı, 2008). Yine öğretmenlerin de epistemik otorite olan kişilerin ideal kişiler olduğunu düşünüp ideal kişiler olarak tanımladıkları bu kişilere olumlu özellikler yüklediklerini söylemek de mümkündür. Çünkü yapılan bir araştırmada öğretmenlere iyi öğretmen ifadesinden ne anladıkları ve iyi öğretmenin sahip olması gerektiğini düşündükleri özellikler hakkındaki görüşleri sorulmuştur (Aypay, 2011). Öğretmenlerin iyi öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşleri ile bizim araştırmamızla elde edilen epistemik otorite olan kişilerin özellikleri olarak belirlediğimiz özellikler arasında benzerlikler olması dikkat çekicidir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular sırası ile verilmiş ve bu sonuçlara göre öneriler getirilmiştir.

#### SONUÇ

Bu araştırma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türk edebiyatı öğretmenlerinin, %2.44'ü rehber öğretmeni bir düzeyinde, %4.88'i iki düzeyinde, %19.51'i üç düzeyinde, %39.02'si dört düzeyinde, %19.51'i beş düzeyinde, %14.63'ü ise altı düzeyinde epistemik otorite olarak algılamaktadır. Matematik öğretmenlerinin %14.29'unun rehber öğretmeni iki düzeyinde, yine %14.29'unun üç düzeyinde, %23.81'inin dört düzeyinde, %30.95'inin beş düzeyinde, %16.67'sinin ise altı düzeyinde epistemik otorite olarak algıladıkları gözlenmiştir. Bu durumda gerek Türk edebiyatı gerekse matematik öğretmenleri okullarında hizmet veren rehber öğretmeni büyük oranda orta ve yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır.

Ayrıca rehber öğretmeni yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranı Türk edebiyatı öğretmenleri için yaklaşık %73, matematik

öğretmeleri için ise %71'tir. Türk edebiyatı ve matematik öğretmenlerinin rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında manidar bir fark olmadığı belirlenmiştir.

**2.** Rehber ve Türk edebiyatı öğretmenlerinin her ikisini de yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğrencilerin oranının yaklaşık %56 olduğu görülmektedir. Buna karşılık her iki öğretmen grubunu düşük düzeyde epistemik otorite olarak gören öğrencilerin oranı ise %13'tür. Öğrencilerin Türk edebiyatı öğretmenleri ile rehber öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Özellikle her iki öğretmen gurubunu da yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranı araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazladır.

Rehber ve matematik öğretmenlerinin her ikisini de yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğrencilerin oranı yaklaşık olarak %54'tür. Buna karşılık her iki öğretmen grubunu düşük düzeyde epistemik otorite olarak gören öğrencilerin oranı ise %16'dır. Öğrencilerin matematik öğretmenleri ile rehber öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Özellikle her iki öğretmen gurubunu da yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranının çok yüksek olması öğretmenlerden birini epistemik otorite olarak algılamanın diğer öğretmene ilişkin algılamadan bağımsız olmadığını göstermektedir.

**3.** Öğrencilerin rehber öğretmenlerini, Türk edebiyatı öğretmenlerini ve matematik öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu fark Türk edebiyatı öğretmenleri ile matematik öğretmenlerinin epistemik otorite olarak algılanma düzeyleri arasındadır. Fark Türk edebiyatı öğretmenleri lehinedir. Yapılan analizler sonucunda Türk edebiyatı ve matematik öğretmeninin her ikisini de yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğrencilerin oranının %55 olduğu, her iki öğretmenini de düşük düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranının ise yaklaşık %15 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türk edebiyatı öğretmenini epistemik otorite olarak algılama düzeyi ile matematik öğretmenini epistemik otorite olarak algılama düzeylerinin ilişkili

olduğu da bulunmuştur. Türk edebiyat öğretmenini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayan öğrencilerin, benzer biçimde matematik öğretmenini de yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılama eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

**4.** Rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri incelendiğinde, %2.8'inin bir düzeyinde, %22.86'sının dört düzeyinde, %45.71'inin beş düzeyinde, %28.57'sinin ise altı düzeyinde kendini epistemik otorite olarak algıladığı görülmektedir. Bu bulgular rehber öğretmenlerin kendilerini orta ve büyük oranda da yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algıladıklarını göstermektedir.

**5.** Rehber öğretmenler içinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olanların tamamı, psikoloji bölümünden mezun olan dokuz kişiden sekizi ve diğer bölümlerden mezun olanların da yine tamamı kendilerini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Bir başka ifade ile rehber öğretmenler kendilerini mezun olunan alandan bağımsız olarak yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılama eğilimindedirler.

**6.** Türk edebiyatı öğretmenlerinin %2.44'ü bir düzeyinde, %4.88'i iki düzeyinde, %7.32'si üç düzeyinde, %17.07'si dört düzeyinde, %39.02'si beş düzeyinde, %29.27'si ise altı düzeyinde kendini epistemik otorite olarak algılamaktadır. Bu bulgular Türk edebiyatı öğretmenlerinin kendilerini büyük oranda orta ve yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algıladıklarını göstermektedir.

**7.** Matematik öğretmenlerinin %4.76'sının üç düzeyinde, %9.52'sinin dört düzeyinde, %45.24'ünün beş düzeyinde, %40.48'inin ise altı düzeyinde kendini epistemik otorite olarak algılamaktadır.

**8.** Kendini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılayanların oranı yaklaşık olarak rehber öğretmenler için %97, Türk edebiyatı öğretmenleri için %85 ve de matematik öğretmenleri için %95'tir. Bir başka ifade ile rehber öğretmen, Türk edebiyatı ve matematik öğretmenleri kendilerini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak görmektedirler.

**9.** Rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanması ile öğretmenlerin mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

**10.** Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması, matematik ve Türk edebiyatı öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

**11.** Öğrencilerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın rehber öğretmen lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani rehber öğretmenler kendilerini öğrencilerinin algıladıklarından daha üst düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar.

**12.** Öğretmenlerin, rehber öğretmenleri epistemik otorite olarak algılama düzeyleri ile rehber öğretmenlerin kendilerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu farklılığın rehber öğretmenler lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani rehber öğretmenler kendilerini diğer öğretmenlerin algıladıklarından daha yüksek düzeyde epistemik otoriteler olarak algılamaktadırlar.

**13.** Rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanması, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

**14.** Öğrencilerin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri sınıflarının düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Rehber öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyi açısından ikinci ile üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark ikinci sınıflar lehinedir. Yani ikinci sınıflar üçüncü sınıflara oranla rehber öğretmenlerini daha yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Sınıf düzeyinin yükselmesi ile beraber rehber öğretmenin epistemik otorite olarak algılanmasına ilişkin puanların ortalamasının da düştüğü görülmektedir.

**15.** Rehber öğretmenlerin epistemik otorite olarak algılanma düzeylerinin öğrencilerin rehberlik servisinin hizmetlerinden yararlanma sıklıklarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyleri



rehberlik servisinin hizmetlerinden ne düzeyde yararlanıldığına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Rehberlik servisinin hizmetlerinden (yani rehber öğretmenin sunduğu hizmetlerden) ara sıra yararlanan öğrencilerin rehber öğretmenle ilgili epistemik otorite algılarının bu hizmetlerden hiç yararlanmayan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

**16.** Türk edebiyatı ders notu bir olan öğrencilerin yaklaşık %66'sı Türk edebiyatı öğretmenini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamakta, bu oran ders notu iki olanlar için %73 olarak belirlenmiştir. Türk edebiyatı ders notu üç olan öğrencilerin %77'si, ders notu dört olanların %71 ve ders notu beş olanların ise yaklaşık olarak %72'si Türk edebiyatı öğretmenlerini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır. Türk edebiyatı ders notu ne olursa öğrenciler öğretmenlerini büyük çoğunlukla yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır. Öğrencilerin Türk edebiyatı öğretmenlerini epistemik otorite olarak algılama düzeyleri arasında ders notu düzeyine göre anlamlı fark yoktur.

**17.** Matematik ders notu bir olan öğrencilerin yaklaşık %63'ü matematik öğretmenini yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadır. Bu oran, ders notu iki ve üç olanlar için %69, ders notu dört olanlar için %73 ve ders notu beş olanlar için %76'dır. Öğrencilerin matematik öğretmenlerine ilişkin epistemik otorite algılama düzeyleri arasında ders notlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**18.** Öğrencilerin hayatlarında epistemik otorite olarak üzerlerinde etki bırakmış farklı 27 kişiden söz ettikleri görülmektedir. Epistemik otorite olarak görülme açısından frekansı en yüksek olan kişi öğretmenken (202 kez tekrar edilmektedir.), epistemik otorite olarak görülme açısından frekansı en düşük olanlar ise komşu, din âlimi ve tarihi bir kişidir (Yalnızca 1 kez tekrar edilmektedirler.).

Epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin özellikleri sorulan öğrencilerden 608'i yani %59.72'si hayatlarında bir epistemik otorite olduğunu ifade ederek söz konusu epistemik otoriteye 71 farklı özellik yüklemişlerdir. Kendilerine epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin özellikleri sorulan öğrenciler, "bilgili olması" özelliğini toplamda 132 kez tekrar

etmişlerken, “sınırlarının olması”, “kişilikli olması” gibi 19 özelliği ise sadece bir kez tekrar etmişlerdir.

**19.** Öğretmenlerin hayatlarında epistemik otorite olarak üzerlerinde etki bırakmış farklı beş kişiden söz ettikleri görülmektedir. 58 öğretmen, 21 kez epistemik otorite olan kişinin akademisyen olduğunu söylerken sadece bir öğretmen ise kendisi için büyük babasının bir epistemik otorite olduğunu bildirmiştir.

Kendilerine epistemik otorite olarak algıladıkları kişilerin özellikleri sorulan öğretmenlerden 58'i yani %49.15'i hayatlarında bir epistemik otorite olduğunu ifade ederek söz konusu olan epistemik otoriteye 42 farklı özellik yüklemişlerdir. Bu özelliklerden “araştırmacı olma” özelliği toplamda 21 kez tekrarlanarak en çok tekrar edilen özellik olurken 25 farklı özellik (örneğin pozitif olması ve fikir üretmesi gibi) sadece bir kez tekrar edilerek en az tekrar edilen özellikler sınıfına girmiştir.

## ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

**1.** Araştırmaya katılan rehber öğretmenler kendilerini, öğrencilerinin algıladıklarından daha üst düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Araştırmada elde edilen bu bulgunun rehber öğretmenlere aktarılması ve kendi algıları ile öğrenci algıları arasındaki bu farkın düşük bir düzeye indirilmesi için yapılması gerekenler üzerinde çalışılması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğrencilerinin algıları arasındaki farklılık çok çok yüksek düzeye ulaşırsa öğretmen öğrenci ilişkisinde kopmalar söz konusu olabilecektir.

**2.** Yine araştırmaya katılan matematik ve Türk edebiyatı öğretmenleri rehber öğretmenleri kendilerini algıladıklarından daha düşük

düzeyde epistemik otorite olarak algılamaktadırlar. Araştırmada elde edilen bu bulgunun rehber öğretmenlere bildirilmesi ve kendi algıları ile öğretmenlerin algıları arasındaki bu farkın olabilecek en az düzeye indirilmesi için yapılması gerekenler üzerinde çalışılmalıdır. Çünkü bu, rehber öğretmenin müşavirlik görevini sağlıklı olarak yürütebilmesi için son derece önemlidir.

**3.** Araştırma bulgularından biri de cinsiyet değişkeninin (gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin) rehber öğretmeni epistemik otorite olarak algılama düzeyi açısından bir farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Ancak bu bulgu, alanyazında daha önce elde edilen bulgulardan farklıdır. Daha geniş bir örneklem üzerinde bu bulgu yeniden sorgulanmalıdır.

**4.** Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de rehberlik servisinin hizmetlerinden (dolayısıyla rehber öğretmenin sunduğu hizmetlerden) ara sıra yararlanan öğrencilerin rehber öğretmenle ilgili epistemik otorite algılarının, bu hizmetlerden hiç yararlanmayan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu rehberlik servisinin hizmetlerinden ne kadar çok yararlanılırsa rehber öğretmenin epistemik otorite algısının da o kadar artacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda okullarda her öğrencinin rehberlik servisinin hizmetlerinden olabildiğince fazla yararlanmasını sağlamak gerekmektedir. Bunun nasıl yapılacağı üzerinde çalışılmalıdır.

**5.** Araştırmada, öğretmenlerin kendi alanlarında (yani uzmanlık alanlarındaki) epistemik otoriteleri ile genel epistemik otoriteleri arasında bir ayrım yapılmamıştır. Bu nedenle yeni bir araştırmada bu ayrım yapılarak yeni veriler elde edilmesi önerilmektedir.

**6.** Araştırma ortaöğretim öğrencileri ve onların öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Ancak alan yazında ilköğretim yıllarının ve ilköğretim öğretmenlerinin epistemik otorite gelişiminde önemli olduğunu göstermektedir. Bu bilgi dikkate alınarak ilköğretim okullarında da benzer araştırmalar yapılmalıdır.

**7.** Araştırmada özellikle açık uçlu soru ile (sorulmamasına rağmen) elde edilen veriler “Toplumumuz, kimleri ya da neleri genel ya da

özel epistemik otorite olarak algılanmaktadır?” sorusunu gündeme getirmiştir. Bu soruya cevap bulmak da son derece önemlidir. Çünkü bu bilgi sayesinde toplumumuzca epistemik otorite olarak görülen kaynakları öğrenilip önemli toplumsal mesajlar, bu kaynaklar üzerinden verilebilir. Bu bilgiye ulaşmak için yeni ve daha kapsamlı bir araştırma yapılması önerilir.

**8.** Araştırmamızda epistemik otorite ile ilgili bireysel farklılıklar üzerine yeterince odaklanma imkânı bulunamamıştır. Epistemik otorite ile ilgili bireysel farklılıkların incelenmesi önemli görülmektedir. Örneğin kişilik faktörlerine yönelik gelecek araştırmalar epistemik otorite algılamasının öznel doğasına ışık tutabilir. Kontrol gereksinimi, bilişsel yapılandırma yeteneği, kendi kendini denetleyebilme, itaat (ya da genele uyarlık) ve dogmacılık gibi kişilik değişkenlerinin epistemik otoriteye duyulan güvenin derecesi ve hatta belki de seçilen epistemik otoritenin türü üzerinde etkisi olduğu varsayılabilir. Bu ve benzeri faktörler yeni araştırmalara konu olursa alanyazına önemli katkılar sağlanmış olacaktır.

**9.** Araştırmada kullanılan Epistemik Otorite Ölçeğinin uyarlanması çalışmaları, ölçeğin (orijinal formunda olduğundan farklı olarak) Türk kültüründe tek boyutlu olarak çalıştığını göstermiştir. Bu bulgu, epistemik otorite algısında kültürel farklılıklar olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle Türkiye'nin epistemik otorite konusundaki profili hakkında genel bir fikir edinilmesini sağlayacak daha geniş bir araştırma yapılmalıdır. Bu kapsamda ülkemizde bir kaynağın yüksek epistemik otorite olarak algılanmasına neden olan faktörlerin neler olduğu da araştırılmalıdır. Bu araştırma sonucunda yüksek düzeyde epistemik otorite olarak algılanmasını istediğimiz kaynakların hangi özelliklere sahip olması gerektiği belirlenecek ve bu algıyı oluşturacak çalışmaların yapılması mümkün olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Aslan, H. (2011). Sınıf yönetiminin temel kavramları., R. Sarpkaya (Editör) **Sınıf yönetimi**. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Atkinson, R. T., Atkinson, R. L. ve Hilgard, E. R. (1995). **Psikolojiye giriş**. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Aydın, A. (2008). **Eğitim psikolojisi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aypay, Ayşe (Mayıs, 2011). Behavioral Habits of Primary and Secondary Teachers and Their Perceptions on the Characteristics of a “Good Teacher”. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 2 Haziran 2011’de alınmıştır.
- Bacanlı, H. (1995). Bilgi kaynakları. **Çağdaş Eğitim**, 211, 15.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). **Ansiklopedik psikoloji sözlüğü**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bar, R. (1983). *Hierarchy of Epistemic Authority Test*. Unpublished master’s Thesis, Tel-Aviv University Social Science Institute, Tel-Aviv. İsrail.
- Bar, R. (1999). *The impact of epistemic needs and authorities on judgment and decision making*. Unpublished doctoral dissertation, Tel Aviv University Social Science Institute, Tel-Aviv. İsrail.

- Bar-Tal, D., Raviv, A., Raviv, A., and Brosh, M. (1991; a). Perception of epistemic authority and attribution for its choice as a function of knowledge area and age. **European Journal of Social Psychology, 21, 477–492.**
- Bar-Tal, D., Raviv, A. and Raviv, A. (1991; b). The concept of epistemic authority in the process of political knowledge acquisition. **Representative Research in Social Psychology, 19, 1-14.**
- Bar-Tal, D. (1998). Persuasion, epistemic process and development: comments to Leman's article. **Papers on Social Representations, Vol., 7 (1-2). 57-59.**
- Başaran, F. (2004). **Geçiş döneminde Türkiye.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Baykul, Y. (2000). **Eğitimde ve psikolojide ölçme.** Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Beaver, D. D. (2004). Does collaborative research have greater epistemic authority? **Scientometrics, Vol., 60, (No. 3). 399-408.**
- Bilgin, N. (2003). **Sosyal psikoloji sözlüğü.** İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bouchet, J. (1996). **Psychologie sociale.** Breal, A. (Editor). Paris: Allyn and Bacon Press.
- Budak, S. (2000). **Psikoloji sözlüğü.** Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buhr, M. ve Kosing, A. (1999). **Bilimsel felsefe sözlüğü:** İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Bulaç, A. (2009). **Bilgi neyi bilmektir?** İstanbul: Çıra Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. (1988). Eğitimde öğretmenin rolü ve öğretmen tutumlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. **Milli Eğitim, 137.** 31-43

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö., ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4 (2), 207-239.**

Büyüköztürk, Ş. (2004). **Veri analizi el kitabı.** Ankara: PeGem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). **Bilimsel araştırma yöntemleri.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. and Gülbahar, Y. (2010). Assessment preferences of higher education students. **Eurasion Journal of Educational Research, 41 (55-72).**

Byrne, M. B. (1994). **Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: basic concepts, applications, and programming.** California: Sage Publications Inc.

Clemens, E. (2007). Developmental counseling and therapy as a model for school counselor consultation with teachers. **By: Professional School Counseling. Apr: 2007, Vol. 10 Issue 4, 352-359.**

Collins, N. L., Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. **Journal of Personality and Social Psychology, 58, 644-663.**

Çakır, M. A. (2007). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı. A. Kaya (Editör). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 411-239'daki bölüm.

Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. **Milli Eğitim Dergisi. Sayı 149, 25-32**

Çoban, B. ve Turan, M. (2006). Öğrenci görüşlerine göre ideal beden eğitimi öğretmenin nitelikleri: ölçek geliştirme çalışması. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 16. (1), 149-161**

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). **Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları**. Ankara: PeGem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1993). **Genel öğretim metotları**. Ankara: USEM Yayınları.
- Deryakulu, D. (2004)., Epistemolojik İnançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu. (Editörler). **Eğitimde bireysel farklılıklar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, D. M. (1996). **Büyük Türkçe sözlük**. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2009). **Sosyoloji**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Düzgün, Ş. A. (2008). **Varlık ve bilgi**. Ankara: Beyaz Kule Yayınları.
- Ellis, S. (1996). Selecting information on job content or job context: The moderating effect of one's own epistemic authority. **Journal of Applied Social Psychology, 26(18), 1643-1657**.
- Ellis, S., Kruglanski, A. W. (1992). Self as an epistemic authority: Effects on experiential and instructional learning. **Social Cognition, 10 (4), 357-375**.
- Erkoç, Z. (22-27 Mart 2008). *Rehber öğretmenlerin koçluk ve mentorluk yetkinlikleri*. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu, İstanbul.
- Eroğlu, S. (2004). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (2008). **Sosyal psikoloji**. Ankara: İmge Kitabevi.
- Göka, E. (2006). **Türk grup davranışı**. Ankara: Turmaks Yayıncılık.



- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: bir başlangıç çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**, **10**, 1-14.
- Güney, S. (1998). **Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimleri sözlüğü**. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1993). **Ruhbilim sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1994). **Felsefe sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hambleton, R. K. and Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices 1, 2. (online). <http://www.testpublishers.org.journal.html>, Retrived July 9, 2007
- Harlak, H. (2000). **Önyargılar**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Hair, J. F., Rolph, E., Anderson, R. L. T. and William, B. (1998). **Multivariate data analysis: with readings**. London: Prentice-Hall International Inc.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, M. G. (2007). **Sosyal psikoloji**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Izraeli, D., Friedman, A., and Shift, R. (1982). **Women in a bind: The status of women in Israel**. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad (in Hebrew).
- Izraeli, D.N., Friedman, A., Dahan-Kalev, H., Fogiel-Bijaoni, S., Herzog, H., Hsan, M., and Naveh, H. (1999). **Sex gender politics, women in Israel**. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad (in Hebrew).
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). **LISREL 8: structural equation modeling with the SIMPLIS command language**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). **Günümüzde insan ve insanlar**. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:15. (1), 73-84**
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Determining the teacher competencies required in Turkey in the European union harmonization process. **World Applied Sciences Journal, 4 (Supple 1): 86-94.**
- Kalaycı, ř. (Ed.) (2005). **SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.** Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel araştırma yöntemi.** Ankara: Nobel Yayınları.
- Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik danışma ve rehberlik.** Ankara: Özerler Matbaası.
- Keren, A. (2006). *Testimony science and the social: obtaining knowledge from authorities.* Doctoral dissertation. Columbia University, Graduate School of Arts and Science, Columbia, USA.
- Keren, A. (2007). Epistemic authority, testimony and the transmission of knowledge. **Scholarly Journals Online, 368-381.**
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: a review of self-efficacy from a crosscultural perspective. **Int J Psychology, 39 (3), 205–230.**
- Kruglanski, A. W. (January, 1980). *The field of cognitive social psychology: cognitive pluralism and irrationalizm reconsidered.* Paper presented at Symposium on New Developments in Attiributions Theory Oxford. England.
- Kruglanski, A. W. (1989). **Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational bases.** New York: Plenum Press.

- Kruglanski, A.W. (1990). Motivations for judging and knowing: Implications for causal attribution. In: **E.T. Higgins and R. M. Sorrentino, (Eds.), Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of social behavior (Vol. 2). New York: The Guilford Press; 333–368.**
- Kruglanski, A. W., Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: “Seizing” and “freezing”. **Psychological Review, 103, 263-283.**
- Kruglanski, A. W., Raviv, A., Bar-Tal, D. Raviv, A., Sharvit, K., Ellis, S., Bar, R., Pierro, A. and Mannetti, L. (2005). Says Who?: Epistemic authority effects in social judgment. **Advences in Experimental Social Psychology, Vol.: 37., 346-392.**
- Küçükkaragöz, H. (2006). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Editör). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.** Ankara: Nobel Yayıncılık, 82-115'deki bölüm
- Leman, P. J. and Duveen, G. (1999). Representations of authority and children's moral reasoning. **European Journal of Social Psychology, 29, 557-575.**
- Lord, F. M. (1980). **Applications of item response theory to practical testing problems.** Hillsdale: N J Lawrence Erlbaum.
- Marres, R. (1989). **In defense of mentalism: a critical review of the philosophy of mind.** Amsterdam: Rodopi B.V.
- Mars, H. W. and Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: application of second-order confirmatory factor analysis. **Journal of Applied Psychology, 73 107-117.**

- Mikulincer, M. and Shaver, P. R. (2003). *The attachment behavioral system in adulthood: activation, psychodynamics, and interpersonal processes*. **Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 35, 53-152.**
- Munz, P. (1993) Philosophy and The Mirror of Roty. Radnitzky, G. and Bartley, W. W. (Eds.). *Evolutionary Epistemology, Rationality and The Sociology of Knowledge*. Illinois. Open Court Publishing Company, (p. 345-398).
- Origgi, G. (March, 2005). *What does it mean to trust in epistemic authority?* 7. annual roundtable of philosophy of social science. New York. USA.
- Öncül, R. (2000). **Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü**: Ankara. MEB Yayınları.
- Özbay, Y. (2004). **Gelişim ve öğrenme psikolojisi**. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Özer, A. (2008). Kişilik gelişimi. İ. Yıldırım (Editör). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 143-179'deki bölüm.
- Pierro, A. and Mannetti, L. (2004). **Motivated consumer search behavior: The effects of Epistemic Authority**. Rome: Unpublished manuscript. University of Rome "La Sapienza".
- Pierson, R. (1994). The epistemic authority of expertise. **The Philosophy of Science Association, Vol., 1, 398-405.**
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A. and Houminer, D. (1990; a). Development of epistemic authority perception. **British Journal of Developmental Psychology, 8, 157-169.**

- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A. and Peleg, D (1990; b). Perception of epistemic authorities by children and adolescents. **Journal of Youth and Adolescence, 19, 495-510.**
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A. and Abin, R. (1993). Measuring epistemic authority. **European Journal of Personality, 7, 119-138.**
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A. and Ben-Horin, A. (1996). Adolescent idolization of pop singers: causes, expressions and reliance. **Journal of Youth and Adolescence, 25 (5), 631-650.**
- Raviv A., Bar-Tal, D. and Sharvit, K. (2002). **Epistemic authority: theory and search.** İsrail: Tel Aviv University Press.
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., Biran, B. and Sela, Z. (2003). Teachers epistemic authority: perceptions of students and teachers. **Social Psychology of Education, 6, 17-42.**
- Resmi Gazete. (1973). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu.
- Savaş, B (2007). Yapılandırmacı Öğrenme. A. Kaya (Editör). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 517-545'deki bölüm.
- Seyyar, A. (2004). **Davranış bilimleri terimleri ansiklopedik sözlüğü.** İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Schermelleh-engel, K., Helfried, M. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit", **Measures Methods of Psychological Research Online, 8 (2).**
- Schunk, D. H. (2009). **Öğrenme teorileri** (Çeviri Editörü Şahin, M.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Summers, B., Gadsby, A. (Ed.). (1995). **Longman Dictionary of Contemporary English.** (İnternational Students Edition). Harlow England: Longman Group.

- Sümbül, Ali Murat ve Arslan, Coşkun (Haziran, 2005). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği. Web: <http://selcuk.edu.tr/web/sunbul> adresinden 12 Aralık 2010'da alınmıştır.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. **Türk Psikoloji Yazıları**, 3 (6): 49-74.
- Shapira, B. (1993). *The development of political preferences among youths: The effects of parents' perception as epistemic authorities*. Unpublished doctoral dissertation, Tel-Aviv University, İsrail.
- Strauss, S. (1993). Teachers' pedagogical content of knowledge about children's minds and learning: Implications for teacher education. **Educational Psychologist**, 28, 179–290.
- Tabachnick B. G and Fidell L. S. (2001). **Using multivariate statistics**. (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Tarhan, N. (2010). **Toplum psikolojisi**. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). **Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi**. (Üçüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., ve Sears, D. O. (2007). **Sosyal psikoloji**. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Tekin, H. (2001). **Ölçme ve değerlendirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1997). **Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu**. (İkinci Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Torlak, Ö. (2000). Haber Pazarlaması. **Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 30. yıl özel sayısı, 101-118.
- UNESCO. (2002). **Information and communication technology in teacher education, a planning guide**. Paris.

Uyanık, M. (Aralık, 2008). Epistemolojik Bir Diriliş Doğru: Kalbin Anlaması.  
Web: <http://w3.gazi.edu.tr/web/uyanik/> adresinden 8 Ocak 2010'da alınmıştır.

Webster, D. M. and Kruglanski, A. W. (1998). Cognitive and social consequences of the need for cognitive closure. **European Review of Social Psychology, 8, 133-161.**

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt 12. (2), 541-550.**

[www.geocities.com](http://www.geocities.com)

<http://www.jstor.org>

## EKLER

### EK 1: ÇEVİRİLER ARASINDAKİ TUTARLILIĞIN TESPİTİNDE KULLANILMAK ÜZERE UZMAN GÖRÜŞÜ ALINIRKEN KULLANILAN FORM

<p><b>Saygıdeğer Hocam,</b></p> <p>“Rehber Öğretmenlerin ve Branş Öğretmenlerinin Epistemik Otorite Olarak Algılanma Düzeylerinin İncelenmesi” konulu doktora tez çalışmamda kullanmak için aşağıda maddeleri verilen “Epistemik Otorite Ölçeği”ni Türkçemize uyarlama çalışması yapmaktayım. Bu çalışma sırasında ölçeğin Türkçeye çevrilmesinde sizlerin görüşlerinize ve yönlendirmelerinize de ihtiyaç duymaktayım. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Arş. Gör. M. Fuat KENÇ</p>	
<b>1. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	I think I have reasons to contradict his/her arguments
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun bilgilerine karşı çıkmak için nedenlerim olduğunu düşünüyorum.
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>2. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	I do not trust his/her statements



<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun bilgilerine güvenmiyorum
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>3. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	In my opinion, he/she is careful to be precise with facts
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Bence o bilgilerinin doğru olması konusunda dikkatli hareket eder
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>4. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	His/her opinions influence my behaviour
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun görüşleri benim davranışlarımı etkiler
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	

<b>5. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	I trust him/her with all my heart
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Ona bütün kalbimle güveniyorum
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>6. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	His/her arguments do not seem to me to be well founded
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun bilgileri bana sağlam bir temele oturtulmuş görünmüyor
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>7. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	I am ready to change opinions in accordance with his/hers
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Görüşlerimi onunkilere uyacak şekilde değiştirmeye hazırım

<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>8. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	I accept his/her statements as correct
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun açıklamalarını doğru olarak kabul ediyorum
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>9. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	I do not do what he/she says
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun söylediklerini yapmam
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	

<b>10. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	I follow him/her blindly
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onu körü körüne takip ederim
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>11. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	His/her statements may cause me to reconsider my opinions
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun ifadeleri, benim görüşlerimi yeniden değerlendirmemi sağlayabilir
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>12. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	In my opinion, he/she is a great expert
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Bence o önemli bir uzman

<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>13. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	His/her influence on me is very slight
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun benim üzerimdeki etkisi çok azdır
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>14. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	His/her opinions influence my attitudes
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun görüşleri benim tutumlarımı etkiler
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>15. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	I find his/her arguments to be correct

<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun bilgilerini doğru buluyorum
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>16. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	I tend to disagree with his/her views
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Onun görüşlerini kabul etmeme eğilimindeyim
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	
<b>17. MADDE</b>	
<b>Maddenin İngilizcesi</b>	In my opinion, he/she has much knowledge
<b>Maddenin Türkçe çevirisi</b>	Bence o çok bilgili
<b>Maddenin İngilizceye Geri Çevirisi</b>	
<b>Yorum ve Önerileriniz</b>	

## EK 2: EPİSTEMİK OTORİTE ÖLÇEĞİ UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

DENEKLERİN KAYNAĞA ATFETTİKLERİ BİLGİ DERECESİNE İLİŞKİN ALT BOYUTA AİT MADDELER							
MADDELER	SÖZCÜK, KAVRAM, DENEYİM			DENEYİM			AÇIKLAMA /ÖNERİ
	UYGUN DEĞİL	KISMEN UYGUN	UYGUN	UYGUN DEĞİL	KISMEN UYGUN	UYGUN	
<p><b>3. MADDE:</b> İngilizcesi: In my opinion, he/she is careful to be precise with facts Türkçesi: Bence o, olayları doğru olarak aktarma konusunda özenlidir.</p>							
<p><b>6. MADDE:</b> İngilizcesi: His/her arguments do not seem to me to be well founded Türkçesi: Onun görüşleri bana sağlam bir temele oturtulmuş</p>							

gibi görünmüyor							
<b>12. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> <b>In my opinion, he/she is a great expert</b> <b>Türkçesi:</b> <b>Bence o, alanında mükemmel bir uzman.</b>							
<b>15. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> <b>I find his/her arguments to be correct</b> <b>Türkçesi:</b> <b>Onun görüşlerini doğru buluyorum.</b>							
<b>17. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> <b>In my opinion, he/she has much knowledge</b> <b>Türkçesi:</b> <b>Bence o çok bilgili.</b>							

**Bu boyutta yer almasını düşündüğünüz madde varsa lütfen aşağıya yazınız.**



Bu boyutla ilgili diğer görüşlerinizi lütfen aşağıya yazınız.

**DENEKLERİN KAYNAĞIN BİLGİLERİNE GÜVENME DERECESİNE İLİŞKİN ALT BOYUTA AİT MADDELER**

MADDELER	SÖZCÜK, KAVRAM, DENEYİM			DENEYİM			AÇIKLAMA /ÖNERİ
	UYGUN DEĞİL	KISMEN UYGUN	UYGUN	UYGUN DEĞİL	KISMEN UYGUN	UYGUN	
<p><b>1. MADDE:</b> İngilizcesi: I think I have reasons to contradict his/her arguments Türkçesi: Onun iddialarını çürütecek görüşlerimin olduğunu düşünüyorum.</p>							
<p><b>2. MADDE:</b> İngilizcesi: I do not trust his/her statements</p>							

<p><b>Türkçesi:</b> Onun açıklamalarına güvenmiyorum</p>							
<p><b>5. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> I trust him/her with all my heart <b>Türkçesi:</b> Ona bütün kalbimle güveniyorum.</p>							
<p><b>8. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> I accept his/her statements as correct <b>Türkçesi:</b> Onun açıklamalarını doğru olarak kabul ediyorum</p>							
<p><b>16. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> I tend to disagree with his/her views</p>							

<b>Türkçesi:</b> <b>Onun görüşlerini kabul etmeme eğilimindeyim.</b>							
<b>Bu boyutta yer almasını düşündüğünüz madde varsa lütfen aşağıya yazınız.</b>							
<b>Bu boyutla ilgili diğer görüşlerinizi lütfen aşağıya yazınız.</b>							
<b>DENEKLERİN KAYNAĞIN ETKİSİ İLE KENDİ GÖRÜŞLERİNİ DEĞİŞTİRME KONUSUNDAKİ İSTEKLİLİKLERİNİN DERECESİNE İLİŞKİN ALT BOYUTA AİT MADDELER</b>							
MADDELER	SÖZCÜK, KAVRAM, DENEYİM			DENEYİM			AÇIKLAMA /ÖNERİ
	UYGUN DEĞİL	KISMEN UYGUN	UYGUN	UYGUN DEĞİL	KISMEN UYGUN	UYGUN	
<b>7. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> <b>I am ready to change opinions in accordance with his/hers</b> <b>Türkçesi:</b> <b>Görüşlerimi, ona uyacak şekilde değiştirmeye hazırım.</b>							

<p><b>11. MADDE:</b>  <b>İngilizcesi:</b>  <b>His/her statements may cause me to reconsider my opinions</b>  <b>Türkçesi:</b>  <b>Onun söyledikleri görüşlerimi yeniden gözden geçirmeme neden olur.</b></p>							
<p><b>14. MADDE:</b>  <b>İngilizcesi:</b>  <b>His/her opinions influence my attitudes</b>  <b>Türkçesi:</b>  <b>Onun görüşleri tutumlarımı etkiler.</b></p>							
<p><b>Bu boyutta yer almasını düşündüğünüz madde varsa lütfen aşağıya yazınız.</b></p>							
<p><b>Bu boyutla ilgili diğer görüşlerinizi lütfen aşağıya yazınız.</b></p>							

**DENEKLERİN KAYNAĞIN ETKİSİ İLE KENDİ DAVRANIŞLARINI DEĞİŞTİRME  
KONUSUNDAKİ İSTEKLİLİKLERİNİN DERECESİNE İLİŞKİN ALT BOYUTA AİT  
MADDELER**

MADDELER	SÖZCÜK, KAVRAM, DENEYİM			DENEYİM			AÇIKLAMA /ÖNERİ
	UYGUN DEĞİL	KISMEN UYGUN	UYGUN	UYGUN DEĞİL	KISMEN UYGUN	UYGUN	
<b>4. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> His/her opinions influence my behaviour <b>Türkçesi:</b> Onun görüşleri davranışlarımı etkiler.							
<b>9. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> I do not do what he/she says <b>Türkçesi:</b> Onun söylediklerini yapmam.							
<b>10. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> I follow him/her blindly							

<b>Türkçesi:</b> <b>Onu hiç düşünmeden örnek alırım</b>							
<b>13. MADDE:</b> <b>İngilizcesi:</b> <b>His/her influence on me is very slight</b> <b>Türkçesi:</b> <b>Onun üzerimdeki etkisi azdır.</b>							
<b>Bu boyutta yer almasını düşündüğünüz madde varsa lütfen aşağıya yazınız.</b>							
<b>Bu boyutla ilgili diğer görüşlerinizi lütfen aşağıya yazınız.</b>							

## EK 3: ÖLÇEĞİN PİLOTLAMA ÇALIŞMASI İÇİN UYGULANAN İLK OPTİK OKUMA FORMU

### YÖNERGE

Elinizdeki form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bazı kişisel bilgileriniz sorulmaktadır. İkinci bölüm ise bilgi edinmemiz üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan diğer kişilerle yani epistemik otoritelerle (örneğin öğretmenler gibi bilgi otoriteleri ile) ilgilidir. **Epistemik otorite (bilgi otoritesi) olarak tanımlanan kişilerin söyledikleri doğru olup olmadığı sorgulanmaksızın kabul edilir. Bir başka ifade ile alanlarında güvenilir bilgi kaynağı olarak algılanan kişiler epistemik otorite (bilgi otoritesi) olan kişilerdir.**

Bu uygulama çok önemli bilimsel bir araştırma için yapılmaktadır. Lütfen formu doldururken kurşun kalem kullanmaya ve boşluğun içini iyice doldurmaya dikkat ediniz.

OKUL KODU	
0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

1. Cinsiyetiniz	<input type="radio"/> Kız	<input type="radio"/> Erkek				
2. Sınıfınız	<input type="radio"/> Birinci	<input type="radio"/> İkinci	<input type="radio"/> Üçüncü	<input type="radio"/> Dördüncü		
3. Rehberlik servisinden yararlanma sıklığınız	<input type="radio"/> Çok Sık	<input type="radio"/> Ara Sıra	<input type="radio"/> Hiç			
4. Alanınız	<input type="radio"/> Mat.-Fen	<input type="radio"/> Türkçe-Mat.	<input type="radio"/> Türkçe-Sos.	<input type="radio"/> Yabancı Dil	<input type="radio"/> Sanat	<input type="radio"/> Spor
5. Birinci dönem Türk Edebiyatı karne notunuz	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	
6. Birinci dönem Matematik karne notunuz	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	
7. Sizce öğretmenleriniz bilgi otoritesi olmalı mıdır	<input type="radio"/> Evet	<input type="radio"/> Hayır				

AÇIKLAMA	REHBER ÖĞRETMENİNİZİ DÜŞÜNEREK CEVAPLAYINIZ		MATEMATİK ÖĞRETMENİNİZİ DÜŞÜNEREK CEVAPLAYINIZ		TÜRK EDEBİYATI ÖĞRETMENİNİZİ DÜŞÜNEREK CEVAPLAYINIZ							
	Hiç Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum						
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8. Onun iddialarını çürütecek görüşlerimin olduğunu düşünüyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Onun açıklamalarına <b>güvenmiyorum</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Bence o, olayları doğru olarak aktarma konusunda uzmandır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Onun görüşleri davranışlarımı etkiler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ona bütün kalbimle güveniyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Onun görüşleri, bana sağlam bir temele oturtulmuş gibi <b>görünmüyor</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Görüşlerimi, ona uyacak şekilde değiştirmeye hazırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Onun açıklamalarını doğru olarak kabul ediyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Onun söylediklerini <b>yapmam</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Onu hiç düşünmeden örnek alırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Onun söyledikleri, görüşlerimi yeniden gözden geçirmeme neden olur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Bence o, alanında mükemmel bir uzman	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Onun, üzerindeki etkisi <b>azdır</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Onun görüşleri tutumlarımı etkiler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Onun görüşlerini doğru buluyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Onun görüşlerini kabul <b>etmeme eğilimindeyim</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Bence, o çok bilgili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Sizce aktardıkları bilgiler ile üzerinizde etkili olabilen birileri var mıdır? Sizce bu kişilerin (epistemik otoritelerin ya da bilgi otoritelerinin) özellikleri nelerdir? Lütfen alttaki boşluğa yazınız.

+

## EK 4: ARAŞTIRMADA KULLANILAN OPTİK FORMLARIN ÖRNEKLERİ

## ÖĞRENCİ FORMU

## YÖNERGE

Elinizdeki form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bazı kişisel bilgileriniz sorulmaktadır. İkinci bölüm ise bilgi edinmemiz üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan diğer kişilerle yani epistemik otoritelerle (örneğin öğretmenler gibi bilgi otoriteleri ile) ilgilidir. **Epistemik otorite (bilgi otoritesi) olarak tanımlanan kişilerin söyledikleri doğru olup olmadığı sorgulanmaksızın kabul edilir. Bir başka ifade ile alanlarında güvenilir bilgi kaynağı olarak algılanan kişiler epistemik otorite (bilgi otoritesi) olan kişilerdir.**

Bu uygulama çok önemli bilimsel bir araştırma için yapılmaktadır. Lütfen formu doldururken kurşun kalem kullanmaya ve boşluğun içini iyice doldurmaya dikkat ediniz.

OKUL KODU
0 0
1 1
2 2
3 3
4 4
5 5
6 6
7 7
8 8
9 9

1. Cinsiyetiniz	<input type="radio"/> Kız	<input type="radio"/> Erkek				
2. Sınıfınız	<input type="radio"/> Birinci	<input type="radio"/> İkinci	<input type="radio"/> Üçüncü	<input type="radio"/> Dördüncü		
3. Rehberlik servisinden yararlanma sıklığınız	<input type="radio"/> Çok Sık	<input type="radio"/> Ara Sıra	<input type="radio"/> Hiç			
4. Alanınız	<input type="radio"/> Mat.-Fen	<input type="radio"/> Türkçe-Mat.	<input type="radio"/> Türkçe-Sos.	<input type="radio"/> Yabancı Dil	<input type="radio"/> Sanat	<input type="radio"/> Spor
5. Birinci dönem Türk Edebiyatı karne notunuz	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	
6. Birinci dönem Matematik karne notunuz	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	
7. Sizce öğretmenleriniz bilgi otoritesi olmalı mıdır	<input type="radio"/> Evet	<input type="radio"/> Hayır				

AÇIKLAMA	REHBER ÖĞRETMENİNİZİ DÜŞÜNEREK CEVAPLAYINIZ						MATEMATİK ÖĞRETMENİNİZİ DÜŞÜNEREK CEVAPLAYINIZ						TÜRK EDEBİYATI ÖĞRETMENİNİZİ DÜŞÜNEREK CEVAPLAYINIZ							
	Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5
8. Onun iddialarını çürütecek görüşlerimin olduğunu düşünüyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
9. Onun açıklamalarına <b>güvenmiyorum</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
10. Bence o, olayları doğru olarak aktarma konusunda <b>özendir</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
11. Onun görüşleri davranışlarımı etkiler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
12. Ona bütün kalbimle güveniyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
13. Onun görüşleri, bana sağlam bir temele oturtulmuş gibi <b>görülmüyor</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
14. Görüşlerimi, ona uyacak şekilde değiştirmeye hazırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
15. Onun açıklamalarını doğru olarak kabul ediyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
16. Onun söylediklerini <b>yapmam</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
17. Onu hiç düşünmeden örnek alırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
18. Onun söyledikleri, görüşlerimi yeniden gözden geçirmeme neden olur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
19. Bence o, alanında mükemmel bir uzman	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
20. Onun, üzerindeki etkisi <b>azdır</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
21. Onun görüşleri tutumlarımı etkiler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
22. Onun görüşlerini doğru buluyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
23. Onun görüşlerini kabul <b>etmeme eğilimindeyim</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
24. Bence, o çok bilgili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

25. Size aktardıkları bilgiler ile üzerinizde etkili olabilen birileri var mıdır? Sizce bu kişilerin (epistemik otoritelerin ya da bilgi otoritelerinin) özellikleri nelerdir? Lütfen alttaki boşluğa yazınız.



## ÖĞRETMEN FORMU

## YÖNERGE

Elinizdeki form, bilgi edinmemiz üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan diğer kişilerle yani epistemik otoritelerle (örneğin öğretmenler gibi bilgi otoriteleri ile) ilgilidir. **Epistemik otorite (bilgi otoritesi) olarak tanımlanan kişilerin söyledikleri doğru olup olmadığı sorgulanmaksızın kabul edilir. Bir başka ifade ile alanlarında güvenilir bilgi kaynağı olarak algılanan kişiler epistemik otorite (bilgi otoritesi) olan kişilerdir.** Formda epistemik otorite (bilgi otoritesi) konusunda sizin görüşleriniz sorulmaktadır.

Bu uygulama çok önemli bilimsel bir araştırma için yapılmaktadır. Lütfen formu doldururken soruları gerçekçi bir şekilde yanıtlayınız, kurşun kalem kullanmaya ve boşluğun içini iyice doldurmaya dikkat ediniz.

1. Cinsiyetiniz	Kadın	Erkek					
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
2. Mesleki Deneyiminiz	0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl ve Sonrası		
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
3. Branşınız	Rehber Öğretmen	Matematik Öğretmeni	Türk Edebiyatı Öğretmeni				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
4. Fakülteden Mezun Olduğunuz Alan (Bu soruyu sadece Rehber öğretmenler dolduracaktır.)	Rehberlik ve Psk. Dan.	Eğitim Yön. Tef. ve Plan.	Özel Eğitim	Program Geliştirme	Ölçme Değerlendirme	Halk Eğitimi	Psikoloji
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OKUL KODU		
0	0	
1	1	
2	2	
3	3	
4	4	
5	5	
6	6	
7	7	
8	8	
9	9	

<b>AÇIKLAMA</b> Derecelendirme gerektiren sorular size uygun olanı dikkate alarak 1 ile 6 puan arasında derecelendirebilirsiniz. 1 en düşük puanı ifade ederken, 6 en yüksek puanı ifade etmektedir.	Hiç Epistemik Otorite Olarak Algılamıyorum						Kesinlikle Yüksek Düzeyde Epistemik Otorite Olarak Algılıyorum
	1	2	3	4	5	6	
5. Kendinizi ne düzeyde epistemik otorite olarak algılıyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
6. Okulunuzun rehber öğretmenini ne düzeyde epistemik otorite olarak algılıyorsunuz? (Bu soruyu sadece Matematik ve Türk Edebiyatı öğretmenleri yanıtlayacaktır.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
					1 Evet	2 Hayır	
7. Size öğretmenler bilgi otoritesi olmalı mıdır?					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
8. Bilgilerine güvendiğiniz biri size bir bilgi iletğinde o konuda yeni araştırmalar yapmayı bırakır mısınız?					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
9. Bilgilerine güvendiğiniz biri size bir bilgi iletğinde o konuda düşüncelerinizi değiştirir misiniz?					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10. Bilgilerine güvendiğiniz biri size bir bilgi iletğinde o konuda duygularınızı değiştirir misiniz?					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11. Bilgilerine güvendiğiniz biri size bir bilgi iletğinde o konudaki davranışlarınızı değiştirir misiniz?					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

	Tamamen karşıyım	Karşıyım	Biraz karşıyım	Ne doğru ne yanlış	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1	2	3	4	5	6	7
12. Hayatım birçok yönden idealimdekine yakın	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Hayat şartları mükemmel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Hayatımdan memnunum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Hayattan şimdiye kadar istediğim önemli şeyleri elde ettim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Eğer hayata yeniden başlasaydım hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Tamamen katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum
	1	2	3	4
17. Belirlediğim amaçlarıma ulaşıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Hayatımın kontrolü benim elimde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. İyi bir yaşam için çaba gösteririm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Amaçlarıma ulaşmak için etkili yolları kullanırım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Hayatımı düzenleyebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Kendi kendime yetebilen bir insanım	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Size aktardıkları bilgiler ile üzerinizde etkili olabilen birileri var mıdır? Sizce bu kişilerin (epistemik otoritelerin ya da bilgi otoritelerinin) özellikleri nelerdir? Lütfen alttaki boşluğa yazınız.
.....
.....
.....

