



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**HEKİMLERİN, TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN VE
ÖĞRETİM ÜYELERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**

ŞEYDA FERAH ARSLAN

DOKTORA TEZİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ TIP EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

DOÇ.DR. ÖZLEM SARIKAYA

2017-İSTANBUL

TEZ ONAYI

Kurum : Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Programın seviyesi : Doktora
Anabilim Dalı : Tıp Eğitimi
Tez Sahibi : Şeyda Ferah ARSLAN
Tez Başlığı : Hekimlerin, Tıp Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Üyelerinin
Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin
İncelenmesi
Sınav Yeri : Tıp Eğitimi Anabilim Dalı
Sınav Tarihi : 04.08.2017

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve kalite yönünden Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

| Danışman (Unvan, Adı, Soyadı) | Kurumu | İmza |
|-------------------------------|------------------------------------|--|
| Doç.Dr. Özlem SARIKAYA | Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi |  |

Sınav Jüri Üyeleri (Unvan, Adı, Soyadı)

| | | |
|------------------------------|-------------------------------------|---|
| Prof.Dr. Mehmet Ali GÜLPINAR | Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi |  |
| Prof. Dr. Arzu UZUNER | Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi |  |
| Doç.Dr. Melike ŞAHİNER | Acıbadem Üniversitesi Tıp Fakültesi |  |
| Yrd.Doç.Dr. Serdar ÖZDEMİR | Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi |  |

Yukarıdaki jüri kararı Enstitü Yönetim Kurulu'nun 10.../08...2017 tarih ve 55 sayılı kararı ile onaylanmıştır.


Prof. Dr. Göksel ŞENER
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.



Şeyda Ferah ARSLAN

İmza

I. TEŞEKKÜR

Tıp Eğitimi alanı ile tanışmamı sağlayan Prof.Dr. Halil İbrahim Durak'a ve Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki diğer hocalarımdan tümüne teşekkür ederim. İlk adımlarımı sizin sayenizde attım.

Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı başkanı Prof.Dr. Mehmet Ali Gülpınar ve Acıbadem Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç.Dr. Melike Şahiner'e sunmuş oldukları rehberlik ve bilgi paylaşımları için teşekkür ederim. Tez çalışmalarım sırasında yaptığınız katkılarla yolumu aydınlattınız.

Tez danışmanım Doç. Dr. Özlem Sarıkaya'ya ilgisi, desteği ve güveni için sonsuz teşekkür ederim. Yaptığınız bilimsel katkıların yanı sıra ihtiyaç duyduğum moral ve motivasyona ulaşmamı sağladınız. "Bir danışmanın nasıl olması gerektiği" sorusuna en güzel cevapsınız benim için.

Canım ailem.. Eşim, oğlum.. Sadece varlığınız bile umudum, mutluluğum oldu. Sevginiz için teşekkürler..

II. İÇİNDEKİLER

Sayfa no

| | |
|---|------|
| I. TEŞEKKÜR..... | i |
| II. İÇİNDEKİLER | ii |
| III. KISALTMALAR ve SİMGELER..... | iv |
| IV. TABLOLAR LİSTESİ | v |
| V. ŞEKİLLER LİSTESİ..... | viii |
| VI. EKLER LİSTESİ..... | ix |
| 1. ÖZET | 1 |
| 2. ABSTRACT | 2 |
| 3. GİRİŞ ve AMAÇ | 3 |
| 4. GENEL BİLGİLER | 5 |
| 4.1. Epistemolojik İnanç..... | 5 |
| 4.1.1. Epistemoloji nedir?..... | 5 |
| 4.1.2. Epistemolojik inanç nedir? | 6 |
| 4.1.3. Epistemolojik inanç modelleri | 6 |
| 4.1.4. Epistemolojik inançların oluşumunu Etkileyen Faktörler | 11 |
| 4.1.5. Epistemolojik İnançın Eğitimdeki Önemi | 14 |
| 4.2. Yaşam Boyu Öğrenme | 18 |
| 4.2.1. Yaşam boyu öğrenme nedir? | 18 |
| 4.2.2. Yaşam boyu öğrenme becerileri ve öğretimi..... | 22 |
| 4.3. Tıp Eğitimi-Epistemolojik İnanç ve Yaşam Boyu Öğrenme | 24 |
| 5. GEREÇ VE YÖNTEM | 29 |
| 5.1. Araştırmanın Tipi | 29 |
| 5.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi | 30 |
| 5.3. Araştırmanın Temel Problem ve Alt Problemleri | 30 |
| 5.3.1. Araştırmanın temel problemleri..... | 30 |
| 5.3.2. Araştırmanın alt problemleri..... | 30 |
| 5.4. Veri Toplama Araçları..... | 31 |
| 5.4.1. Sosyo-demografik soru formu | 31 |
| 5.4.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği | 31 |
| 5.4.3. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması..... | 32 |
| 5.4.4. Epistemolojik inanç ölçeği | 36 |

| | |
|---|------------|
| 5.4.5. Epistemolojik inanç ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması | 37 |
| 5.5. Verilerin Analizi | 39 |
| 5.6. Sınırlılıklar | 40 |
| 5.7. Etik Açıklamalar | 40 |
| 6. BULGULAR | 41 |
| 6.1. Tıp Fakültesi Öğrencilerine Yönelik Bulgular | 41 |
| 6.1.1. Tıp fakültesi öğrencilerinin tanıtıcı özelliklerine yönelik bulgular | 41 |
| 6.1.2. Tıp fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarına yönelik bulgular | 42 |
| 6.1.3. Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bulgular | 45 |
| 6.2. Tıp Fakültesi Öğretim Elemanlarına Yönelik Bulgular | 48 |
| 6.2.1. Tıp fakültesi öğretim elemanlarının tanıtıcı özelliklerine yönelik bulgular | 48 |
| 6.2.2. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin epistemolojik inançlarına yönelik bulgular | 49 |
| 6.2.3. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bulgular | 52 |
| 6.3. Hekimlere Yönelik Bulgular | 56 |
| 6.3.1. Hekimlerin tanıtıcı özelliklerine yönelik bulgular | 56 |
| 6.3.2. Hekimlerin epistemolojik inançlarına yönelik bulgular | 56 |
| 6.3.3. Hekimlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bulgular | 59 |
| 6.4. Öğrenci, Öğretim Üyesi ve Hekimlerden Elde Edilen Bulguların Birlikte İfadesi | 62 |
| 6.5. Epistemolojik İnanç ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular | 64 |
| 7. TARTIŞMA | 67 |
| 7.1. Epistemolojik İnanç ve Sosyo-Demografik Değişkenler | 67 |
| 7.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Sosyo-Demografik Değişkenler | 73 |
| 7.3. Epistemolojik İnanç ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi İlişkisi | 78 |
| 8. SONUÇ ve ÖNERİLER | 79 |
| KAYNAKLAR | 81 |
| EKLER | 107 |
| ÖZGEÇMİŞ | 118 |

III. KISALTMALAR ve SİMGELER

| | |
|--------|---|
| Eİ | : Epistemolojik İnanç |
| MÖTE | : Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi |
| PDÖ | : Probleme Dayalı Öğrenme |
| STE | : Sürekli Tıp Eğitimi |
| TEPDAD | : Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği |
| TUS | : Tıpta Uzmanlık Sınavı |
| UNESCO | : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı |
| UTEAK | : Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu |
| YBÖ | : Yaşam Boyu Öğrenme |
| YÖK | : Yüksek Öğretim Kurulu |

IV. TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa no

| | |
|---|----|
| Tablo 6.1. Tıp fakültesi öğrencilerinin tanıtıcı özellikleri..... | 41 |
| Tablo 6.2. Tıp fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inanç ölçeği genel puanları..... | 42 |
| Tablo 6.3. Tıp fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 42 |
| Tablo 6.4. Tıp fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 43 |
| Tablo 6.5. Tıp fakültesi öğrencilerinin mezun olduğu lise türüne göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 43 |
| Tablo 6.6. Tıp fakültesi öğrencilerinin sosyoekonomik düzey değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 44 |
| Tablo 6.7. Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşları ile epistemolojik inanç ölçek puanı ilişkisi..... | 44 |
| Tablo 6.8. Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği genel puanları..... | 45 |
| Tablo 6.9. Tıp fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 45 |
| Tablo 6.10. Tıp fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 46 |
| Tablo 6.11. Tıp fakültesi öğrencilerinin mezun olduğu lise türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 46 |
| Tablo 6.12. Tıp fakültesi öğrencilerinin sosyoekonomik düzey değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları | 46 |
| Tablo 6.13. Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanı ilişkisi..... | 47 |
| Tablo 6.14. Tıp fakültesi öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri..... | 48 |
| Tablo 6.15. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin epistemolojik inanç ölçeği genel puanları..... | 49 |
| Tablo 6.16. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 49 |

| | |
|---|----|
| Tablo 6.17. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin mezun olduğu fakülte türü değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 50 |
| Tablo 6.18. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin bölüm değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 50 |
| Tablo 6.19. Tıp fakültesi öğretim elemanlarının akademik ünvan değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 50 |
| Tablo 6.20. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin akademik ünvan değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 51 |
| Tablo 6.21. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin mesleklerinden memnun olma değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 51 |
| Tablo 6.22. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaş ve mesleki kıdem yılı ile epistemolojik inanç ilişkisi..... | 52 |
| Tablo 6.23. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği genel puanları..... | 52 |
| Tablo 6.24. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 53 |
| Tablo 6.25. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin mezun olduğu fakülte türü değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 53 |
| Tablo 6.26. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin bölüm değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 53 |
| Tablo 6.27. Tıp fakültesi öğretim elemanlarının akademik ünvan değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 54 |
| Tablo 6.28. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin akademik ünvan değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 54 |
| Tablo 6.29. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin mesleklerinden memnun olma değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları | 55 |
| Tablo 6.30. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaş ve mesleki kıdem yılı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ilişkisi..... | 55 |
| Tablo 6.31. Hekimlerin tanıtıcı özellikleri..... | 56 |
| Tablo 6.32. Hekimlerin epistemolojik inanç ölçeği genel puanları | 56 |
| Tablo 6.33. Hekimlerin cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 57 |

| | |
|---|----|
| Tablo 6.34. Hekimlerin uzman olma durumuna göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 57 |
| Tablo 6.35. Hekimlerin uzmanlık alanlarına göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 58 |
| Tablo 6.36. Hekimlerin mesleklerinden memnun olma değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 58 |
| Tablo 6.37. Hekimlerin yaş ve mesleki kıdem yılı ile epistemolojik inanç ilişkisi..... | 59 |
| Tablo 6.38. Hekimlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği genel puanları..... | 59 |
| Tablo 6.39. Hekimlerin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 60 |
| Tablo 6.40. Hekimlerin uzman olma durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları | 60 |
| Tablo 6.41. Hekimlerin uzmanlık alanlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 60 |
| Tablo 6.42. Hekimlerin mesleklerinden memnun olma değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 61 |
| Tablo 6.43. Hekimlerin yaş ve mesleki kıdem yılı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ilişkisi..... | 61 |
| Tablo 6.44. Epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ilişkisi.... | 64 |
| Tablo 6.45. Epistemolojik inanç ölçeği alt boyut puanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği sonuçlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi | 65 |

V. ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa no

| | |
|---|----|
| Şekil 4.1. Schommer'ın dört boyutlu epistemolojik inanç modeli..... | 11 |
| Şekil 4.2. Yaşam boyu öğrenmenin betimlenmesi..... | 19 |
| Şekil 6.1. Araştırmaya katılanların epistemolojik inanç ölçek puanları..... | 62 |
| Şekil 6.2. Araştırmaya katılanların yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları..... | 63 |

VI. EKLER LİSTESİ

Sayfa no

| | |
|--|-----|
| Ek 1- Tıp Fakültesi Öğrencileri İçin Sosyodemografik Soru Formu..... | 107 |
| Ek 2- Tıp Fakültesi Öğretim Elemanları İçin Sosyodemografik Soru Formu..... | 108 |
| Ek 3- Hekimler İçin Sosyodemografik Soru Formu..... | 109 |
| Ek 4- Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği..... | 110 |
| Ek 5- Epistemolojik İnanç Ölçeği..... | 111 |
| Ek 6- Etik Kurul Onayı..... | 112 |
| Ek 7- Balıkesir Kamu Hastaneler Birliği'nin Anket Uygulama İzni..... | 115 |
| Ek 8- Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı'nın Anket Uygulama İzni..... | 116 |
| Ek 9- Tez Çalışmasından Üretilen Yayın..... | 117 |

Hekimlerin, Tıp Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Üyelerinin Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi

Öğrencinin Adı: Şeyda Ferah ARSLAN

Danışmanı: Doç.Dr. Özlem Sarıkaya

Anabilim Dalı: Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı

1. ÖZET

Amaç: Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin, öğretim üyelerinin ve hekimlerin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır.

Gereç ve Yöntem: Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayanan betimsel bir çalışmadır. Çalışmaya üç farklı katılımcı grubu eşlik etmiştir; 1) Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencileri (n=274), 2) Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim elemanları (n=101), 3) Balıkesir Devlet Hastanesi'nde görev yapmakta olan hekimler (n=121). Araştırmanın verileri gerekli izinler alındıktan sonra, "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde yüzdelik, ortalama ve standart sapma hesaplamaları, Kolmogorov Simirnov Testi, Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H-Testi, Spearman Correlasyon Analizleri kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulguları analiz edildiğinde; hekimlerin (X=57,58), tıp fakültesi öğrencilerinin (X=53,67) ve öğretim üyelerinin (X=48,45) olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip oldukları saptanmıştır. Hekimlerin (X=65,49), tıp fakültesi öğrencilerinin (X=64,43) ve öğretim üyelerinin (X=47,30) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve epistemolojik inançları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r=0,51, p<0.05).

Sonuçlar: Katılımcıların olgunlaşmış epistemolojik inançlara ve yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Farklı gruplarla yürütülecek araştırmalar konuya alternatif bakış açıları sağlayabilir. Epistemolojik inanç düzeyi ve yaşam boyu öğrenme eğilimindeki değişimin birey bazında izlenmesi amacıyla çalışmalar yürütülebilir.

Anahtar Sözcükler: Epistemolojik inançlar, Yaşam boyu öğrenme, Tıp eğitimi.

Investigation of Physicians', Medical Students' and Faculty Members' Epistemological Beliefs and Lifelong Learning Tendency

Student's Name: Şeyda Ferah ARSLAN

Consultant's Name: Doç.Dr. Özlem Sarıkaya

Department: Marmara University School of Medicine of Medical Education
Department

2. ABSTRACT

Aim: The study aimed to investigate epistemological beliefs and lifelong learning tendency of medical students, physicians, and medical teachers.

Materials and Methods: It is a descriptive research based on the model of relationship survey. There were three different groups of participants; 1)Balıkesir University Medical Faculty students (n=274), 2)Balıkesir University Medical Faculty members (n=101), 3)Balıkesir State Hospital's physicians (n=121). After all permission obtained research data were gathered by using two scales: "Lifelong Learning Tendency Scale" and "Epistemological Beliefs Inventory". The data was interpreted as percent, mean and standard deviation. Kolmogorov Smirnov Test, Mann Whitney U-Test, Kruskal Wallis H-Test, Spearman Correlation Analysis were used.

Results: When the data analysed, it was found out that physicians ($X=57,58$), medical students ($X=53,67$) and faculty members' scored ($X=48,45$) on Epistemological Belief Inventory. They have sophisticated epistemological belief. It was found out that physicians ($X=65,49$), medical students ($X=64,43$) and faculty members' scored ($X=47,30$) on Lifelong Learning Tendency Scale, it could be considered as a good level. The results showed positive medium-level significant correlation between the lifelong learning tendencies and the epistemological beliefs in the research population ($r=0,51$, $p<0.05$).

Conclusion: It was found out that they have sophisticated epistemological belief and good level lifelong learning tendency. Studies to be conducted with different groups may provide alternative insight into the subject. For further studies, the evaluation of students' epistemological belief level, lifelong learning tendency change over time could be studied person-based.

Keywords: Epistemological beliefs, Lifelong learning, Medical education.

3. GİRİŞ ve AMAÇ

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumların yapısını da değiştirmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyıl, bilgi çağıdır. Dünya hızla değişmektedir. Günümüzde her alanda nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Düşünen, uygulayan, üreten, problem çözen, gelişime açık bireylere gereksinimimiz bulunmaktadır (Ayhan, 2006; Ünal ve ark., 2006). Nitelikli eğitimin önemi daha fazla farkedilmektedir. Gün geçtikçe hekimlerden beklenti artmakta ve çeşitlenmektedir. Bu nedenle hem hekimlerin mesleki çabaları, hem de hekim eğitimine yönelik çabalar artmıştır (Eaton ve Whittle, 2012).

Tıp Eğitimi Federasyonu tarafından yayınlanan Edinburgh Bildirgesi'nde tıp eğitiminin amacının; "Tüm insanların sağlık düzeylerini yükseltecek hekimler yetiştirmek" olduğu ifade edilmiştir (World Federation for Medical Education - WFME-, 1988). Uluslararası Tıp Eğitimi Enstitüsü de benzer şekilde, tıp eğitiminin temel amacının, "Toplumun sağlık gereksinimlerini karşılayabilecek ve hızla değişen tıp uygulamalarına uyum sağlayabilecek doktorlar yetiştirmek" olduğunu ifade etmiştir (Institute for International Medical Education -IIME-, 2002). Dünya Hekimler Birliği tıp eğitiminin amacını belirtirken; "bilgi, beceri, değerler ve davranış biçimlerine" vurgu yapmıştır (Saçaklıoğlu, 1997). Eğitimciler göre, doktorlar yalnızca bilim adamı olmamalıdır. İyi bir doktor, bir bilim adamından daha fazlasıdır (Bayındır ve Durak, 2008). Bu düşünce ve yaklaşımların etkisi ile, tıp eğitimi bazı değişikliklere uğramaktadır.

Herhangi bir meslek dalını ilgilendiren bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerin birlikte kullanılarak, görevi profesyonelce yerine getirme yeteneğine "**yeterlik**" denmektedir (Leung, 2002; Van Der Vleuten ve Schuwirth, 2005). Tıp fakültesi mezunlarının sahip olması beklenen temel yeterlikler ise "**öğrenme çıktıları**" şeklinde ifade edilmektedir (Simpson ve ark., 2002). Tıp eğitiminin amacı öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarının yanı sıra, bu bilgi ve beceriler ile bütünleşmiş bir şekilde, uygun mesleki tutum ve değerleri benimsemelerini sağlamaktır.

Tıp eğitiminde yeterlik ve öğrenme çıktıları denildiği zaman, Türkiye'de tıp eğitiminin akreditasyonundan bahsetmek yerinde olacaktır. Tıp Dekanları Konseyi'ne

bağlı, ulusal bir yapı olarak 2007 yılında Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu (UTEAK) kurulmuştur. UTEAK'ın ana amacı tıp fakültelerinde verilen eğitim ve öğretimin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için tıp fakültelerine yol göstermek, gelişmelerini desteklemek, işleyişini ve sürekliliğini izlemek, tıp eğitiminin ulusal ve uluslararası standartlar doğrultusunda yapılabilmesini sağlamaktır (<http://uteak.org.tr/>, Erişim tarihi: 10 Mayıs 2017). 2010 yılında ise Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD) kurulmuştur. TEPDAD, bağımsız bir akreditasyon kuruluşu olarak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından tanınmakta olup, Dünya Tıp Eğitimi Federasyonu tarafından 2023 tarihine kadar akredite edilmiştir (http://uteak.org.tr/uteak_tepdad/5, Erişim tarihi: 10 Mayıs 2017).

UTEAK 2009 yılında, Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Standartlarını (MÖTE standartları) belirlemiştir. Dokuz ana başlık ve alt başlıkları bulunmaktadır. Bu standartlarla, fakülteleri sürekli gelişime özendirmek hedeflenmektedir. Standartlar içerisinde “Eğitim Programının Amaç ve Hedefleri” ana başlığında yer alan temel standartta ve “Eğitim Programları” ana başlığı altında yer alan, öğrencilerin sahip olması gereken yetkinlikler alt başlığında; mesleğe ilişkin değer ve tutumların kazanılmasından bahsedilmektedir. Tıp fakültelerinde etik ilkelere bağlılığın yanı sıra bilgiye ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirilmesi de önemsenmektedir. (http://www.uteak.org.tr/uploads/belge/MOTE_STANDARTLAR_2015.pdf, Erişim tarihi: 10 Mayıs 2017).

Yapılan literatür taramasında, ülkemizde yapılmış, tıp fakültesi öğrencileri, öğretim üyeleri ve hekimlerde “epistemolojik inanç düzeyi” ve “yaşam boyu öğrenme eğiliminin” araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, örneklemden yola çıkılarak hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin, öğretim üyelerinin epistemolojik inanç düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenecek, aralarındaki ilişki araştırılacak ve bunları etkilemesi olası faktörler belirlenmeye çalışılacaktır. Çalışmamız bu alandaki tartışmalara katkı sağlayacak ve konuyla ilgili yapılacak yeni araştırmalarda yol gösterici olacaktır. Elde edilen sonuçlardan, tıp eğitiminin niteliğini artırıcı çalışmalarda yararlanılması amaçlanmaktadır.

4. GENEL BİLGİLER

4.1. Epistemolojik İnanç

4.1.1. Epistemoloji nedir?

“Epistemoloji” Yunanca bir kelimedir. ‘Episteme’ kanı, bilgi anlamına gelmektedir. ‘Logos’ ise bilimi, kuramı ifade eder. “Epistemoloji” bir bilgi kuramıdır. Bilimsel bilginin sorgulanmasına odaklanır (Çüçen, 2001). Epistemoloji, bilme olayını inceler. Bilginin kaynağını, doğasını araştırır. Doğruluğuna, sınırlarına yönelik çalışır (Cevizci, 2003; Hançerlioğlu, 2006; Sönmez, 2011).

Eski dönemlerde, bilgi sorgulanmadan kabul görmüştür. ‘**Geleneksel-deneyci pozitivist bilim**’ anlayışına göre bilimsel bilgi, gözlem ve deneyle elde edilmiş yanılmaz ve değişmez doğrulara sahiptir. ‘**Yapılandırma bilim**’ anlayışına göre ise, bilim insanları tarafından oluşturulur ve kendisini oluşturan insanların yanlılıklarını barındırır. Bu nedenle geçicidir ve değişebilir (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). İnsan bilgisinin olanaklarının neler olduğu, neyin bilinip neyin bilinemeyeceği ve nasıl doğru bilgi elde edildiğinin araştırılmaya başlanmasıyla; bilginin yapısı, doğası, olanağı, sınırları, ölçütleri ve çeşitleri de sorgulanmaya başlanmıştır (Çüçen, 2001).

Epistemoloji çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır: Felsefenin incelediği, varlık, bilgi, ahlak, bilim, sanat, siyaset ve dinden oluşan konuların içinde yer alan bir bilgi kuramı (Çüçen, 2001); insan bilgisinin kaynağını ve doğasını araştıran bir felsefe dalı (Pena ve ark., 2002); bilimsel süreçlerin oluşumlarından ziyade bilgiyi genel olarak ele alan, bilgiyle ilgili problemleri araştıran, bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen felsefe dalı (Cevizci, 2003); bilgi olgusunu-bilme olayını inceleyen bilim dalı (Hançerlioğlu, 2006) şeklinde tanımları bulunmaktadır. Tanımların tümüne bakıldığında, bilgi ile ilgili sorunlarla uğraşmanın, bilginin özünü, doğasını, kaynağını, sınırlarını araştırmanın, epistemolojinin amacını oluşturduğu görülmektedir. Bu tanımlara göre, bireylerin bilgiyi yorumlama biçimleri de epistemoloji kavramı içerisinde yer almaktadır.

4.1.2. Epistemolojik inanç nedir?

İnançlar kısaca, içsel kabuller, önermelerdir. Birey kuşku duymaksızın doğru olduğunu varsayar. Her türlü olaya, olguya, kişiye, nesneye ilişkin olabilir (Deryakulu, 2006). Bilişsel bilgiler anlamsal olarak kodlanmaktadır. İnançlar, anısal olarak kaydedilir. Bilgi sistemleri değişime açıktır. İnanç sistemleri ise değişmeye ve eleştiriye daha dirençlidir (Deryakulu, 2006). Bireylerin aldıkları tüm kararların ve gösterdikleri tüm davranışların arka planında, sahip oldukları inanç sistemleri yer almaktadır (Pajares, 1992; Hofer ve Pintrich, 1997). Görüldüğü gibi inançlar davranışları yönlendiren etmenlerden birisidir. Eğitimde inanç konusuna bu kadar çok önem verilmesinin sebebi budur.

“**Epistemolojik inançlar**” Perry tarafından; bir bireyin bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve kriterleri üzerindeki görüşleri olarak tanımlanmıştır (Brownlee ve ark., 2001). Bir bireysel özellik olarak epistemolojik inançlar, bireylerin bilginin ne olduğu konusundaki fikri, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak da tanımlanmaktadır (Schommer, 1990). Epistemolojik inançlar; bilginin kesinliği, organizasyonu ve bireyin bilgi üzerindeki kontrolü konusundaki inançlara ilişkindir (Schommer-Aikins ve Hutter, 2002). Bilimin, geçerli ve güvenilir bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl paylaşıldığı gibi konularda bireylerin felsefi anlayışlarını yansıtır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Bilginin algılanması, anlamlandırılması ve içselleştirilmesi sürecidir (Demir ve Akınoğlu, 2010). Görüldüğü gibi bu terim, insanın bilginin doğasına ilişkin inançlarıyla ilgilidir (Schommer-Aikins ve ark., 2000).

4.1.3. Epistemolojik inanç modelleri

Bu konuya yönelik araştırmalar 1968’de Perry tarafından başlatılmıştır (Deryakulu, 2006). 1960’lı yıllardan 1980’li yılların sonlarına kadar epistemolojik inançla ilgili araştırmalarda epistemolojik inançlar; tek boyutlu olarak, yalnızca bilgiye yönelik inançlarla ilgili bakış açısıyla incelenmiştir (Kuhn, 1994; Baxter Magolda, 1992; King ve Kitchener, 1994). Başlangıçta bu araştırmalar görüşme tekniği ile yürütüldüğü için uygulamada zorluklar yaşanmıştır. İnanç araştırmalarının yaygınlaşmasını engellemiştir. 1990’lı yıllarda Schommer’in öncülüğünde geliştirilen ölçekler daha kısa zamanda daha çok kişiye ulaşılmasını sağlamıştır. Bu alandaki çalışmalar artmıştır (Deryakulu, 2006; Karhan, 2007). Schommer bireysel

epistemolojiyi çok boyutlu olarak tanımlamış, bilgiye ilişkin inançların tek bir boyut içinde açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıda olduğunu savunmuştur (Bromme, 2005).

Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli (Scheme of Intellectual and Ethical Development): İlk çalışma Perry tarafından yapılmıştır. Genç yetişkinler incelenmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997). Üniversite öğrencileriyle görüşmeler yapmıştır. Üniversiteye başladıkları ve son sınıftaki inançlarını karşılaştırmıştır. Bir model oluşturmuştur. Epistemolojik gelişim seyiri:

- a. Bilginin ya doğru ya da yanlış olarak kabul edildiği ve doğru bilgiye ancak uzmanların sahip oldukları inancı benimseme: **ikici (dualist) konum**
- b. Bilginin kesin ve mutlak olmadığını anlaşılma başlandığı, fakat dış dünyada bilinebilecek değişmez bir gerçekliğin varlığına kısmen inanışın olduğu, daha sonra uzmanların bilgisinin bile kesin olamayacağını kavranarak her bireyin kendi görüşünü oluşturma hakkının olduğunu düşünme: **çoğulcu (multiplicity) konum**
- c. Bir bilginin ya da bir görüşün duruma göre yanlış ya da doğru olabileceğini kabul etme ve kişisel olarak yapılandırıldığına inanma: **görececi (relativist) konum**
- d. Göreceliliği kabul edilen bir bilgiye veya görüşe, esnek fakat güçlü biçimde inanma: **bağlılık (commitment) konumu** (Hofer ve Pintrich, 1997; Buehl ve Alexander, 2001; Boden, 2005; Marrs, 2005).

Kadınların Bilme Yolları Modeli (Women's Ways of Knowing): Kadınların epistemolojik gelişimleri incelenmiştir. Çoğu üniversite öğrencisidir. Bu ismin verilmesinin nedeni budur (Deryakulu, 2006). Kadınların epistemolojik gelişimleri:

- a. Edilgen olmak, uzmanların her söylediğinin doğru kabul edilmesi, bilgiyi mutlak ve kesin görme: **sessizlik (silence) konumu**
- b. Bilginin kaynağının kendisinin dışında olduğuna ve her sorunun tek bir doğru yanıtı olduğuna inanma: **bilgi alma (received knowledge) konumu**
- c. Bilginin kaynağını kendisi olarak görme, kendi sezgi ve kişisel deneyimlerini görmeye başlama: **öznel bilgi (subjective knowledge) konumu**

- d. Yaşanılan deneyimleri mantık yürütme, sistematik çözümlenme ve eleştirel düşünme gibi işlemleri kullanarak yorumlama: **işlemsel bilgi (procedural knowledge) konumu**
- e. Tüm bilgilerin kişinin kendisi tarafından oluşturulduğuna inanma: **yapılandırılmış bilgi (constructed knowledge) konumu**

Tartışmacı Uslamlama Modeli (Argumentative Reasoning): Kuhn tarafından bireylerin gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde epistemolojik inançları incelenmiştir. Bireyler üç gruba ayrılmıştır (Kuhn, 1994):

- a. **Mutlakçılar (absolutists):** Bilgiyi mutlak ve kesin olarak görür, uzmanlardan elde edilen bilgilerin kesin doğru olduğuna inanırlar.
- b. **Çoğulcular (multiplists):** Uzmanların bilgisine kuşku ile bakar, bu bilgilerin kesin ve mutlak olduğunu kabul etmezler. Kendi duygu ve düşüncelerinin uzmanlarındaki kadar mantıklı ve geçerli olabileceğine inanırlar.
- c. **Değerlendiriciler (evaluatists):** Kesin veya mutlak bilginin olmadığına, düşüncelerin doğruluğunun veya geçerliğinin diğer görüşlerle karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerektiğine inanırlar. Aynı zamanda uzman görüşlerinin kendi görüşlerinden göreceli olarak daha doğru olabileceğine inanırlar (Hofer ve Pintrich, 1997; Hofer, 2001; Deryakulu, 2006).

Epistemolojik Yansıtma Modeli (Epistemological Reflection Model): Baxter Magolda (1992) tarafından oluşturulmuştur. Eşit sayıdaki kız ve erkek öğrenciyle çalışmıştır. Epistemolojik gelişim süreci:

- a. **Mutlak (absolute) kategorisi:** Bilginin kesin, değişmez olduğuna ve uzmanların tüm yanıtları bildiğine inanmaktadırlar.
- b. **Geçiş (transitional) kategorisi:** Bilginin kesin olamayacağını ve uzmanların her şeyi bilemeyeceğini düşünmektedirler.
- c. **Bağımsız (independent) kategorisi:** Bilginin tek kaynağı olarak uzmanların görülemeyeceğine, bireysel görüşlerin de uzman görüşüyle eşdeğer düzeyde geçerli olabileceğine inanmaktadırlar.
- d. **Bağlamsal (contextual) kategorisi:** Var olan duruma göre eldeki bilgileri değerlendirmekte ve kendi düşüncelerini oluşturmaktadırlar (Noddings, 1991;

Baxter Magolda, 1992; Baxter Magolda, 1994; Whitmire, 2003; Schommer ve ark., 2003; Deryakulu, 2006).

Yansıtıcı Yargı Modeli (Reflective Judgment Model): 15 yıllık bir süreç incelenmiştir. Farklı yaşlardaki bireylerle çalışılmıştır. Sorun çözerkenki düşünme biçimleri incelenmiştir (King ve Kitchener, 1994). Bir model ortaya konmuştur. Model üç evre, yedi basamaktan oluşmaktadır. İlk üç evre yansıtma öncesi düşünme (prereflective), dördüncü ve beşinci evre yarı-yansıtıcı düşünme (quasi-reflective), altıncı ve yedinci evreler ise tam yansıtıcı düşünmeyi (reflective) kapsamaktadır.

- a. **Birinci evre:** Bilgi, mutlak ve kesindir. Ancak birey tarafından edinilebilir. Doğrudan gözlem yolu kullanılır.
- b. **İkinci Evre:** Bilgi, mutlak ve kesindir. Bilgi uzmanlardan da edinilebilir.
- c. **Üçüncü Evre:** Uzmanlardan elde edildiğinde bilgi, mutlak ve kesindir. Kişisel inançlar ve düşünceler doğru olmayabilir.
- d. **Dördüncü evre:** Bilgi, mutlak- kesin değildir.
- e. **Beşinci evre:** Bilgi, bağlama özgü-öznelidir.
- f. **Altıncı evre:** Bilgi, bireysel olarak yapılandırılır.
- g. **Yedinci evre:** Bilgi, komplekstir. Kanıtların değerlendirilmesiyle oluşturulur (King ve Kitchener, 1994; Hofer ve Pintrich, 1997; Schommer ve ark., 2003; King ve Kitchener, 2004; Deryakulu, 2006).

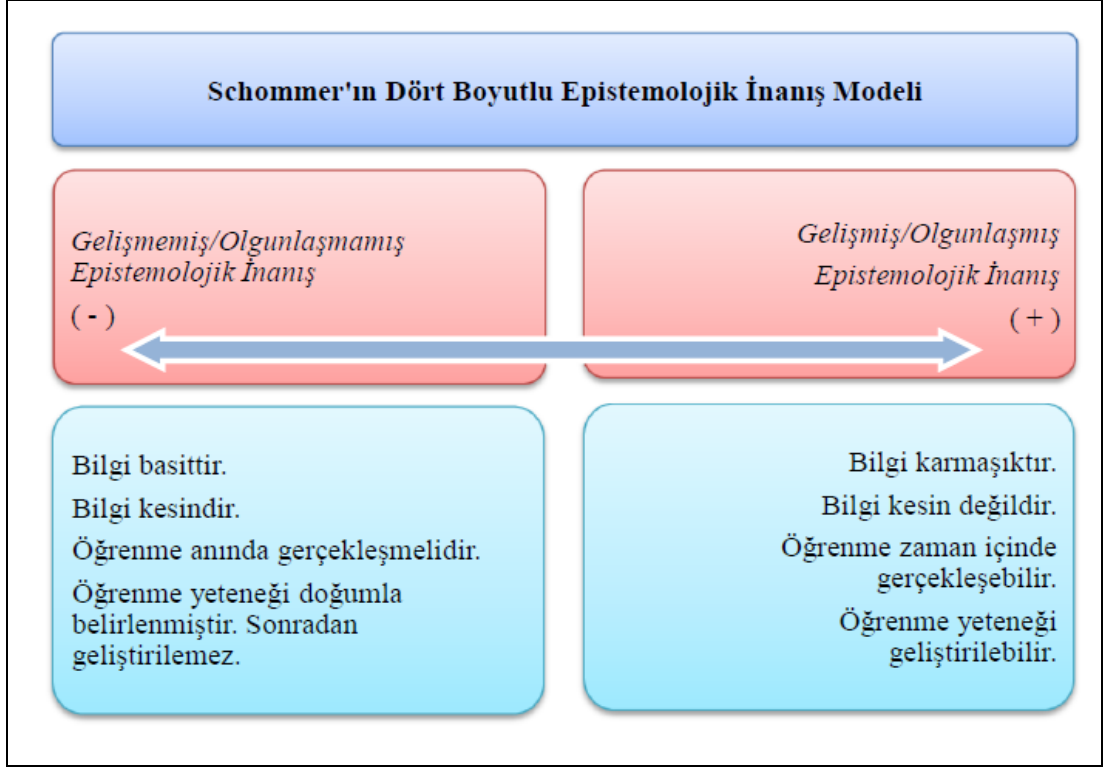
Açıklanan bu modellerin her birinde sadece bilgi ile ilgili, tek boyutu olan farklı gelişimsel süreçler ifade edilmektedir. Schommer (1990) ise gelişimsel olmayan çok boyutlu bir model geliştirmiştir.

Schommer'in çok boyutlu epistemolojik inanç modeli: Schommer (1990) epistemolojik inancın sadece bilgi ile ilgili tek boyutta ele alınmasını sınırlayıcı bulmuş ve epistemolojik inanç kavramının çok boyutlu bir inanç sistemi olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Epistemolojik inanç sadece bilgi ile ilgili inançları değil, bilginin edinilmesi ve kullanılması sürecine ilişkin öğrenme ve öğrenme yeteneği ile ilgili inançları da kapsamaktadır. Schommer bireylerin bilgi ve bilme hakkındaki inançlarının çok boyutlu olduğunu savunurken bu boyutların birbirinden bağımsız olduğunu ve aynı anda tüm boyutların gelişemeyebileceğini belirtmiştir (Boden, 2005).

Schommer başlangıçta epistemolojik inançların yapısı ile ilgili; bilginin yapısı, kesinliği, kaynağı, öğrenme sürecinin hızı ve denetimi olmak üzere beş boyuttan oluşan bir sistem tasarlamış ve bu boyutları inceleyebilmek için 63 maddeden oluşan bir epistemolojik inanç ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğin faktör analizi sonucunda bilginin kaynağına olan inanca yönelik bir boyut oluşmadığı için model dört boyutu içermektedir (Deryakulu, 2006).

Schommer ilköğretim öğrencileri üzerinde, epistemolojik inanç anketi kullanarak yaptığı çalışmada şu boyutları bulmuştur (Schommer, 1990): (1)Bilgi kesindir, (2)Bilgi basittir, (3)Öğrenme yeteneği doğuştandır, (4)Öğrenme hemen gerçekleşir. *Bilgi kesindir* boyutu, bireylerin bilginin mutlak (doğru ya da yanlış) mı yoksa bağlama göre değişebilen geçici doğrular ya da yanlışlar mı olduğuna inandıklarını; *bilgi basittir* boyutu, bireylerin bilginin birbiriyle ilişkisiz tek tek parçaların birikmesi sonucu oluşan basit bir yapıya mı, yoksa parçaların birbiriyle ilişkilendirilmesi sonucu oluşan karmaşık bir yapıya mı sahip olduğuna inandıklarını; *öğrenme yeteneği doğuştandır* boyutu, bireylerin öğrenmenin doğuştan getirilen genetik ve değiştirilemez/geliştirilemez bir yetenek mi yoksa eğitimin ya da deneyimlerin etkisiyle geliştirilebilen bir şey olduğuna mı inandıklarını; *öğrenme hemen gerçekleşir* boyutu, bireylerin bilginin ya hemen gerçekleşeceğine ya da asla gerçekleşmeyeceğine mi yoksa zaman içinde deneyimlerle aşama aşama gerçekleşebileceğine mi inandıklarını göstermektedir (Schommer, 1990; Öngen, 2003; Buehl, 2003; Deryakulu, 2006). Schommer'e göre bir birey bu boyutların hepsinde gelişmiş ya da hepsinde gelişmemiş inanca sahip olmayabilir. Boyutlar birbirinden bağımsızdır.

Schommer'ın epistemolojik inanç modelinde iki uç vardır: “bilginin kesinliği” boyutunda bilginin mutlak ve değişmez olması ile bilginin değişebilir olması, “bilginin basitliği” boyutunda bilginin belirli ve bağımsız parçalar olması ile birbiriyle bağlantılı kavramlardan olması, “öğrenme yeteneği” boyutunda öğrenme becerisinin doğuştan geldiği ve değişmediği ile öğrenme yeteneğinin değişebilir olması, “öğrenmenin hızı” boyutunda öğrenmenin bir anda gerçekleşmesi ile öğrenmenin süreci kapsaması aralıkları bulunur (Schommer, 1998).



Şekil 4.1. Schommer'ın dört boyutlu epistemolojik inanç modeli (Schommer, 1998).

4.1.4. Epistemolojik inançların oluşumunu etkileyen faktörler

Zihinsel gelişim: Schommer (1993) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada zeka ve sınıf düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Zeka düzeyi yüksek olanlar zeka düzeyi düşük olanlara göre, son sınıftakiler ise liseye yeni başlayanlara göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptir. Schommer ve Dunnell (1994) tarafından yürütülen araştırmada normal zeka düzeyinde yer alan orta öğretim öğrencileri ile üstün zekaya sahip olan ortaöğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları karşılaştırılmış ve bu iki grup arasında ortaöğretimin ilk yıllarında farklılık gözlenmezken son iki yılda üstün zekalı bireylerin lehine epistemolojik inançlarında bir değişimin olduğu görülmüştür. Neber ve Schommer-Aikins (2002)'in yürüttüğü bir diğer araştırmada ise üstün zekalı ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları incelenmiştir. Araştırma sonucunda üstün zeka düzeyine sahip ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin epistemolojik inançlarının anlamlı bir farklılık göstermediği, başka bir ifadeyle üstün zekalı bireylerin epistemolojik inançlarının küçük yaşlardan itibaren geliştiği tespit edilmiştir (Deryakulu, 2006).

Yaş: Schommer (1998) tarafından yürütülen bir araştırmada epistemolojik inancın yaşa ve eğitim düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yaşın öğrenmeye yönelik inançlar, eğitim seviyesinin ise bilgi ile ilgili inançlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İleri yaştaki yetişkinlerin öğrenmenin doğuştan gelen yeteneklere bağlı olmama ve zamanla değişebilme inancı diğer yetişkinlere göre daha gelişmiş seviyededir.

Sınıf düzeyi: Bu konuda yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre epistemolojik anlayışların farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılan (Schommer ve ark., 1997; Muis, 2007) çalışmalar olduğu gibi; farklılık göstermediği (Hofer, 2000; Öngen, 2003; Rakıcıoğlu, 2005) belirtilen çalışmalar da mevcuttur. Yapılan bazı çalışmalarda Amerikan kolej öğrencilerinin eğitimleri boyunca epistemolojik inanç gelişiminde ortak bir gelişme eğrisi gösterdiği görülmüştür (Kuhn ve Weinstock, 2002).

Aile ve eğitim düzeyi: Schommer (1990) yürüttüğü araştırmada üniversite öğrencilerinin aile yapısının ve geçmiş eğitim yaşantılarının, epistemolojik inançları etkilediğini tespit etmiştir. Öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyesinin yüksek olmasının, aile içindeki sorumluluklarının çok olmasının ve ailelerinin bireyin kendi düşüncesini oluşturmasındaki desteklerinin fazla olmasının epistemolojik inanç gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada eğitim düzeyi yüksek olan yetişkinler de bilginin karmaşık ve duruma göre değişken bir yapıya sahip olduğuna daha güçlü biçimde inanmaktadır.

Kültür: Farklı ülkelerde yaşayan üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile yaşadıkları kültür arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Youn, 2000); bireyci kültürel yapıya sahip olan ABD’li öğrencilerin, ortaklaşacı kültürel yapıya sahip Koreli öğrencilere göre daha gelişmiş inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir araştırmada aralarında Türkiye’nin de bulunduğu geçiş aşamasındaki kültürlerin bireylerinin epistemolojik inanışlarının batı kültüründekinden oldukça farklı özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997). Bir başka araştırma sonucuna göre; Çinli öğrencilerin Amerikalı öğrencilere göre uzmanların her şeyi bildiklerine ve bilginin kesin olduğuna yönelik inançları daha kuvvetlidir. Bu sonucun Asya kültürlerinde uzmanlara ya da otorite figürlerine duyulan saygıdan

kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir (Chan ve Elliott, 2000). Avustralya ve Malezya'daki birinci sınıf tıp öğrencilerinin epistemolojik inançlarının anket aracılığıyla araştırıldığı bir çalışmada, Avustralyalı öğrencilerin bilginin kesinliği ve değişmezliği boyutlarında daha gelişmiş inançlara sahip olduğu görülmüştür (Assenheimer ve ark., 2016). Birçok çalışmada epistemolojik inancın oluşum ve gelişiminde kültürün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu genellikle doğu öğrencilerinde otoriteye, yaşlılara ve öğretmenlere duyulan saygı ile açıklanmıştır (Chan, 2008; Zhu ve ark., 2008)

Cinsiyet: Cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerine etkisi ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Schommer, 1993; Enman ve Lupart, 2000; Neber ve Schommer Aikins, 2002). Bazı çalışmalarda öğrencilerin bilgiye yönelik inançları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmazken, kız öğrencilerin öğrenmeye yönelik inançlarının erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kızların başarılarını çok çalışmalarına, erkeklerin ise yeteneklerine yordaması ile açıklanmıştır. Bazı araştırmacılar kız öğrencilerin epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğunu (Kienhues ve ark., 2008), bazı araştırmacılar ise erkek öğrencilerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını belirtmiştir (Chai ve ark., 2006). Bazı çalışmalarda da cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Chan ve Elliott, 2002; Conley ve ark., 2004). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin bilgi ile ilgili inançları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, kız öğrencilerin öğrenmeyle ilgili inançlarının erkek öğrencilerden daha gelişmiş olduğu görülmüştür (Enman ve Lupart, 2000). Erkeklerin, bilgiyi aktif olarak araştırdıkları; kadınların pasif olarak aldıkları belirtilmiştir (Schommer Aikins ve ark., 2000).

Öğrenim görülen alan: Sosyal bilimler ve sanat alanında öğrenim gören öğrencilerin fen bilimleri ve mühendislik alanlarında öğrenim görenlerden daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu bulunmuştur (Youn, 2000). İleride fen ile ilgili bir alanda eğitim almak istemediğini belirten lise öğrencilerinin epistemolojik inançları, fen ile ilgili bir alanda öğrenim görmek isteyen lise öğrencilerinden ve fen bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinden daha gelişmiş seviyede

bulunmuştur (Enman ve Lupart, 2000). Bu araştırmalarla epistemolojik inanç seviyesinin öğrenim görülen alana göre değişebileceği tespit edilmiştir.

4.1.5. Epistemolojik inancın eğitimdeki önemi

İnançlar davranışlarımızı yönlendiren etmenlerden biri olarak kabul edildiği için eğitimde inanç konusundaki çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. İnançların değiştirilebileceği varsayılmaktadır. Bu varsayıma dayanarak öğrencilerin epistemolojik inançlarının artırılmasıyla daha “etkin öğrenenler” olmaları, daha “nitelikli öğrenmeler” gerçekleştirmeleri sağlanabilir. Bu etki beraberinde akademik başarı artışını getirebilir. Eğitimcilerin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları ise hem mesleki gelişimlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmelerini hem de öğrencilerin nitelikli eğitimi için daha etkin öğretim ortamları düzenleyebilmelerini sağlayabilir (Karhan, 2007).

Felsefecilerin uzun süredir ilgi alanında olan “epistemoloji” kavramı zamanla psikoloji bilimiyle uğraşan araştırmacıların, son yıllarda ise eğitim psikolojisi alanında çalışan araştırmacıların ilgi alanına girmiştir (Özkan ve Tekkaya, 2011).

Epistemoloji alanında yapılan araştırmalar epistemolojik inançların öğrenme ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Son otuz yılda gerçekleştirilen birçok araştırmada, epistemolojik inançların öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Hammer, 1994; Schraw ve ark., 1995; Hofer ve Pintrich, 1997; Schommer ve Walker, 1997; Aksan ve Sözer, 2007; Karhan, 2007). Öğrencilerin epistemolojik inançları onların öğrenme motivasyonları, öğrenme yaklaşımları, bilişsel stratejileri ve akademik başarıları ile ilişkilidir (Hofer ve Pintrich, 1997; Chan, 2008; Topçu ve Tüzün, 2009; Başbay, 2013; Tüzün ve Topçu, 2013). Epistemolojik inançlar bilgiyi yönetmek, değerlendirmek ve anlam çıkarmak üzerinde etkilidir ve derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ile ilişkisi vardır (Hofer, 2000; Moser, 2005). Epistemolojik inancın, araştırma davranışlarına etki ettiği (Whitmire, 2003), eleştirel düşünce gelişiminde (Bendixen ve Rule, 2004; Valanides ve Angeli, 2005; Dahl ve ark., 2005; Demir ve Akınoğlu, 2010; Başbay, 2013) ve problem çözmede (Aksan ve Sözer, 2007; Hacıömeroğlu, 2011; Saban ve Yüce, 2012) önemli olduğu görülmüştür. Epistemolojik inançların çalışma becerileri ve öğrenme stratejilerinin belirleyicisi olan motivasyon ve üst bilişle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Öngen, 2003; Paulsen ve

Feldman, 2005; Paulsen ve Feldman, 2007). Öğrenme yaklaşımları ve stratejileri gibi üst bilişsel aktivitelerle ilişkilidir (Belet ve Güven, 2011; Taşkın, 2012; Başbay, 2013).

Öğrencilerin epistemolojik inançları ile kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır (Hofer, 2001; Boden, 2005). Gelişmiş epistemolojik inançları olan öğrencilerin öğrenme ile ilgili daha derin yaklaşımları bulunurken, gelişmemiş epistemolojik inançları olanların ise ezberi tercih ettikleri tespit edilmiştir (Chan ve Elliott, 2000; Taşkın, 2012). Araştırmacılar derin öğrenme yaklaşımının yüksek düzeyde anlamaya ve etkili öğrenmeye yol açacağını belirtmektedirler (Önder ve Beşoluk, 2010).

Araştırma sonuçları, öğrenme sürecinde gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilere göre daha avantajlı olduğunu, akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, yeni karşılaştıkları bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemede daha başarılı olduklarını göstermektedir (Schommer, 1990). Ders başarısı ile epistemolojik inanç gelişimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Sapanacı, 2012; Topçu ve Tüzün, 2013); not ortalaması yüksek öğrencilerde epistemolojik inançların gelişmiş olduğu görülmüştür (Erol ve Ercan, 2015). Öğrenmeye olan inanç artıkça başarı artmakta, başarılı olacağına inanıldıkça da daha çok çaba gösterilmektedir (Tümekaya, 2012). Öğrencilerin kişisel epistemolojileri ile benlik algıları arasında ilişki olduğu, epistemolojik inançlar olgunlaştıkça benlik algısının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (Erol ve Ercan, 2015). Epistemolojik inançları gelişmemiş öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik düşünmek ve çabalamak yerine pes etmeye yöneldiklerinden akademik başarılarının olumsuz etkilenebileceği belirtilmektedir (Aksan ve Sözer, 2007). Epistemolojik inançlar bireylerin öğrenmede ne kadar rol üstleneceklerini belirleyerek bireylerin öğrenme sürecini ve çabasını etkilemektedir (Aypay, 2011a; Aypay, 2011b). Öğretmenlik programında okuyan Hong Konglu 352 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin öğrenmeyle ilgili daha derin yaklaşımlara, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin ise daha yüzeysel yaklaşımlara yöneldikleri tespit edilmiştir (Chan ve Elliott, 2000). Bazı öğrenciler öğrenme-öğretme süreçlerinde zeka seviyesi düşüklüğü, yetenek yetersizliği ya da yeterince çalışmama yüzünden değil, bilgi ve öğrenmeyle

ilgili inançları nedeniyle daha başarısız olmaktadırlar (Deryakulu, 2006). Öğrenme yaklaşımlarının epistemolojik inançların bir ürünü olduğunu destekleyen bu bulguların yanı sıra öğrenme yaklaşımlarının da epistemolojik inançlar üzerinde etkisinin olduğu belirtilmektedir (Cano, 2005).

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini yönetme becerilerinin (Balantekin, 2013), öğrenme yaşantılarının (İlhan ve ark., 2013), davranışlarının ve öğretim stillerinin (Topçu ve Tüzün, 2009) epistemolojik inançların gelişiminde etkileri bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi, bu inançların eğitim-öğretim sürecindeki etkilerini görebilmek açısından da önemli ve gereklidir (Demir, 2012). Öğretmenlerin epistemolojik inançları, öğretme ve öğrenme anlayışlarını, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken kullanacakları öğretim yöntemi ve tekniklerini, seçecekleri öğretim stratejilerini, öğrencileriyle kuracakları ilişkinin niteliğini önemli ölçüde etkiler (Öngen, 2003).

İnançların farkındalığı, öğretmenlere öğrenci davranışlarında alternatif bakış açıları sağlamaktadır (Hammer ve Elby, 2000). Epistemolojik inançlar öğretmenlerin davranışlarını dolayısıyla sınıf içindeki eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkileyecek ve akademik başarı ve öğrenme üzerinde de yansımaları görülecektir. Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğrencileri de bundan etkilenecek ve onlar da gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olacaklardır (Brownlee, 2001; Güven, 2009; Meral ve Çolak, 2009; Saban ve Yüce, 2012). Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının gelişmişliği ya da biçimlenmesi, bilişüstü aktiviteleri, öğretme ve öğrenme ile ilgili fikirleri ve öğrenme stratejilerini belirleme yöntemleri sınıflardaki uygulamalarını etkiler; bu da öğrencilerin epistemolojik inançları üzerinde etkilidir (Pajares, 1992; Chan, 2004; Yılmaz ve Şahin, 2011).

Öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri, hem kendi öğrenmeleri hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyici olmaktadır. Bir öğretmenin sahip olduğu epistemolojik inanç, öğrencilerinin sahip olacağı epistemolojik inançların yönünü de etkiler. Öğretmenlerin epistemolojik inançları öğretme metotlarını belirler. Öğrenciler de epistemolojik inanç temellerini öğretmenlerinden ve eğitim stratejilerinden alır (Palmer ve Marra, 2008). Bu nedenle öğretim programlarının hedefine ulaşmasında öğretmen inançları ve bu inançların uygulamaya yansımaları

önemlidir. Öğrenciler üniversiteye girerken bilginin varlığı-yokluğu, doğruluğu-yanlışlığı hakkında değişen fikirlere sahiptir. Bu aşamada bir öğretmenin görevi, eğitim süreci içerisinde öğrencilerde bilgiye yönelik doğru bakış açısı oluşturmaktır (Marrs, 2005).

Bilgi ve öğrenmenin doğası ile ilgili inançlar öğrenme ve öğretimle ilgili kararlar alınmasında ve yürütülmesinde etkili olmaktadır (Kaleci, 2013). Öğrenmeye yönelik olumlu inançlar beslenmesi öğrencilerin öğrendikleri konuya daha duyarlı olmalarını sağlamaktadır (Aksan ve Sözer, 2007). İnançların davranışlarımızı yönlendiren bir etmen olduğu düşünüldüğü için, eğitimde inanç konusu üzerinde durulmaya değer görülmektedir. İnançların değiştirilebileceği varsayımına uygun olarak, öğrencilerin daha “etkin öğrenenler” olmaları, daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmeleri ile sağlanabilir. “Etkin eğitimciler” yetiştirmek için de aynı durumun geçerli olduğunu söyleyebiliriz (Deryakulu, 2006). Öğrencilerin epistemolojik inançları ve öğretim arasındaki etkileşim iki yönlüdür. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişmişlik düzeyi öğretimsel uygulamaların nasıl algılandığını etkilerken, öğretimsel uygulamalar da epistemolojik inançların gelişimini etkilemektedir (Hofer, 2001). Öğrencilerin epistemolojik inançlarının belirlenmesi, öğrenme ortamının ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlayabilir (Brownlee, 2004).

Epistemolojik inançlar, kişinin doğuştan getirdiği değişmez özellikleri değil, zamanla değişme ve gelişme gösterebilen psikolojik özelliğidir. Yapılan araştırmalar, uzun süreli çalışmalarda öğrencilerin inançlarında değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur (Schommer, 1993; King ve Kitchener, 1994; Schommer ve ark., 1997; Kuhn ve Weinstock, 2002). Sorgulamaya dayalı ve uygulamalı öğretim metotlarının epistemolojik inançların gelişmesinde kısa sürede olumlu bir etkisi olduğu alan yazında yer alan çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir (Kang ve Wallace, 2004; Kızılgüneş ve ark; 2009). Öğrenci merkezli aktif metotlar eğitimin tüm seviyelerinde uygulanırsa, bireylerin epistemolojik inançlarının değişebileceği söylenebilir. Bu alandaki çalışmalar yapılandırmacı eğitimin geleneksel eğitime göre daha sofistike epistemolojik tutumlar geliştirebileceğini ortaya koymaktadır (Smith ve ark., 2000; Turgut, 2007). 617 üniversite öğrencisi ile yapılan bir çalışmada, epistemolojik inançların yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile pozitif, geleneksel eğitim yaklaşımı ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (Otting ve ark., 2010). Yapılandırmacı öğretme

süreçlerinin öğrencilerin epistemolojik inançlarını geliştirdiği; geleneksel eğitim alan öğrencilerin öğretime bağımlı, diğerlerinin ise problem bazlı öğrenmeye yatkın oldukları belirtilmiştir (Otting ve ark., 2010). Ancak epistemolojik inancın gelişmesinin yıllar alabileceği, sonuçlarının hemen görülemeyebileceği unutulmamalıdır (Bath ve Smith, 2009).

Bireylerin epistemolojik inançlarının ve bunları etkileyen faktörlerin belirlenmesi eğitim öğretim ortamlarının ve öğretim sürecinin geliştirilmesinde önemlidir. Bu nedenle yürütülmüş çalışmaların büyük bir kısmının çalışma grubunu üniversite öğrencileri veya öğretmen adayları oluşturmaktadır (Deryakulu, 2006). Bu çalışmalarda kullanılan, yapıları ve odaklanmaları birbirinden farklı olan ölçekler bulunmaktadır (Schommer, 1990; Hofer, 1997; Schraw ve ark., 2002; Deryakulu, 2006).

Bu bilgiler doğrultusunda epistemolojik inancın, tıp eğitiminin niteliğini artırıcı çalışmalara yön vermesi açısından, tıp fakültesi öğrencileri, tıp fakültesi öğretim üyeleri ve hekimlerde, araştırılması gereken konulardan biri olduğu düşünülmüştür.

4.2. Yaşam Boyu Öğrenme

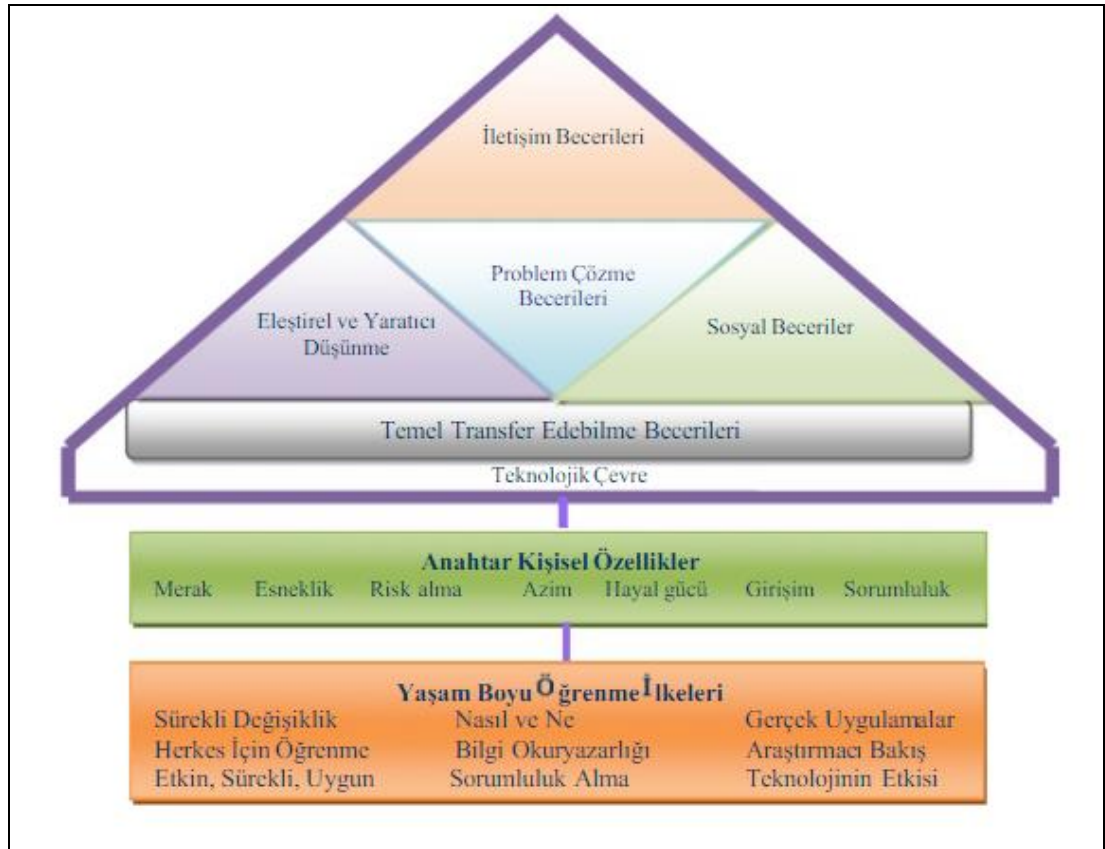
4.2.1. Yaşam boyu öğrenme nedir?

Sosyoekonomik gelişme sürecinde toplumlar çeşitli aşamalardan geçmiş, ilkel yaşamdan bilgi toplumu aşamasına ulaşmışlardır. Toplumsal ve ekonomik alanlarda görülen bu değişim, yeni becerilerle donatılmış, öğrenmeye ve yeniliğe açık toplum bireylerinin varlığını gerekli kılmaktadır. Günümüzde bilginin yön verdiği, bilgi teknolojilerinin kullanıldığı, bilgi ekonomisinin hakim olduğu, bireyin bilgi insanı, kurumsal yapıların bilgi örgütü ve toplumun da bilgi toplumu olduğu bir çağ yaşanmaktadır (Aydoğan, 2002). Bilginin önemi artmıştır. Ekonomik çıktı sayılmaktadır (Ata, 2006).

Eğitimin içeriği 21. yüzyılda hayatla daha ilişkili olmaya başlamış ve “çok bilen insan” yerine, “bilgiye kolayca erişebilmenin de yollarını iyi bilen, bilgiyi yaşamı kolaylaştırmada bir araç olarak kullanabilen insan” yetiştirme ön plana çıkmıştır (Oktay, 2001). Geçmişte, belirli bir mesleği seçen bireyler yaşamları boyunca aynı işi aynı bilgi ile sürdürebilmekte iken günümüzde bu mümkün görünmemektedir. Eğitim kurumlarının kazandırdığı bilgi ve becerilerin geçerlik süresi azalmıştır. Yaşam boyu

öğrenme, günümüz bireylerinin kazanması gereken en önemli becerilerden biri haline gelmiştir. Eğitimin, öğrencilere birikmiş olan bilgiyi aktarma değil; her geçen gün katlanarak büyümekte olan bilgiye en hızlı ve güvenilir yoldan ulaşma ve bu bilgiyi en iyi şekilde kullanma becerilerini kazandırma rolü ön plana çıkmıştır. Yetişkinlik dönemine kadar devam eden ve bu noktada sona eren “eğitim” anlayışı, yerini “yaşam boyu eğitim - sürekli eğitim” anlayışına bırakmıştır. Kişilerin geçmişinde öğretilene daha bağımlı olan süreç, öğrenene bağımlı bir yapı özelliği kazanmıştır (Ayhan, 2006). Öğrenmeyi öğrenmek önem kazanmıştır.

“Yaşam boyu öğrenme” kavramı 1920’lerde Eduard Lindeman tarafından yetişkin eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda ortaya çıkmaya başlamıştır (Bilir, 2004). Lindeman örgün eğitim sonrasında insanların kendilerini geliştirmesi gerektiğine inanmış; ancak kendini geliştiren insanın aktif yaşam içerisinde yer alabileceğini belirtmiştir. Öğrenmenin yalnızca okullar ile sınırlı olmaması ve yaşamın tümüne dağılması gerektiğini savunmuştur. Birlikte çalıştığı Basil Yeaxle’e göre yaşam boyu öğrenme, mesleki eğitimin kaldığı yerden başlar (Kıvrak, 2007).



Şekil 4.2. Yaşam boyu öğrenmenin betimlenmesi (Lake, 1997).

Dünyada gündemde olan “her zaman, her yerde ve herkes için eğitim” kavramları farklı bir anlayışın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yaşam boyu öğrenme, sınırsız öğrenmeyi ifade etmektedir (Edwards ve Usher, 2008; Longworth, 2008). İnsanlar neyi, ne zaman, nerede ve nasıl öğrenmek isterlerse yaşam boyu öğrenme becerisi ona bu fırsatı sağlar (Friessen ve Anderson, 2004). Ayrıca öğrenme sona erdiğinde gelişimin de sona ereceği inancı vardır. Çünkü gelişmelere uyum sağlamak öğrenme ile, öğrenme ise gelişmelere uyum sağlamak ile mümkündür (Edwards ve Usher, 2008). Yaşam boyu öğrenme “beşikten mezara kadar” biçiminde özetlenen çok geniş bir zaman ve içeriğe sahiptir (Bağcı, 2007). Kişinin eğitimsel gelişimiyle ilgili sorumluluk kendisindedir. Bir müşteri gibi eğitim ve öğretim pazarından kendi gereksinimlerine uygun eğitimi bireysel sorumluluğunu kullanarak seçmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri; akademik, mesleki, dinlenme ya da eğlence temelli bilgi ve beceri geliştirme amaçlı etkinlikleri de kapsamaktadır (Ayhan, 2006; Purcell, 2008).

Yaşam boyu öğrenme; fikri, aktif ve bağımsız olarak bilgi arama ve bilgi edinme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Pulman, 2004). Çok geniş bir yelpazeye sahiptir. Yaş, sınıf, cinsiyet farkı gözetmeksizin, bir eğitim programına kayıtlı olsun ya da olmasın, becerilerini geliştirmek isteyen veya yaşamlarının herhangi bir döneminde, herhangi bir nedenle bir sertifika veya diploma almak isteyen herkesin gereksinimlerine yanıt verir (Pulman, 2004). Yaşam boyunca devam eden bu eğitim, hem kasıtlı hem de rastgele öğrenme yaşantılarını içerir (Bülbül, 1991). Bu etkinlikler örgün (formal), yaygın (nonformal) veya doğal (informal) olmak üzere üçe ayrılmıştır:

- *Örgün Eğitimle Öğrenme (formal learning)*: Eğitim ve öğretim kurumlarında yapılan, geçerli bir diploma ve nitelik kazandıran eğitimidir.
- *Yaygın Eğitimle Öğrenme (non-formal learning)*: Örgün eğitim ve öğretim sistemi ile birlikte, onu tamamlayıcı şekilde yapılır. Sonucunda resmi bir sertifika kazandırmayabilir. Yaygın eğitim; örgün eğitim sistemi dışında kalan her yaştaki bireye gereksinim duyduğu eğitimi sağlar. Sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitsel kurumlar aracılığıyla, bireylerin gereksinimlerine uygun biçimde, çeşitli programlarla, örgün eğitime paralel ve onu tamamlayıcı nitelikte verilen eğitimidir (Alkan ve ark., 1996).

- *Doğal Öğrenme (informal learning)*: Günlük yaşam içindeki öğrenmedir. İstem dışı öğrenmeyi de kapsamaktadır. Bireyler günlük yaşam içinde ne tür bilgi ve beceriler öğrendiklerinin farkına varamayabilirler. Yapılandırılmamış, belgelendirilemeyen, isteğe bağlı veya istem dışıdır. Rastlantısal biçimde gerçekleşir. Planlı ve kontrollü değildir. Zararlı davranışlar da kazandırabilir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu olarak bilinen UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) yaşam boyu öğrenmeyi önemsemiş, bununla ilgili çalışmalar yapmıştır. UNESCO'nun 1979 yılında hazırlattığı “Yetişkin Eğitimi Terimleri” sözlüğünde: “Hayat kendi başına bir öğrenme sürecidir; ancak her insanın, sürekli, maksatlı ve ardışık bir öğrenim görmesi için özgül fırsatlara ihtiyacı vardır” ifadeleri yer almıştır (Kıvrak, 2007).

Günümüzde tüm düzeydeki öğretim kurumlarında öğrencilere kazandırılmak istenen tutumlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Geleneksel sınıf ortamında öğrenen ve başarılı olan bireyler yaşam boyu öğrenme sürecinde başarılı olamayabilir. Bu durum, eğitim programlarının geliştirilmesinde yaşam boyu öğrenme amacının ayrıca ele alınması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Çağdaş bir eğitim sistemi “süreklilik” ve “her yerde eğitim” gibi yaşam boyu öğrenme ile ilişkili bu iki ilkeyi benimsemelidir (Duman, 2006). Yaşam boyu öğrenen olabilme, gereksinim duyulan bilginin bulunması, değerlendirilmesi, düzenlenmesi ve kullanılması becerilerinin kazanılmasını gerektirmektedir (Breivik, 1999). Bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştirmesidir. Hayatı süresince okula devam etmesi anlamına gelmez. Değişmeye açık, istekli olmaktır.

Yaşam boyu öğrenme konusunda birçok tanım yapılmıştır: Çocukluk dönemindeki öğrenmeden başlayarak, resmi öğrenimin bütün düzeylerini, yetişkinlik dönemi boyunca süren bağımsız öğrenmeyi ve uzaktan eğitimi de kapsayan öğrenme sürecinin tümüdür (Ayhan, 2006). Erken dönemdeki programlı örgün eğitimin bir alternatifi olmaktan çok, örgün eğitimle eksik kalanların veya yetersiz verilenlerin daha sonra bireylerin kendi istekleri ile yeniden kazanılması olarak düşünülebilir (Oktay, 2001). Bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek; bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün, yaygın ve hayattan öğrenme etkinlikleridir (Aksoy, 2008). Formal öğrenmeyle

birlikte informal öğrenmeyi de kapsar (Aktan, 2009). Yaşlara göre sınıflanmış örgün eğitimden yaygın eğitime; programlı, planlı ve kasıtlı öğrenmelerden, rastlantısal ve iş hayatı içinde gerçekleşen ihtiyaç öğrenmelerine ya da toplumun gerekli kıldığı öğrenmelerden, isteğe bağlı öğrenmelere kadar her türlü öğrenmeyi içermektedir (Friessen ve Anderson, 2004).

Yaşam boyu öğrenme anlayışında öğrenme; zaman, mekan yönünden sınırlanmaz, öğrenme isteğinin olduğu her yerde gerçekleştirilebilir. Kredi notu, sertifika ya da diploma ile belgelensin ya da belgelenmesin; çocukluk dönemindeki öğrenmeden başlayarak, resmi öğrenimin bütün düzeylerini, yetişkinlik dönemi boyunca süren bağımsız öğrenmeyi ve uzaktan eğitimi de kapsar (Pulman, 2004).

Yaşam boyu öğrenme; insanların yaşam alanlarında öğrenmeyi etkin hale getirerek, onların öğrenme meraklarını geliştirici bir rol üstlenir. Soran, sorgulayan, eleştirel düşünen, öğrenmeyi öğrenmiş, özgür, katılımcı, bilinçli ve etkin bireyler yetiştirmeyi hedefler. Amaç sadece bireyin bilgisinin artması değildir. Bireyleri topluma kazandırmak amaçlanır. Birey toplumsal dönüşüme dahil edilir (Duman, 2006). UNESCO, “Var Olmayı Öğrenmek” adlı raporunda yaşam boyu öğrenmeyi; bilmeyi, yapmayı, var olmayı ve birlikte yaşamayı öğrenmek şeklinde tanımlamıştır (Ayhan, 2006).

Yaşam boyu öğrenme; hayat boyu öğrenme, hayat boyu eğitim, sürekli öğrenim, sürekli eğitim terimleri ile eşanlamlı düşünülebilir. Bu terimlerin tümünün kaynağı, çocukluktan başlayan eğitimin herhangi bir dönemle sınırlandırılmadığı, ömür boyunca süren bir deneyim olması gerektiğidir (Celep, 2003).

4.2.2. Yaşam boyu öğrenme becerileri ve öğretimi

Yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği bazı beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler (Duyyf, 1999):

- üst düzey iletişim becerileri
- öz yönetimli öğrenme becerileri
- bilgi okuryazarlığı
- üst düzey düşünme becerileri
- “düşünme hakkında düşünme” becerileri

Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip kişiler şu özellikleri taşırlar (Knapper ve Cropley, 2000):

- Kendi öğrenmelerini planlarlar,
- Kendi öğrenmelerini ölçerler,
- Aktif öğrencidirler,
- Her ortamda öğrenirler,
- Akranlarından, öğretmenlerinden, mentorlerinden öğrenirler,
- Farklı kaynaklardan bilgi toplarlar,
- Farklı öğrenme stratejileri uygularlar.

Okulların görevi sadece bilgiyi öğretmek olmamalıdır. Bilgiyi sevebilmeyi, ulaşabilmeyi öğretmelidir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması için öğretimin nasıl yapılacağı ise aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Knapper ve Cropley, 2000):

- Öğrencilerin öğrenmelerini kendilerinin planlaması
- Öğrencilerin öğrenmelerini kendilerinin değerlendirmesi
- Resmi olmayan ortamlarda da öğrenme
- Aktif öğrenme
- Akran öğrenmesi
- Farklı disiplinlerden bilgileri birleştirme
- Farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri kullanma

Yaşam boyu öğrenmenin önündeki engeller ise şu şekilde özetlenebilir (Longworth, 2008; Demirel, 2009);

- Ailede öğrenme kültürünün zayıf olması, güdülenme ve benlik algısının düşüklüğü,
- Çocukluk dönemindeki olumsuz öğrenme yaşantısı,
- Evde çalışma olanaklarında ve finansal konulardaki eksiklik,
- Öğrencilerin sayısının fazla olması nedeniyle eğitim olanakları sağlamada yetersiz kalınması,
- Öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkların önemsenmemesi,
- Öğreticilerin niteliksiz olması

4.3. Tıp Eğitimi-Epistemolojik İnanç ve Yaşam Boyu Öğrenme

Bireylerin günümüz yaşam tarzına ayak uydurabilmeleri, yaşam boyu öğrenci olmalarıyla sağlanabilir. “Öğrenmeyi öğrenmek” gerekmektedir. “Nasıl öğrenileceğini öğrenmek”, öğrenmekten daha fazla önem kazanmıştır (http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-kurum.htm, Erişim tarihi: 28 Mart 2017). Yaşam boyu öğrenme, hem kişisel hem de iş yaşamında yeni bilgiler kazanmayı ve yeni beceriler edinmeyi sağlayan yetenek ve özellikleri kapsamaktadır. Sadece mesleki gelişime değil, bireylerin kişisel gelişimlerine de katkıda bulunur. Eğitim, insanları değiştirebilecek koşullara hazırlamalıdır (Knowles, 1996). Yaşam boyu öğrenme, bu nedenle işverenler tarafından da önemsenmektedir (Cervero, 2000; Kember ve ark., 2007).

Temel amacı bireyin ve toplumun sağlığını geliştiren “iyi hekim” yetiştirmek olan tıp eğitimi; mezuniyet öncesi tıp eğitimi, mezuniyet sonrası tıp eğitimi ve sürekli tıp eğitimi/sürekli mesleki eğitim gibi dönemlere ayrılrsa da bu dönemlerin sürekliliği önem taşır. Tıp eğitimi yaşam boyu süren bir eğitimidir (Sayek, 2012). Sağlık profesyonellerinin eğitimi; eğitim ve teknolojiadaki gelişmeler, toplumun değişen ihtiyaçları, tıp alanına ait bilgi ve pratikteki hızlı gelişimle beraber sürekli değişmektedir (Amin ve Eng, 2012; Eaton ve Whittle, 2012). Yaşam boyu öğrenme, tıp alanında işgücü gelişiminin önemli bir bileşeni haline gelmiştir (Mann, 1997).

Günümüzde tıbbi bilgi aşırı artmış düzeydedir. Bu bilgiyi tıp eğitimi süresince öğrencilere kazandırmak mümkün değildir. Öğrencilere “çekirdek müfredat içindeki beceri ve konular” eksiksiz öğretilmelidir. Bunların fazlası için ise “yaşam boyu kendi kendine öğrenme yeteneği” devreye girmelidir (Yıldırım ve Topal, 2012). Tıp eğitimcileri; öğrencilerin bu yeteneği edinmelerini desteklemek zorundadır. Yaşam boyu öğrenme becerisinin oluşturulması üniversitelerin ana hedefi olmalıdır (Bath ve Smith, 2009). Öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmaları; öğrenmelerini mezuniyet sonrasında da sürdürmelerini kolaylaştırıcı etki yapar (Greveson ve Spencer, 2005). Bir hekim, tıp eğitimi süresince, öğrenmeyi öğrendiyse nitelikli hekim olma yolunda büyük bir adım atmış demektir. Tıp eğitimcileri, yaşam boyu öğrenen hekimler yetiştirebilmek için, öğrencilerin epistemolojik inanç düzeyini ve yaşam boyu öğrenme eğilimini artırmaya yönelik eğitim programları ve yöntemleri geliştirmelidir.

Epistemolojik inanç öğrenme ve uygulama üzerinde derinlemesine bir etkiye sahiptir. Bu inancı ve nasıl geliştiğini anlamak tıp eğitiminde önemli rol oynayabilir ve daha sonraki klinik pratiği şekillendirebilir (Roex ve Degryse, 2007; Evans ve ark., 2012). Epistemolojik inançlar bireyin bilgiyi edinme ve yapılandırmasını etkilediği gibi yaşam boyu öğrenme özelliğinin kazanılması için de önemlidir (Hofer, 2001).

Tıp eğitiminde epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak, İngiltere, Amerika ve Avustralya örneğine bakmak anlamlı olacaktır: İngiltere'deki Genel Tıp Konseyi 1993 yılında mezuniyet öncesi tıp eğitiminin amacını hekim adaylarını gelecekteki profesyonel hekimlik yaşamına hazırlamak ve yaşam boyu kendi kendine öğrenmeyi benimsemiş doktorlar yetiştirmek şeklinde açıklamıştır. Bu konsey hedeflere ulaşmak için kritik olan iki nokta belirlemiştir: (1)Aşırı teorik bilgi yükünün azaltılması (2)kendi kendine öğrenme becerisinin, eleştirel düşünmenin ve bilimsel kanıtların değerlendirilmesinin geliştirilmesi. Amerika Birleşik Devletleri'nde yayınlanan Johnson Wood raporunda sağlık ve hastalığın davranışsal ve sosyal yönlerinin birleştirilerek müfredata istatistik, bilişim ve etik konularla birlikte yerleştirilmesi önerilmiştir. Bu alanların öğrenilmesinin; bir hekimi hem sağlığı geliştirici rolüne, hem de koruyucu hekimlik yapmaya hazırlarken diğer taraftan da yaşam boyu öğrenme alışkanlığının bir parçası olarak tıptaki yeni bilgilere ulaşabilme alışkanlığı kazandıracığı belirtilmiştir (Amin ve Eng, 2012). Avustralya'da Değerlendirme ve Kalite Birliği, tıp eğitiminde gerekli olan genel becerileri; iletişim becerisi, bilgi ve iletişim teknolojileri becerisi, kişisel gelişim (yaşam boyu öğrenme) becerisi, problem çözme becerisi, diğerleriyle çalışabilme becerisi, sayısal işlem becerisi, kritik düşünme becerisi şeklinde sıralamıştır (Washer, 2007; Whittle ve ark., 2010; Eaton ve Whittle, 2012).

Toplum, dünya çapında daha önce görülmemiş, bilinmeyen bilgilere sahip olmada ve uygulamada yeterli; yani yenilikleri takip edip uygulayabilen doktorlar istemektedir (Eaton ve Whittle, 2012). Tıp eğitimi programları gün geçtikçe derinlik ve içerik açısından büyümekte, çeşitlenmektedir. Bilgi hızla hem artmakta, hem de değişmektedir. Fakülteye giren bir tıp öğrencisi yaklaşık 11-12 yıl sonra bağımsız bir uzman hekim olarak hizmet verecektir. O zamana kadar birçok alanda değişim olacaktır. Nüfus ve hastalıkların epidemiyolojisindeki değişim, sağlık bakım masraflarında farklılaşma, teknolojik ilerlemeler, doktorların rolü ile ilgili değişen

toplumsal beklentiler, sağlık hizmetleri ve sağlık işgücünün küreselleşmesi gibi unsurlar, tıbbi uygulamaları da değiştirecektir. Tıp fakültelerinde öğretilenler, uygulama yıllarında büyük ölçüde geçerliliğini yitirmiş olabilecektir. Hekimin mesleğini icra ettiği süre boyunca, toplumun istek ve ihtiyaçlarına yeterli cevapları verebilmesi için; sürekli öğrenme bilincini ve yeteneğini kazanmış olması gerekmektedir.

Tıp eğitimi konusunda en önemli belgelerden biri olan Edinburgh Bildirgesi' nde tıp eğitimi ile ilgili büyük değişiklikler yapılması gereken konular içerisinde bilim ve klinik uygulamaların entegrasyonu ve STE (sürekli tıp eğitimi) yer almıştır (World Federation for Medical Education -WFME-, 1988).

Türkiye'de Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu (UTEAK) tarafından belirlenmiş olan kriterler içerisinde “Eğitim programı” alt başlığı altında “Öğrenciyi mezuniyet sonrası eğitim ve çalışma koşullarına hazırlama” maddesi bulunmaktadır. Bu kriter içerisinde gelişim standardı olarak “Tıp fakülteleri öğrencilerine sürekli mesleksel gelişim ve yaşam boyu öğrenme motivasyonu kazandırmalıdır” ifadesi bulunmaktadır(http://www.uteak.org.tr/uploads/belge/MOTE_STANDARTLAR_2015.pdf, Erişim tarihi: 10 Mayıs 2017). “Öğretim elemanları (Akademik kadro)” alt başlığı altında “Öğretim elemanlarının sürekli mesleksel gelişimi” maddesi bulunmaktadır. Bu kriter içerisinde temel standart olarak “Tıp fakülteleri akademik kadrolarının bireysel ve sürekli mesleksel gelişimlerini mutlaka özendirmeli ve desteklemelidir” ifadesi yer almaktadır (http://www.uteak.org.tr/uploads/belge/MOTE_STANDARTLAR_2015.pdf, Erişim tarihi: 10 Mayıs 2017).

Tıpta Uzmanlık Eğitimi Ulusal Standartları kapsamında da, uzmanlık eğitimine ilişkin yeterlik ve yetkinliklerin temel tıp eğitimi sonunda kazanılması beklenen eleştirel düşünme, klinik sorgulama-akıl yürütme, problem çözüme, bilgiye ulaşma ve kullanma, yaşam boyu öğrenme gibi genel hekimlik becerileriyle bağlantısının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Tıpta uzmanlık eğitimi programının amaç ve hedeflerinin yaşam boyu, özyönelimli öğrenme ve mesleksel gelişimlerine katkı sağlamasının da hedeflenmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır (Tıpta Uzmanlık

Tıp eğitiminde epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olarak, probleme dayalı öğrenme uygulamalarından bahsetmek yerinde olacaktır. Öğrenciler PDÖ ile temel bilimlere ait bilgileri klinik ortamlarda uygulamaya hazırlanmış olurlar. PDÖ ile öğrencilere kendi kendine öğrenme becerisi kazandırılarak, yaşam boyu öğrenme davranışı geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla; PDÖ yöntemi kullanan tıp fakültesi sayısı gittikçe artmaktadır (Mifflin ve ark., 2000).

PDÖ uygulamaları epistemolojik inanç gelişimiyle ilişkili bulunmakla birlikte, programda çok sayıda teorik dersin ve kötü kurgulanmış PDÖ bulunmasının epistemolojik inancı geliştirmekten ziyade pekişmesini riske atabileceği belirtilmektedir (Brownlee ve ark., 2001; King ve Kitchener, 2004; Buehl ve Alexander, 2005; Palmer ve Marra, 2008). PDÖ'nün epistemolojik inancı düşük öğrenciler için güç olduğu söylenebilir. İlk zamanlarda biraz daha fazla otör etkisi gerekebilir. Bu nedenle yönlendiriciden daha fazla destek alınması, yönlendiricinin biraz daha aktif olması faydalı olabilir (Otting ve ark., 2010). Bununla birlikte PDÖ programından mezun olan öğrencilerin bilgilerinin daha uzun süre kalıcı olduğu (Eisenstaedt ve ark., 1990) ve probleme dayalı öğrenmenin yaşam boyu öğrenmeyi daha çok desteklediği belirtilmektedir (Shin ve ark., 1993). Maastricht Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden PDÖ yöntemi ile öğrenim görerek mezun olmuş hekimlerin kendi kendine öğrenme becerisinin, Hollanda'daki diğer tıp fakültelerinden mezun olan hekimlerden yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Schmidt, 2000).

Bazı çalışmalar, kendi kendine öğrenme becerisi ile yaşam boyu öğrenme davranışı arasında her zaman doğrusal bir ilişki olmayabileceğini göstermiştir. Öğrencilere kendi öğrenme eksikliklerini belirleme ve bu eksikliklerini tamamlama becerisini eğitim kurumlarında kazandırmanın, meslek hayatlarında bağımsız öğrenenler olmalarının garantisi sayılamayacağı belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin davranışların meslek yaşantısına ne oranda ve hangi koşullarla transfer edildiği konusunda henüz kesin bir kanıya ulaşılamamıştır (Schmidt, 2000).

Giriş bölümünde belirtildiği üzere, epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenme, ayrı ayrı, akademik biliş, motivasyon ve öğrenme üzerinde etkilidir. Bu nedenle hangi

değişkenlerle nasıl bir ilişki gösterdiğinin anlaşılmasına çalışılması yetiştirilmek istenen insanın özellikleri açısından önemli görülmektedir. Gelişmiş epistemolojik inanca sahip olmak ise yaşam boyu öğrenenlerin özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Duyyf, 1999; Bath ve Smith, 2009).

Bu çalışmada “Yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunan faktörler belirlenebilirse desteklenebilir” düşüncesinden yola çıkılarak, tıp eğitiminde epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenme eğilimi konusu birlikte ele alınmıştır.

5. GEREÇ VE YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Tipi

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte olan veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın hedefi olan konu, birey veya nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmacının süreci etkilemesi, değiştirmesi veya sürece herhangi bir müdahalesi söz konusu değildir (Karasar, 2002). Tarama modeli içerisinde yer alan “genel tarama modelinde” çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde tarama yapılır (Karasar, 2002; Büyüköztürk ve ark., 2009). Genel tarama modeli içerisinde yer alan “ilişkisel tarama modelinde” iki ve daha çok sayıda değişken arasındaki bağlantı incelenir (Karasar, 2002). İlişkisel tarama modeli içerisinde iki model yer alır. Bunlardan “korelasyonel modelde”, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme var ise derecesini belirlemek amaçlanır (Karasar, 2002, Büyüköztürk ve ark., 2009). “Nedensel karşılaştırma modelinde” ise gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçlarını belirlemek amaçlanır. Gruplar arasındaki farklılıkların olası nedenleri belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2002, Büyüköztürk ve ark., 2009).

Özetle bu çalışmada araştırma modeli olarak genelden özele doğru; nicel model, tarama modeli, genel tarama modeli, ilişkisel tarama modeli, korelasyonel tarama modeli ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Amacına göre tanımlayıcı (betimsel), araştırmanın kapsadığı zamana göre ise kesitsel tipte bir araştırmadır. Tanımlayıcı araştırmalarda bireyin, toplumun ya da olayların özellikleri tanımlanır (Büyüköztürk ve ark., 2009). Kesitsel araştırmalarda belirli bir süre içinde herhangi bir konuda durum saptanır. Araştırma problemi belirli bir evrende ve belirli bir zaman diliminde incelendiği için gözlemsel tipte kesitsel bir araştırmadır (Büyüköztürk ve ark., 2009; Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2013).

5.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma amacına yönelik, evrenin tümüne ulaşılması hedeflenmiş, araştırmaya katılmayı kabul eden bireylerin tümü çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma evreninde yer alan Balıkesir Atatürk Devlet Hastanesi'nde görev yapmakta olan 138 hekimin 121'ine (%87,7); Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde okumakta olan 400 öğrencinin 293'üne (%73,3); Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde görev yapmakta olan 123 öğretim elemanının 101'ine (%82,1) ulaşılmıştır. Genel bilgiler bölümünde belirtildiği üzere yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve epistemolojik inançlar, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürel özelliklerinden etkilenebildiği için yabancı uyruklu öğrenciler çalışmaya dahil edilmemişlerdir. Bunun dışında herhangi bir dışlama kriteri bulunmamaktadır.

5.3. Araştırmanın Temel Problem ve Alt Problemleri

5.3.1. Araştırmanın temel problemleri

- a. Tıp fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir?
- b. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir?
- c. Hekimlerin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir?
- d. Epistemolojik inanç düzeyi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi tıp fakültesi öğrenciliğinden pratisyen hekimliğe, araştırma görevliliğine, uzman hekimliğe ve öğretim üyeliğine doğru nasıl bir seyir izlemektedir?
- e. Epistemolojik inanç düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında ilişki var mıdır?

5.3.2. Araştırmanın alt problemleri

- a. Tıp fakültesi öğrencilerine ilişkin olarak;
 - i. Tıp fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyi cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak değişmekte midir?

- ii. Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak değişmekte midir?
- b. Tıp fakültesi öğretim üyelerine ilişkin olarak;
 - i. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin epistemolojik inanç düzeyi cinsiyete, yaşa, kıdem yılına, mezun olunan fakülte türüne, uzmanlaştığı bölüme, akademik ünvana ve mesleğinden memnun olma durumuna göre anlamlı olarak değişmekte midir?
 - ii. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete, yaşa, kıdem yılına, mezun olunan fakülte türüne, uzmanlaştığı bölüme, akademik ünvana ve mesleğinden memnun olma durumuna göre anlamlı olarak değişmekte midir?
- c. Hekimlere ilişkin olarak;
 - i. Hekimlerin epistemolojik inanç düzeyi cinsiyete, yaşa, kıdem yılına, uzmanlaştığı bölüme ve mesleğinden memnun olma durumuna göre anlamlı olarak değişmekte midir?
 - ii. Hekimlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete, yaşa, kıdem yılına, uzmanlaştığı bölüme ve mesleğinden memnun olma durumuna göre anlamlı olarak değişmekte midir?

5.4. Veri Toplama Araçları

5.4.1. Sosyo-demografik soru formu

Araştırmacılar tarafından tıp fakültesi öğrencileri, öğretim elemanları ve hekimler için farklı soruları içeren bir form oluşturulmuştur. Katılımcının yaşı, cinsiyeti, sınıfı, branşı gibi bilgileri almaya yönelik sorulardan oluşmaktadır (Ek 1, Ek 2, Ek 3).

5.4.2. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği

Bu ölçek Coşkun tarafından yapılan doktora çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 600 pilot ve 1500 asıl uygulama olmak üzere 2100 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekte 4 alt boyutta toplam 27 madde bulunmakta ve ölçek maddeleri 6'lı Likert tipi değerlendirme kriterlerine göre değerlendirilmektedir. Motivasyon alt boyutu (6 madde-bütün maddeler olumlu),

sebat alt boyutu (6 madde-bütün maddeler olumlu), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu (6 madde-bütün maddeler olumsuz), merak yoksunluğu alt boyutu (9 madde-bütün maddeler olumsuz) olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.89'dur (Coşkun, 2009).

Ölçekteki maddeler; 1-çok uyuyor, 2-kısmen uyuyor, 3-çok az uyuyor, 4-çok az uymuyor, 5-kısmen uymuyor, 6-hiç uymuyor şeklinde puanlanmaktadır. Puanlama olumlu uç ile olumsuz uç arasında yapıldığı için, bir katılımcının tutum puanı ölçekleme boyutunun ortalarında bir yere düşerse, bu kişinin tutumunun ortalarda veya tam oluşmadığı söylenebilir (Turgut ve Baykul, 1992). Buna göre 6'lı Likert tipi ölçekte başlangıç noktası 1 alındığında 3,5 değeri "çok az uyuyor ile çok az uymuyor" değerlerinin orta noktası varsayılmıştır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan düşük puan yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Coşkun, 2009).

5.4.3. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Büyüköztürk ve ark., 2009; Balcı, 2009). Bir ölçme aracının kullanıldığı amaca hizmet etme derecesi olduğundan, ölçme araçlarından elde edilecek ölçümler hangi amaçla kullanılacaksa ölçme geçerliği de o amaca bağlı olarak değişecektir (Büyüköztürk ve ark., 2009; Balcı, 2009). Bir ölçeğin geçerliği sadece kendisiyle de belirlenemez. O ölçeğin, kullanılış amacına, uygulandığı gruba, uygulama ve puanlama biçimine de bağlıdır (Büyüköztürk ve ark., 2009; Balcı, 2009). Güvenirlik ise, bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesidir (Büyüköztürk ve ark., 2009; Balcı, 2009). Bir anket formunun güvenilirliği, ölçmenin tutarlılığına, tekrarlanabilirliğine ve dengeli olmasına bağlıdır. Tutarlılık, ölçme kurallarına, veri kayıt ve kodlamasına uyma anlamındadır. Tekrarlanabilirlik, testin tek bir zamandaki tek bir test ile sınırlı kalmaması; tekrar uygulanabilmesi ve zaman içinde güvenilir olmasıdır. Denge ise ölçmenin zaman içinde, diğer değişkenlerin aynı kalması koşuluyla, değişmemesi, aynı şekilde kalmasıdır (Erdoğan, 1998).

Eğer ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin incelendiği toplum ile ölçeğin uygulanması düşünülen toplumlar arasında önemli farklılıklar varsa, aynı ölçeğin farklı özellikler taşıyan gruplarda, örneğin farklı meslek ve öğrenci gruplarında, uygulanması durumunda ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin tekrar incelenmesi gerekmektedir (Erefe, 2002; Ercan ve Kan, 2004; Şencan, 2005; Çam ve Baysan, 2010).

Bu tez kapsamında, daha önce farklı alanlarda eğitim alan öğrenciler ve profesyonellere uygulanmış olan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nin (Coşkun, 2009) tıp eğitimi alan öğrenciler ile tıp eğitimi ve sağlık hizmeti sunan profesyoneller bağlamında geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır.

1.Madde Analizi

Ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları ne ölçüde örneklediğini belirleme, alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki (madde-test korelasyonu) hesaplanarak yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık göstergesi olarak, maddeler ile toplam ölçek puanı arasındaki korelasyon ilişkisi değerlendirilmektedir. Korelasyon katsayısının yüksek olması, o maddenin ölçülen anlamsal yapıya uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin, benzer davranışları örneklediği ve testin iç tutarlılığını yükselttiği ileri sürülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Korelasyon katsayılarının alt sınırı değişik kaynaklarda 0,20; 0,25 veya 0,30 olarak verilebilmektedir (Erefe, 2002; Gözüm ve Aksayan, 2002; Çam ve Baysan, 2010; Alpar, 2012). Ölçekte bir maddenin toplam puanla olan korelasyonu düşük ise, bu durum o maddenin ölçekteki diğer maddelerden farklı bir niteliği ölçtüğünü gösterir (Esin, 2014). Bu çalışmada 0,30 değeri sınır olarak kabul edilmiştir.

Toplam 27 madde içeren ölçekteki maddelerin madde-toplam puan korelasyon analizinde elde edilen korelasyon değerleri $r=0,42-0,77$ aralığında değişmektedir. Analiz sonucunda korelasyon katsayısı 0,30'un altında olan madde bulunmadığı görülmüştür. Bu değerler doğrultusunda ölçekten çıkarılması gereken madde yoktur.

2.Yapı Geçerliği

Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için en sık kullanılan yöntem, faktör analizidir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin yapı geçerliliğini sağlamak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2009; Balcı, 2009; Kalaycı, 2016). Faktör analizi; birbirleri ile ilişkili veri yapılarını, birbirinden bağımsız ve daha az sayıda yeni veri yapısına dönüştürmek, bir oluşumu, nedeni açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak, bir oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak amacıyla başvuru alan istatistiksel bir tekniktir (Kalaycı, 2016). Bu yöntem, ölçeğin maddelerinin ilgili olduğu alanı kapsamasına ve maddeler arasındaki ilişkilerin analizine dayanır (Büyüköztürk ve ark., 2009; Balcı, 2009).

Literatürde faktör analizi öncesinde Keiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testinin yapılması önerilmektedir (Kalaycı, 2016). Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin 0.50'nin altında olması yetersiz iken, 0,50- 0,60 arasında olması zayıf, 0,60-0,70 arasında olması kötü, 0,70-0,80 arasında olması orta, 0,80-0,90 arasında olması iyi ve 0,90'ın üzerinde olması da mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2016). Bu çalışmada, KMO katsayısı 0,940 olarak bulunmuş olup "mükemmel" olarak değerlendirilmiştir. Bartlett testi sonucu da ($X^2=7926,445$ ve $p<0,001$) ileri düzeyde anlamlı olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Açılayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlemdir (Büyüköztürk ve ark., 2009; Kalaycı, 2016). Faktör analizinde temel amaç; geliştirilen ölçüm aracının boyutlarının ve boyutlarda yer alan maddelerin belirlenmesine yardım edecek faktör yüklerine ulaşmaktır. Faktör yükü, maddelerin faktörle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır (Alpar, 2012). Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için Varimax yöntemi ile döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Alpar 0,30 ile 0,40 arasındaki faktör yüklerini kabul edilebilir en düşük düzey; 0,50 ve üzerindeki faktör yüklerini uygulama anlamlılığı olan yükler; 0,70 ve üzerinde olan faktör yükünü yapıyı iyi açıklayabilen yükler olarak belirtmiştir (Alpar, 2012).

Yirmi yedi madde ile yapılan Varimax rotasyonunda, faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak belirlenen 0,40 değerinin altında kalan madde olmadığı görülmüştür.

Binişiklik özelliği gösteren, birden fazla faktörde yük değeri veren, 17. ve 23. maddeler ölçekten çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır (Seçer, 2015; Kalaycı, 2016). Sonuç olarak maddeler ölçeğin orijinaline uygun olacak şekilde dört alt boyuta dağılmıştır. Orijinal ölçekten farklı olarak, Coşkun'un ęalıřmasında 'motivasyon' alt boyutunda yer alan 5. ve 6. maddeler bu ęalıřmada 'sebat' alt boyutunda yer almıştır.

Bu dört faktör yapısı total varyansın %62.8'ini açıklamaktadır. Açıklanan varyans oranı, ölçeğin faktör yapısının gücünü göstermektedir (şencan, 2005; Büyüköztürk ve ark., 2009; Kalaycı, 2016). Sosyal bilimlerde çok faktörlü desenler için açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (şencan, 2005). Seçer'in aktardığına göre bu oranın en az %52 ve üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Seçer, 2015).

Ölçeğin yeni formunun alt boyut isimleri ve bu boyutlarda yer alan maddelerin yeni numaraları şu şekildedir (Ek 4):

- Motivasyon alt boyutu: 1, 2, 3, 4. maddeler
- Sebat alt boyutu: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. maddeler
- Öğrenmeyi düzenleme alt boyutu: 13, 14, 15, 16, 17. maddeler
- Merak alt boyutu: 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25. maddeler

Orijinal ölçekte olduğu gibi, son iki alt boyut maddeleri ters puanlanmaktadır.

3. İç Tutarlık Analizi

Ölçek geliştirme/uyarlama ęalıřmalarında, güvenilirlik incelemelerinden biri, ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlığını test etmek yoluyla yapılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2009; Balcı, 2009; Tavakol ve Dennick, 2011). Farklı iç tutarlık analiz yöntemleri olmakla birlikte en yaygın olarak özellikle Likert tipi ölçeklerde Cronbach alpha analizleri kullanılmaktadır. Cronbach alpha katsayısı 0 ile 1 arasında dağılım göstermektedir. Sağlık bilimleri alanında Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı için alt sınır olarak 0.70 değerinin alınması önerilmektedir (Erefe, 2002; Seçer, 2015).

İç tutarlılık analizinde Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, ölçeğin bütünü için 0,92 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçek maddelerinin birbirleriyle yüksek iç tutarlığa ve yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Dört alt boyutun her biri için ayrı iç tutarlık analizleri yapıldığında, motivasyon alt boyutunda 0,87; sebat alt boyutunda 0,92; öğrenmeyi düzenleme alt boyutunda 0,83

ve merak alt boyutunda 0,87 bulunmuştur. Bu sonuçlar her dört alt boyutun ve ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ölçeği için yapılan analizler sonucunda 27 soruluk özgün ölçekten iki madde çıkarılmış, 25 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan, altılı Likert tipinde tıp eğitimi alanı için geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğin son formunun psikometrik özellikleri, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Toplam 25 madde ve dört alt boyuttan oluşan, 6'lı Likert tipindeki ölçeğin birinci boyutu motivasyon (4 madde), ikinci boyutu sebat (8 madde), üçüncü boyutu öğrenmeyi düzenleme (5 madde), dördüncü boyutu meraktır (8 madde). Ölçekten alınabilecek minimum puan 25 ve maksimum puan 150 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan düşük puan yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Ek 4).

5.4.4. Epistemolojik inanç ölçeği

Schommer tarafından geliştirilip (Schommer, 1990; Schommer, 1998), Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Karhan tarafından yapılmıştır (Karhan, 2007). Orijinal ölçek 27'si ters kodlamayı gerektiren toplam 63 maddeden oluşan, 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Her bir maddeden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5'tir. "Kesinlikle katılmıyorum" ifadesinin karşılığı "1", kesinlikle katılıyorum ifadesinin karşılığı ise "5"tir. Ölçekteki maddeler, yüzeysel seviyede epistemolojik inançlara sahip bireylerin katılacağı ifadelerdir (Schommer, 1990). Dolayısıyla ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin gelişmemiş/sığ (naive) epistemolojik inançlara sahip oldukları, düşük puanlar ise gelişmiş/derinlemesine (sofistike) epistemolojik inançlara sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Ölçek 5 ana boyuttan oluşmaktadır:

1. Bilginin kaynağı (uzman, kitaplar veya kişinin kendisinin de bir kaynak olarak görülüp görülmediği),
2. Bilginin yapısı (basit mi karmaşık mı olduğu),
3. Bilginin kesinliği (kesin ve değişmez mi yoksa değişebilir mi olduğu),
4. Öğrenme yeteneği (doğuştan veya sonradan geliştirilebilir olup olmadığı),
5. Bilginin (edinilme) hızı (bilgi edinmenin ya da öğrenmenin hızlı mı yoksa

zamanla mı gerçekleştiği)

Schommer geliştirdiği Epistemolojik İnanç Ölçeği ile yürüttüğü araştırmasında ise 4 boyutlu bir yapıyı ortaya çıkarmıştır (Schommer, 1990):

1. Bilgi Basittir (Simple Knowledge)

Örnek madde: Bir şey öğrenirken kesin olan doğruları ararım.

2. Bilgi Kesindir (Certain Knowledge)

Örnek madde: Bilim adamları sonunda gerçeğe ulaşırlar.

3. Öğrenme Hemen Gerçekleşir (Quick Learning)

Örnek madde: Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.

4. Öğrenme Yeteneği Doğustandır (Innate Ability)

Örnek madde: Uzman bir alanda özel bir yeteneği olan kişidir.

Bu yapı Schommer'in daha sonraki araştırmalarında benzer sonuçlar vererek tekrarlanmıştır (Schommer, 1993a). Schommer, bilginin kaynağına ilişkin inançların yer aldığı boyutun geçerliliğini ise kanıtlayamamıştır (Schommer, 1990). Özgün ölçeğin test-tekrar-test güvenilirliği "0,74" ve ölçeği oluşturan faktörler için güvenilirlik katsayıları "0,63" ile "0,85" arasında değişmektedir (Schommer, 1993a).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan 608 öğretmen yer almıştır (Karhan, 2007). Uyarlama çalışmasının sonucunda 5'li Likert tipinde, 38 soru ve üç alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin orijinalinde olduğu gibi, alınan yüksek puan gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inanç düzeyini göstermektedir (Karhan, 2007). Ölçekte "bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir" alt boyutu (16 olumsuz, 1 olumlu madde, Cronbach alpha 0,72), "öğrenme çabaya bağlı değildir" alt boyutu (11 olumlu madde, Cronbach alpha 0,68), "bilgi tek ve kesindir" alt boyutu (10 olumlu madde, Cronbach alpha 0,67) olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Cronbach alpha değeri, tüm ölçek için 0,67'dir (Karhan, 2007).

5.4.5. Epistemolojik inanç ölçeği geçerlik güvenilirlik çalışması

1.Madde Analizi

Ölçek 38 maddeden oluşmaktadır ve madde-toplam puan korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı 0,30'un altında olan 14 madde bulunduğu görülmüştür. 1, 2, 3, 4, 7, 8, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 34 ve 35. maddeler ölçekten

çıkarılmıştır. Geriye kalan 24 maddenin madde-toplam puan korelasyon değerleri $r=0,314-0,586$ aralığında değişmektedir.

2. Yapı Geçerliliği

Çalışmada bu ölçeğin KMO katsayısı 0,900 olarak bulunmuş olup “mükemmel” olarak değerlendirilmiştir. Bartlett testi sonucu da ($X^2=5931,066$ ve $p<0,001$) ileri düzeyde anlamlı olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için Varimax yöntemi ile döndürülmüş temel bileşenler analizi uygulanmıştır.

24 madde ile yapılan Varimax rotasyonunda, faktör yüklerinin eşik yük noktası olarak belirlenen 0,40 değerinin altında kalan madde olmadığı görülmüştür. Birden fazla faktörde yük değeri veren madde bulunmamaktadır. Sonuç olarak maddeler dört alt boyuta dağılmıştır. Orijinal ölçekte “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” olarak isimlendirilmiş olan alt boyuttaki maddelerin “bilginin kaynağı uzmandır”, “öğrenme yetenek işidir” olmak üzere iki ayrı alt boyuta ayrıştığı görülmüştür. Bu dört faktör yapısı total varyansın %49,08’ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri 470-743 arasındadır. Açıklanan varyans oranı, ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yeni formunun alt boyut isimleri ve bu boyutlarda yer alan maddelerin yeni numaraları şu şekildedir (Ek 5):

- Bilginin kaynağı alt boyutu: 12, 14, 15, 19, 20, 22. maddeler
- Öğrenme yeteneği alt boyutu: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. maddeler
- Öğrenme çabası alt boyutu: 8, 13, 16, 17, 18, 21, 23, 24. maddeler
- Bilginin tek ve kesinliği alt boyutu: 10, 11. maddeler

Orijinal ölçekte olduğu gibi, yeni numaralandırmaya göre 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 15, 19, 20, 22. maddeler ters puanlanmaktadır.

3. İç Tutarlılık Analizi

İç tutarlılık analizinde Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, ölçeğin bütünü için 0,84 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçek maddelerinin birbirleriyle yüksek iç tutarlılığa ve yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Dört alt boyutun her

biri için ayrı iç tutarlık analizleri yapıldığında, “Bilginin kaynağı” alt boyutunda 0,79; “Öğrenme yeteneği” alt boyutunda 0,85; “Öğrenme çabası” alt boyutunda 0,77 ve “Bilginin tek ve kesinliği” alt boyutunda 0,65 bulunmuştur. Bu sonuçlar her dört alt boyutun ve ölçeğin tamamının güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Özet olarak, yapılan analizler sonucunda 38 soruluk ölçekten 14 madde çıkarılmış, 24 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan 24 ve maksimum puan 120 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan düşük puan epistemolojik inancın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin son formunun psikometrik özellikleri, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu ölçek tıp eğitimi alanında epistemolojik inanç ile ilgili çalışmalarda güvenle kullanılabilir (Ek 5).

5.5. Verilerin Analizi

Ölçekler aracılığı ile elde edilen veriler bilgisayara aktarılmış, verilerin analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) istatistik programı kullanılmıştır. 6’lı Likert tipinde bir ölçek olan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği için ortanca puan $3,5 \times 25 = 87,5$; 5’li Likert tipinde bir ölçek olan Epistemolojik İnanç Ölçeği için ortanca puan $3 \times 24 = 72$ olarak kabul edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılıma uyup uymadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Değişkenlerin frekans dağılımları, ortalama ve standart sapma değerleriyle özetlenmiştir. Normal dağılıma uymayan veriler için nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bağımsız iki kategorik değişken için, nonparametrik testlerden Mann Whitney U-Testi, bağımsız üç ve daha fazla kategorinin bulunduğu değişkenler için, nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Analizlerde değişkenler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olması durumunda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Bonferroni düzeltmesi uygulanarak Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. İlişkisel analizlerde nonparametrik Spearman Correlasyon testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ortalamalar arası farkların önem dereceleri için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

5.6. Sınırlılıklar

Epistemolojik inançlar ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri bu araştırmada kullanılmış olan ölçeklerin kapsamı ile sınırlıdır.

5.7. Etik Açıklamalar

Tez çalışması için gerekli etik kurul izni, Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı'ndan alınmıştır (28.11.2014 tarih, 2014/78 nolu karar; Ek 6). Anketlerin uygulanabilmesi için Sağlık Bakanlığı Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu-Balıkesir İli Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği'nden (10.12.2014 tarih, 32065 nolu onay; Ek 7) ve Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı'ndan (10.12.2014 tarih, 8975 nolu yazı; Ek 8) yazılı olarak izin alınmıştır. Araştırma raporunun yazımında Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan Tez Yazım Kılavuzu kullanılmıştır (<http://saglik.marmara.edu.tr/ogrenci/tez-yazim-kilavuzu/>, Erişim tarihi: 10 Mayıs 2017).

6. BULGULAR

6.1. Tıp Fakültesi -Öğrencilerine Yönelik Bulgular

6.1.1. Tıp fakültesi öğrencilerinin tanıtıcı özelliklerine yönelik bulgular

Tablo 6.1. Tıp fakültesi öğrencilerinin tanıtıcı özellikleri (n=274)

| | n | % |
|----------------------------|--------------------|------|
| Cinsiyet | | |
| Erkek | 121 | 44,2 |
| Kadın | 153 | 55,8 |
| Toplam | 274 | 100 |
| Sınıf | | |
| 1 | 85 | 31,0 |
| 2 | 41 | 15,0 |
| 3 | 30 | 10,9 |
| 4 | 43 | 15,7 |
| 5 | 41 | 15,0 |
| 6 | 34 | 12,4 |
| Toplam | 274 | 100 |
| Lise Türü | | |
| Genel Lise | 23 | 8,4 |
| Anadolu Lisesi | 139 | 50,7 |
| Fen Lisesi | 59 | 21,5 |
| Anadolu Öğretmen Lisesi | 53 | 19,3 |
| Toplam | 274 | 100 |
| Sosyoekonomik Düzey | | |
| Düşük | 22 | 8,0 |
| Orta | 243 | 88,7 |
| Yüksek | 9 | 3,3 |
| Toplam | 274 | 100 |
| Yaş X±sd (min-max) | 21,62±1,96 (18-27) | |

Birinci sınıfa giden 122 öğrencinin 85'i (%69,7), ikinci sınıfa giden 60 öğrencinin 41'i (%78,3), üçüncü sınıfa giden 56 öğrencinin 30'u (%53,6), dördüncü sınıfa giden 58 öğrencinin 43'ü (%74,1), beşinci sınıfa giden 59 öğrencinin 41'i (%64,5), altıncı sınıfa giden 45 öğrencinin 34'ü (%75,6), toplamda 400 öğrencinin 274'ü (%68,5) araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan 274 kişilik öğrenci grubunun ise %31'i (85 kişi) birinci sınıfa, %15'i (41 kişi) ikinci sınıfa, %10,9'u (30 kişi) üçüncü sınıfa, %15,7'si (43 kişi) dördüncü sınıfa, %15'i (41 kişi) beşinci sınıfa, %12,4'ü (34 kişi) altıncı sınıfa devam etmektedir. Araştırmaya katılan toplam 274 öğrencinin yaşı minimum 18, maximum 27'dir. Yaş ortalaması ise 21,62'dir. Öğrencilerin %44,2'si erkek (121 kişi), %55,8'i kadındır (153 kişi). Öğrencilerin %8,4'ü (23 kişi) Genel lise,

%50,7'si (139 kişi) Anadolu lisesi, %21,5'i (59 kişi) Fen lisesi, %19,3'ü (53 kişi) Anadolu öğretmen lisesi mezunudur. Sosyoekonomik düzeyini düşük olarak belirten öğrenci oranı %8 (22kişi), orta olarak belirten %88,7 (243 kişi), yüksek olarak belirten ise %3,3'tür (9 kişi).

6.1.2. Tıp fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarına yönelik bulgular

Tablo 6.2. Tıp fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inanç ölçeği genel puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Alınabilecek min-max. puan | Alınan min-max. puan | X | ss. | Madde ort. | ss. |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|-------|-------|---------------|------|
| bilginin kaynağı | 6-30 | 6-28 | 12,30 | 4,00 | 2,05 | 0,67 |
| öğrenme yeteneği | 8-40 | 8-36 | 16,32 | 5,48 | 2,04 | 0,68 |
| öğrenme çabası | 8-40 | 8-38 | 19,81 | 5,83 | 2,48 | 0,73 |
| bilginin tek ve kesinliği | 2-10 | 2-10 | 5,23 | 1,89 | 2,62 | 0,95 |
| EİÖ | 24-120 | 27-95 | 53,67 | 12,32 | 2,24 | 0,51 |

Madde ortalamalarına bakıldığında tıp fakültesi öğrencileri **bilginin kaynağı alt boyutundan** 2,05 puan, **öğrenme yeteneği alt boyutundan** 2,04 puan, **öğrenme çabası alt boyutundan** 2,48 puan, **bilginin tek ve kesinliği alt boyutundan** 2,62 puan, **epistemolojik inanç ölçeğinin tamamından** ise 2,24 puan almışlardır. Öğrenciler her alt boyutta ve ölçeğin tamamında ölçek orta puanı olan 3'ün altında puan almışlardır. Epistemolojik inançları olumlu yönde eğilim göstermektedir.

Tablo 6.3. Tıp fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Kadın X±sd. | Erkek X±sd. | U | P |
|----------------------------------|----------------|----------------|-----------|-------|
| bilginin kaynağı | 12,38±4,09 | 12,21±3,89 | 8 948,500 | 0,635 |
| öğrenme yeteneği | 16,20±5,20 | 16,48±5,59 | 9 019,000 | 0,715 |
| öğrenme çabası | 19,84±6,01 | 19,78±5,62 | 9 229,500 | 0,967 |
| bilginin tek ve kesinliği | 5,17±1,87 | 5,31±1,92 | 8 977,500 | 0,665 |
| EİÖ | 53,59±12,80 | 53,78±11,73 | 9 066,500 | 0,770 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan öğrencilerin, epistemolojik inanç düzeyi açısından, cinsiyet farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.4. Tıp fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | 1.2.3 sınıf X±sd. | 4.5.6. sınıf X±sd. | U | p |
|----------------------------------|----------------------|-----------------------|------------|-------|
| bilginin kaynağı | 12,12±3,84 | 12,55±4,19 | 8 570,500 | 0,327 |
| öğrenme yeteneği | 16,20±5,65 | 16,48±5,26 | 8 561,000 | 0,321 |
| öğrenme çabası | 20,56±6,02 | 18,83±5,44 | 7 628,500* | 0,015 |
| bilginin tek ve kesinliği | 5,32±1,86 | 5,12±1,94 | 8 535,500 | 0,297 |
| EİÖ | 54,19±12,24 | 52,98±12,43 | 8 616,500 | 0,365 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin epistemolojik inanç ölçeğinin, **öğrenme çabası alt boyutu** puanlarında anlamlı bir farklılık vardır (U=7628,500; p<0,05). Analiz sonuçlarına göre tüm öğrenciler olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olmakla birlikte, 4.,5. ve 6.sınıfa giden öğrencilerin bu boyutta, 1.,2. ve 3. sınıfa giden öğrencilerden daha olumlu bir eğilime sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer puanlarda fark bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 6.5. Tıp fakültesi öğrencilerinin mezun olduğu lise türüne göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Genel Lise X±sd. | Anadolu Lisesi X±sd. | Fen Lisesi X±sd. | Anadolu Öğretmen Lisesi X±sd. | X ² | P |
|----------------------------------|---------------------|----------------------------|---------------------|--|----------------|-------|
| bilginin kaynağı | 11,35±3,58 | 12,42±3,87 | 11,98±4,11 | 12,75±4,37 | 3,189 | 0,363 |
| öğrenme yeteneği | 15,90±4,24 | 16,98±5,41 | 15,32±5,96 | 16,00±5,43 | 9,585* | 0,022 |
| öğrenme çabası | 18,09±5,51 | 20,45±5,98 | 20,02±6,27 | 18,68±4,83 | 3,167 | 0,367 |
| bilginin tek ve kesinliği | 4,70±1,46 | 5,26±1,87 | 5,36±2,00 | 5,26±2,00 | 1,885 | 0,597 |
| EİÖ | 49,13±11,51 | 55,11±11,61 | 52,68±13,92 | 52,98±12,25 | 5,717 | 0,144 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Mezun olduğu lise türü değişkenine göre öğrencilerin epistemolojik inanç ölçeğinin, **öğrenme yeteneği alt boyutu** puanlarında anlamlı bir farklılık vardır (X²=9,585; p<0,05). Analiz sonuçlarına göre tüm öğrenciler olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olmakla birlikte, fen lisesinden mezun olan öğrencilerin öğrenme yeteneği alt boyutunda, Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerden daha olumlu bir eğilime sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer puanlarda fark bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 6.6. Tıp fakültesi öğrencilerinin sosyoekonomik düzey değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Düşük X±sd. | Orta X±sd. | Yüksek X±sd. | X² | p |
|----------------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|----------|
| bilginin kaynağı | 12,91±3,87 | 12,28±4,03 | 11,44±3,50 | 0,977 | 0,613 |
| öğrenme yeteneği | 16,59±7,59 | 16,37±5,32 | 14,44±3,32 | 0,785 | 0,675 |
| öğrenme çabası | 19,95±4,81 | 19,92±5,94 | 16,67±4,72 | 2,455 | 0,293 |
| bilginin tek ve kesinliği | 5,18±2,06 | 5,26±1,89 | 4,67±1,66 | 0,755 | 0,685 |
| EİÖ | 54,64±13,56 | 53,82±12,23 | 47,22±10,91 | 1,707 | 0,426 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan öğrencilerin, epistemolojik inanç düzeyi açısından, sosyoekonomik düzey farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.7. Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşları ile epistemolojik inanç ölçek puanı ilişkisi

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | yaş |
|----------------------------------|------------|
| bilginin kaynağı | r ,564 |
| | p ,322 |
| öğrenme yeteneği | r ,579 |
| | p ,306 |
| öğrenme çabası | r ,026 |
| | p ,966 |
| bilginin tek ve kesinliği | r ,000 |
| | p 1,000 |
| EİÖ | r ,564 |
| | p ,322 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin yaşları ile epistemolojik inanç ölçek puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, alt boyutların hiçbirisi ve ölçeğin tamamı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (p>0,05).

6.1.3. Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bulgular

Tablo 6.8. Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği genel puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Alınabilecek min-max. puan | Alınan min- max. puan | X | ss. | Madde ort. | ss. |
|------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-------|-------|---------------|------|
| motivasyon | 4-24 | 4-23 | 7,87 | 3,96 | 1,97 | 0,99 |
| sebat | 8-48 | 8-46 | 21,16 | 8,53 | 2,65 | 1,07 |
| öğrenmeyi düzenleme | 5-30 | 5-30 | 11,60 | 6,28 | 2,32 | 1,26 |
| merak | 8-48 | 8-48 | 23,80 | 9,32 | 2,97 | 1,17 |
| YBÖ | 25-150 | 27-138 | 64,43 | 21,60 | 2,58 | 0,86 |

Madde ortalamalarına bakıldığında tıp fakültesi öğrencileri **motivasyon alt boyutundan** 1,97 puan, **sebat alt boyutundan** 2,65 puan, **öğrenmeyi düzenleme alt boyutundan** 2,32 puan, **merak alt boyutundan** 2,97 puan, **yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamından** ise 2,58 puan almışlardır. Tıp fakültesi öğrencilerinin her alt boyutta ve ölçeğin tamamında ölçek orta puanı olan 3,5'in altında puan aldıkları görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir.

Tablo 6.9. Tıp fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Kadın X±sd. | Erkek X±sd. | U | p |
|------------------------|----------------|----------------|------------|-------|
| motivasyon | 7,90±4,19 | 7,83±3,65 | 9 171,000 | 0,895 |
| sebat | 21,01±8,44 | 21,36±8,66 | 9 041,500 | 0,741 |
| öğrenmeyi düzenleme | 11,13±6,32 | 12,19±6,20 | 8 173,000 | 0,095 |
| merak | 22,85±9,18 | 24,99±9,41 | 7 973,000* | 0,049 |
| YBÖ | 62,90±21,96 | 66,36±21,06 | 9 026,500 | 0,059 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin **merak alt boyutunda** aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık vardır (U=7973,000; p<0,05). Analiz sonuçlarına göre, kadın öğrenciler **merak alt boyutunda** erkek öğrencilere göre daha yüksek bir eğilime sahiptir. Diğer puanlarda fark bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 6.10. Tıp fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | 1.2.3 sınıf X±sd. | 4.5.6. sınıf X±sd. | U | p |
|---------------------------------|----------------------|-----------------------|------------|-------|
| motivasyon | 7,48±3,85 | 8,38±4,05 | 7 650,500* | 0,016 |
| sebat | 20,61±8,35 | 20,90±8,73 | 8 222,500 | 0,130 |
| öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk | 11,76±6,23 | 11,38±6,35 | 8 719,000 | 0,453 |
| merak yoksunluğu | 23,10±8,74 | 24,72±10,01 | 8 449,000 | 0,245 |
| YBÖ | 62,95±19,70 | 66,38±23,81 | 8 657,000 | 0,400 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin **motivasyon alt boyutu** puanlarında anlamlı bir farklılık vardır (U=7650,500; p<0,05). Analiz sonuçlarına göre, 1-2 ve 3.sınıfa giden öğrenciler **motivasyon alt boyutunda**, 4-5 ve 6. sınıfa giden öğrencilere göre daha yüksek bir eğilime sahiptir. Diğer puanlarda fark bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 6.11. Tıp fakültesi öğrencilerinin mezun olduğu lise türüne göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Genel Lise X±sd. | Anadolu Lisesi X±sd. | Fen Lisesi X±sd. | Anadolu Öğretmen Lisesi X±sd. | X ² | P |
|---------------------------|---------------------|----------------------------|---------------------|--|----------------|-------|
| motivasyon | 7,39±2,92 | 8,07±4,41 | 7,39±3,29 | 8,08±3,78 | 1,153 | 0,764 |
| sebat | 18,61±8,11 | 22,01±9,11 | 19,76±7,81 | 21,62±7,64 | 5,596 | 0,133 |
| öğrenmeyi düzenleme | 10,39±4,85 | 11,63±6,46 | 12,14±6,37 | 11,43±6,31 | 1,071 | 0,784 |
| merak | 20,57±6,37 | 23,35±9,47 | 25,69±9,85 | 24,26±9,15 | 4,699 | 0,195 |
| YBÖ | 56,96±16,72 | 65,06±22,39 | 64,98±21,32 | 65,40±21,59 | 2,794 | 0,424 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından, mezun oldukları lise türü farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.12. Tıp fakültesi öğrencilerinin sosyoekonomik düzey değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Düşük X±sd. | Orta X±sd. | Yüksek X±sd. | X ² | p |
|------------------------|----------------|---------------|-----------------|----------------|-------|
| motivasyon | 7,36±2,84 | 7,89±4,00 | 8,56±5,29 | 0,051 | 0,975 |
| sebat | 19,91±7,12 | 21,23±8,57 | 22,33±10,98 | 0,609 | 0,737 |
| öğrenmeyi düzenleme | 11,73±5,50 | 11,58±6,29 | 11,78±8,26 | 0,192 | 0,909 |
| merak | 26,27±10,15 | 23,68±9,14 | 20,89±11,87 | 2,798 | 0,247 |
| YBÖ | 65,27±19,37 | 64,38±21,53 | 63,56±30,16 | 0,483 | 0,786 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından, sosyoekonomik düzey farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 6.13. Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanı ilişkisi

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | | yaş |
|---------------------|---|-------|
| motivasyon | r | ,763 |
| | p | ,133 |
| sebat | r | ,975* |
| | p | ,005 |
| öğrenmeyi düzenleme | r | ,895* |
| | p | ,040 |
| merak | r | ,564 |
| | p | ,322 |
| YBÖ | r | ,921* |
| | p | ,023 |

(*) $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin yaşları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; **sebat alt boyutu** ($r=0,975$; $p<0,05$), **öğrenmeyi düzenleme alt boyutu** ($r=0,895$; $p<0,05$) ve **yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamı** ($r=0,921$; $p<0,05$) ile yaş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Yaş arttıkça bu üç puan türü de artmakta, yani; yaşam boyu öğrenme eğilimi azalmaktadır.

6.2. Tıp Fakültesi Öğretim Elemanlarına Yönelik Bulgular

6.2.1. Tıp fakültesi öğretim elemanlarının tanıtıcı özelliklerine yönelik bulgular

Tablo 6.14. Tıp fakültesi öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri (n=101)

| | n | % |
|---|--------------------|------|
| Cinsiyet | | |
| Erkek | 65 | 64,4 |
| Kadın | 36 | 35,6 |
| Toplam | 101 | 100 |
| Fakülte | | |
| Tıp Fakültesi | 88 | 87,1 |
| Veterinerlik Fakültesi | 8 | 7,9 |
| Hemşirelik Yüksekokulu/Sağlık Yüksekokulu | 2 | 2,0 |
| Fen Edebiyat | 3 | 3,0 |
| Toplam | 101 | 100 |
| Uzmanlık Alanı | | |
| Temel Tıp Bilimleri | 16 | 15,8 |
| Dahili Tıp Bilimleri | 42 | 41,6 |
| Cerrahi Tıp Bilimleri | 43 | 42,6 |
| Toplam | 101 | 100 |
| Unvan | | |
| Araştırma Görevlisi | 41 | 40,6 |
| Öğretim Görevlisi | 8 | 7,9 |
| Yardımcı Doçent Doktor | 31 | 30,7 |
| Doçent Doktor | 13 | 12,9 |
| Profesör Doktor | 8 | 7,9 |
| Toplam | 101 | 100 |
| Mesleğinden Memnuniyet | | |
| Evet | 70 | 75,2 |
| Hayır | 31 | 24,8 |
| Toplam | 101 | 100 |
| Yaş X±sd (min-max) | 35,95±7,15 (23-60) | |
| Kıdem Yılı X±sd (min-max) | 12,23±7,54 (1-39) | |

Toplam 101 tıp fakültesi öğretim elemanının %64,4'ü erkek (65 kişi), %35,6'sı kadındır (36 kişi). %47,5'i (48 kişi) Genel lise, %41,6'sı (42 kişi) Anadolu lisesi, %10,9'u (11 kişi) Fen lisesi mezunudur. Öğretim elemanlarının yaşı minimum 23, maximum 60'tır. Yaş ortalaması ise 35,95'tir. Kıdem yılı minimum 1, maximum 39, ortalama 12,23 yıldır. % 87,1'i (88 kişi) tıp fakültesi, %7,9'u (8 kişi) veteriner fakültesi, %3'ü (3 kişi) fen edebiyat fakültesi, %2'si (2 kişi) hemşirelik yüksekokulu/sağlık yüksekokulu mezunudur. %15,8'i (16 kişi) temel tıp bilimleri, %41,6'sı (42 kişi) dahili tıp bilimleri, %42,6'sı (43 kişi) cerrahi tıp bilimleri alanına mensuptur. %40,6'sı (41 kişi) araştırma görevlisi, %30,7'si (31 kişi) yardımcı doçent doktor, %12,9'u (13 kişi) doçent doktor, %7,9'u (8 kişi) öğretim görevlisi ve yine %7,9'u (8 kişi) profesör doktor ünvanına sahiptir. Mesleğinden memnun olanların oranı %75,2 iken (70 kişi), memnun olmayanların oranı ise %24,8'dir (31 kişi).

6.2.2. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin epistemolojik inançlarına yönelik bulgular

Tablo 6.15. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin epistemolojik inanç ölçeği genel puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Alnabilecek min-max. puan | Alınan min-max. puan | X | ss. | Madde ort. | ss. |
|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-------|------|---------------|------|
| bilginin kaynağı | 6-30 | 6-15 | 11,30 | 2,04 | 1,88 | 0,34 |
| öğrenme yeteneği | 8-40 | 8-21 | 14,43 | 3,47 | 1,80 | 0,43 |
| öğrenme çabası | 8-40 | 8-27 | 17,37 | 4,45 | 2,17 | 0,56 |
| bilginin tek ve kesinliği | 2-10 | 2-10 | 5,35 | 2,34 | 2,68 | 1,17 |
| EİÖ | 24-120 | 28-64 | 48,45 | 8,54 | 2,02 | 0,36 |

(*) Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Madde ortalamalarına bakıldığında tıp fakültesi öğretim üyeleri **bilginin kaynağı alt boyutundan** 1,88 puan, **öğrenme yeteneği alt boyutundan** 1,80 puan, **öğrenme çabası alt boyutundan** 2,17 puan, **bilginin tek ve kesinliği alt boyutundan** 2,68 puan, **epistemolojik inanç ölçeğinin tamamından** ise 2,02 puan almışlardır. Öğretim üyeleri her alt boyutta ve ölçeğin tamamında ölçek orta puanı olan 3'ün altında puan almışlardır. Epistemolojik inançları olumlu eğilim göstermektedir.

Tablo 6.16. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Kadın (n=21) X±sd. | Erkek (n=39) X±sd. | U | p |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------|-------|
| bilginin kaynağı | 11,48±1,89 | 11,51±2,14 | 380,500 | 0,646 |
| öğrenme yeteneği | 14,38±3,73 | 14,46±3,36 | 406,000 | 0,957 |
| öğrenme çabası | 17,14±4,59 | 17,49±4,43 | 392,000 | 0,786 |
| bilginin tek ve kesinliği | 4,81±2,04 | 5,64±2,47 | 326,500 | 0,194 |
| EİÖ | 47,81±7,49 | 48,79±9,13 | 363,500 | 0,476 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

(**)Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin, epistemolojik inanç düzeyi açısından, cinsiyet farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.17. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin mezun olduğu fakülte türü değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Tıp Fakültesi (n=51) X±sd. | Diğer (n=9) X±sd. | U | p |
|---------------------------|----------------------------------|-------------------------|---------|-------|
| bilginin kaynağı | 11,41±2,01 | 10,67±2,24 | 192,000 | 0,428 |
| öğrenme yeteneği | 14,47±3,44 | 14,22±3,83 | 221,000 | 0,860 |
| öğrenme çabası | 17,47±4,37 | 16,78±5,09 | 207,000 | 0,640 |
| bilginin tek ve kesinliği | 5,35±2,32 | 5,33±2,60 | 224,500 | 0,917 |
| EİÖ | 48,71±8,17 | 47,00±10,85 | 217,000 | 0,796 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

(**) Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin, epistemolojik inanç düzeyi açısından, mezun oldukları fakülte farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.18. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin bölüm değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Temel bilimler (n=13) X±sd. | Dahili bilimler (n=23) X±sd. | Cerrahi bilimler (n=24) X±sd. | X ² | p |
|---------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--|----------------|-------|
| bilginin kaynağı | 11,15±2,03 | 11,78±1,78 | 10,92±2,26 | 3,568 | 0,168 |
| öğrenme yeteneği | 13,38±4,21 | 15,61±2,46 | 13,88±3,66 | 3,259 | 0,196 |
| öğrenme çabası | 16,00±4,98 | 17,91±4,72 | 17,58±3,89 | 1,683 | 0,431 |
| bilginin tek ve kesinliği | 4,85±2,41 | 5,74±2,36 | 5,25±2,33 | 1,368 | 0,505 |
| EİÖ | 45,38±10,15 | 51,04±7,75 | 47,63±7,93 | 3,531 | 0,171 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

(**) Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin, epistemolojik inanç düzeyi açısından, bölüm farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.19. Tıp fakültesi öğretim elemanlarının akademik ünvan değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Ar.Gör. (n=41) X±sd. | Öğretim Üyesi (n=60) X±sd. | U | p |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------------|-----------|-------|
| bilginin kaynağı | 12,34±3,57 | 11,30±2,04 | 1 059,000 | 0,230 |
| öğrenme yeteneği | 16,39±5,91 | 14,43±3,47 | 1 084,500 | 0,312 |
| öğrenme çabası | 16,66±3,99 | 17,37±4,45 | 1 103,500 | 0,380 |
| bilginin tek ve kesinliği | 4,88±2,11 | 5,35±2,34 | 1 087,500 | 0,319 |
| EİÖ | 50,27±10,23 | 48,45±8,54 | 1 162,500 | 0,638 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, epistemolojik inanç düzeyi açısından, akademik ünvan farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir

($p>0,05$). Araştırma görevlileri de epistemolojik inançlara sahip olma bakımından öğretim üyelerine benzer özellik göstermektedir.

Tablo 6.20. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin akademik ünvan değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Ar.Gör. (n=41) X±sd. | Yrd.Doç.Dr. (n=39) X±sd. | Doç.Dr- Prof.Dr. (n=21) X±sd. | X ² | p |
|---------------------------|----------------------------|--------------------------------|--|----------------|-------|
| bilginin kaynağı | 12,34±3,57 | 11,26±2,05 | 11,38±2,09 | 1,591 | 0,451 |
| öğrenme yeteneği | 16,39±5,91 | 14,23±3,43 | 14,81±3,59 | 1,258 | 0,533 |
| öğrenme çabası | 16,66±3,99 | 17,08±4,22 | 17,90±4,91 | 1,430 | 0,489 |
| bilginin tek ve kesinliği | 4,88±2,11 | 5,13±2,35 | 5,76±2,32 | 2,048 | 0,359 |
| EİÖ | 50,27±10,23 | 47,69±8,26 | 49,86±9,07 | 1,338 | 0,512 |

(*) $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin, epistemolojik inanç düzeyi açısından, akademik ünvan farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 6.21. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin mesleklerinden memnun olma değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Memnun olan (n= 51) X±sd. | Memnun olmayan (n= 9) X±sd. | U | p |
|---------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------|-------|
| bilginin kaynağı | 11,47±1,99 | 10,33±2,18 | 162,500 | 0,157 |
| öğrenme yeteneği | 14,45±3,51 | 14,33±3,43 | 224,500 | 0,917 |
| öğrenme çabası | 16,92±4,33 | 19,89±4,51 | 150,500 | 0,101 |
| bilginin tek ve kesinliği | 5,35±2,38 | 5,33±2,24 | 228,500 | 0,983 |
| EİÖ | 48,20±8,85 | 49,89±6,75 | 215,000 | 0,764 |

(*) $p<0.05$ düzeyinde anlamlı (**)Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin, epistemolojik inanç düzeyi açısından, mesleklerinden memnun olan ve memnun olmayanlar arasında fark olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 6.22. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaş ve mesleki kıdem yılı ile epistemolojik inanç ilişkisi

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | | Yaş | kıdem yılı |
|---------------------------|---|-------|------------|
| bilginin kaynağı | r | 0,237 | 0,232 |
| | p | 0,068 | 0,074 |
| öğrenme yeteneği | r | 0,165 | 0,162 |
| | p | 0,208 | 0,215 |
| öğrenme çabası | r | 0,008 | -0,04 |
| | p | 0,953 | 0,793 |
| bilginin tek ve kesinliği | r | 0,158 | 0,160 |
| | p | 0,228 | 0,222 |
| EiÖ | r | 0,191 | 0,183 |
| | p | 0,143 | 0,162 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

(**) Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaşları ile epistemolojik inanç ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Benzer şekilde öğretim üyelerinin kıdem yılı ile epistemolojik inanç ölçeği puanları arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

6.2.3. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bulgular

Tablo 6.23. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği genel puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Alınabilecek min-max. puan | Alınan min-max. puan | X | ss. | Madde ort. | ss. |
|------------------------|----------------------------------|----------------------------|-------|-------|---------------|------|
| motivasyon | 4-24 | 4-13 | 6,03 | 2,20 | 1,51 | 0,55 |
| sebat | 8-48 | 8-33 | 15,65 | 5,61 | 1,96 | 0,70 |
| öğrenmeyi düzenleme | 5-30 | 5-25 | 9,03 | 4,21 | 1,81 | 0,84 |
| merak | 8-48 | 8-40 | 16,58 | 7,26 | 2,07 | 0,91 |
| YBÖ | 25-150 | 25-101 | 47,30 | 14,46 | 1,89 | 0,58 |

(*) Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Madde ortalamalarına bakıldığında tıp fakültesi öğretim üyeleri **motivasyon alt boyutundan** 1,51 puan, **sebat alt boyutundan** 1,96 puan, **öğrenmeyi düzenleme alt boyutundan** 1,81 puan, **merak alt boyutundan** 2,07 puan, **yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamından** ise 1,89 puan almışlardır. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin her alt boyutta ve ölçeğin tamamında ölçek orta puanı olan 3,5'in altında puan aldıkları görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir.

Tablo 6.24. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Kadın (n=21) X±sd. | Erkek (n=39) X±sd. | U | p |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|---------|-------|
| motivasyon | 6,05±2,73 | 6,03±1,90 | 367,000 | 0,499 |
| sebat | 14,48±4,93 | 16,58±5,91 | 330,500 | 0,219 |
| öğrenmeyi düzenleme | 9,29±3,44 | 8,90±4,62 | 339,500 | 0,272 |
| merak | 15,67±7,01 | 17,08±7,43 | 348,000 | 0,339 |
| YBÖ | 45,48±14,82 | 48,28±14,35 | 343,500 | 0,306 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı (**)Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan tıp fakültesi öğretim üyelerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından, cinsiyet farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.25. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin mezun olduğu fakülte türü değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Tıp Fakültesi (n=51) X±sd. | Diğer (n= 9) X±sd. | U | p |
|------------------------|----------------------------------|--------------------------|---------|-------|
| motivasyon | 6,12±2,29 | 5,56±1,59 | 213,000 | 0,726 |
| sebat | 15,33±5,36 | 17,44±6,97 | 193,500 | 0,454 |
| öğrenmeyi düzenleme | 9,27±4,43 | 7,67±2,40 | 194,500 | 0,464 |
| merak | 16,90±7,65 | 14,78±4,27 | 208,500 | 0,663 |
| YBÖ | 47,63±15,18 | 45,44±9,85 | 225,500 | 0,934 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı (**)Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan tıp fakültesi öğretim üyelerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından, mezun olunan fakülte türü farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.26. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin bölüm değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Temel bilimler (n=13) X±sd. | Dahili bilimler (n=23) X±sd. | Cerrahi bilimler (n=24) X±sd. | X ² | P |
|------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--|----------------|-------|
| motivasyon | 5,31±1,18 | 6,48±2,64 | 6,00±2,13 | 1,199 | 0,549 |
| sebat | 16,62±6,24 | 15,87±6,02 | 14,92±4,97 | 0,655 | 0,721 |
| öğrenmeyi düzenleme | 7,38±2,18 | 10,22±5,00 | 8,79±4,02 | 3,159 | 0,206 |
| merak | 15,32±4,40 | 16,83±8,47 | 17,08±7,42 | 0,195 | 0,907 |
| YBÖ | 44,54±9,98 | 49,39±18,04 | 46,79±12,80 | 3,29 | 0,848 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı (**)Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan tıp fakültesi öğretim üyelerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından, bölüm farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 6.27. Tıp fakültesi öğretim elemanlarının akademik ünvan değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Ar.Gör. X±sd. | Öğretim Üyesi X±sd. | U | p |
|---------------------|------------------|------------------------|----------|-------|
| motivasyon | 7,29±2,95 | 6,03±2,20 | 910,500* | 0,025 |
| sebat | 21,49±8,85 | 15,65±5,61 | 687,500* | 0,000 |
| öğrenmeyi düzenleme | 11,71±6,05 | 9,03±4,21 | 939,500* | 0,043 |
| merak | 23,68±9,87 | 16,58±7,26 | 683,500* | 0,000 |
| YBÖ | 64,17±21,29 | 47,30±14,46 | 598,500* | 0,000 |

(*) $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Akademik ünvan değişkenine göre tıp fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutların tümünden aldıkları puanlarda anlamlı farklılık vardır ($p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının tümü yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmakla birlikte, öğretim üyelerinin araştırma görevlilerinden daha yüksek eğilime sahip olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 6.28. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin akademik ünvan değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Ar.Gör. X±sd. | Yrd.Doç.Dr. X±sd. | Doç.Dr/Prof.Dr. X±sd. | X ² | P |
|---------------------|------------------|----------------------|--------------------------|----------------|-------|
| motivasyon | 7,29±2,95 | 5,92±2,29 | 6,24±2,07 | 5,679 | 0,058 |
| sebat | 21,49±8,85 | 15,26±5,53 | 16,38±5,82 | 14,581* | 0,001 |
| öğrenmeyi düzenleme | 11,71±6,05 | 8,74±4,14 | 9,57±4,40 | 5,060 | 0,080 |
| merak | 23,68±9,87 | 16,49±7,60 | 16,76±6,75 | 14,457* | 0,001 |
| YBÖ | 64,17±21,29 | 46,41±15,52 | 48,95±12,43 | 19,928* | 0,000 |

(*) $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Tıp fakültesi öğretim elemanları akademik ünvan değişkenine göre **sebat alt boyutunda, merak alt boyutunda ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamında** istatistiksel açıdan birbirinden farklı sonuçlar almışlardır ($p<0,05$). Bu fark araştırma görevlilerinden kaynaklanmaktadır. Yardımcı doçent doktor ve doçent doktor/profesör doktorlar bu üç alt boyutta da araştırma görevlilerinden anlamlı derecede yüksek eğilime sahiptir ($p<0,05$).

Tablo 6.29. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin mesleklerinden memnun olma değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Memnun olan (n=51) X±sd. | Memnun olmayan (n=9) X±sd. | U | p |
|---------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------|-------|
| motivasyon | 6,04±2,28 | 6,00±1,80 | 219,000 | 0,824 |
| sebat | 15,65±5,78 | 15,67±4,82 | 219,000 | 0,827 |
| öğrenmeyi düzenleme | 8,69±3,44 | 11,00±7,21 | 211,500 | 0,706 |
| merak | 16,10±6,74 | 19,33±9,71 | 182,500 | 0,329 |
| YBÖ | 46,47±14,09 | 52,00±16,47 | 179,000 | 0,295 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

(**)Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan tıp fakültesi öğretim üyelerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından, mesleğinden memnun olup olmadığı farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.30. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaş ve mesleki kıdem yılı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ilişkisi

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | | Yaş | Kıdem yılı |
|---------------------|---|--------|------------|
| motivasyon | r | -0,017 | -0,027 |
| | p | 0,897 | 0,839 |
| sebat | r | 0,039 | 0,018 |
| | p | 0,768 | 0,890 |
| öğrenmeyi düzenleme | r | -0,002 | -0,042 |
| | p | 0,991 | 0,750 |
| merak | r | 0,102 | 0,015 |
| | p | 0,439 | 0,909 |
| YBÖ | r | 0,063 | -0,005 |
| | p | 0,630 | 0,968 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı (**)Araştırma görevlileri analiz dışı bırakılmıştır.

Tıp fakültesi öğretim üyelerinin yaşları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur (p>0,05). Benzer şekilde öğretim üyelerinin kıdem yılı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanları arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p>0,05).

6.3. Hekimlere Yönelik Bulgular

6.3.1. Hekimlerin tanıtıcı özelliklerine yönelik bulgular

Tablo 6.31. Hekimlerin tanıtıcı özellikleri (n=121)

| | n | % |
|----------------------------------|-------------------|------|
| Cinsiyet | | |
| Erkek | 66 | 54,5 |
| Kadın | 55 | 45,5 |
| Toplam | 121 | 100 |
| Uzman Olma Durumu | | |
| Pratisyen Hekim | 25 | 20,7 |
| Uzman Hekim | 96 | 79,3 |
| Toplam | 121 | 100 |
| Uzmanlık Alanı | | |
| Temel Tıp Bilimleri | 15 | 15,6 |
| Dahili Tıp Bilimleri | 40 | 41,7 |
| Cerrahi Tıp Bilimleri | 41 | 42,7 |
| Toplam | 96 | 100 |
| Memnuniyet | | |
| Evet | 74 | 61,2 |
| Hayır | 47 | 38,8 |
| Toplam | 121 | 100 |
| Yaş X±sd (min-max) | 38,30±6,9 (26-66) | |
| Kıdem Yılı X±sd (min-max) | 13,64±6,5 (2-38) | |

Toplam 121 hekimin %54,5'i erkek (66 kişi), %55,5'i kadındır (55 kişi). Hekimlerin yaşı minimum 26, maximum 66 'dır. Yaş ortalaması ise 38,30'dur. Kıdem yılı minimum 2, maximum 38, ortalama 13,64 yıldır. %20,7'si (25 kişi) pratisyen hekim, %79,3'ü ise uzman hekimdir. Uzman hekimlerin %15,6'sı (15 kişi) temel tıp bilimleri, %41,7'si (40 kişi) dahili tıp bilimleri, %42,7'si (41 kişi) cerrahi tıp bilimleri alanına mensuptur. Mesleğinden memnun olanların oranı %61,2 iken (74 kişi), memnun olmayanların oranı ise %38,8'dir (47 kişi).

6.3.2. Hekimlerin epistemolojik inançlarına yönelik bulgular

Tablo 6.32. Hekimlerin epistemolojik inanç ölçeği genel puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Alınabilecek min-max. puan | Alınan min-max. puan | X | ss. | Madde ort. | ss. |
|---------------------------|----------------------------------|----------------------------|-------|-------|---------------|------|
| bilginin kaynağı | 6-30 | 6-30 | 13,95 | 5,28 | 2,33 | 0,88 |
| öğrenme yeteneği | 8-40 | 8-40 | 18,74 | 6,96 | 2,34 | 0,87 |
| öğrenme çabası | 8-40 | 8-35 | 19,07 | 6,04 | 2,38 | 0,76 |
| bilginin tek ve kesinliği | 2-10 | 2-10 | 5,82 | 2,40 | 2,91 | 1,20 |
| EİÖ | 24-120 | 33-84 | 57,58 | 12,58 | 2,40 | 0,52 |

Madde ortalamalarına bakıldığında hekimler **bilginin kaynağı alt boyutundan** 2,33 puan, **öğrenme yeteneği alt boyutundan** 2,34 puan, **öğrenme çabası alt boyutundan** 2,38 puan, **bilginin tek ve kesinliği alt boyutundan** 2,91 puan, **epistemolojik inanç ölçeğinin tamamından** ise 2,40 puan almışlardır. Hekimler her alt boyutta ve ölçeğin tamamında ölçek orta puanı olan 3'ün altında puan almışlardır. Epistemolojik inançları olumlu eğilim göstermektedir.

Tablo 6.33. Hekimlerin cinsiyet değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Kadın X±sd. | Erkek X±sd. | U | P |
|---------------------------|----------------|----------------|-----------|-------|
| bilginin kaynağı | 13,25±4,38 | 14,53±5,89 | 1 598,500 | 0,258 |
| öğrenme yeteneği | 17,13±5,03 | 20,08±8,02 | 1 468,000 | 0,070 |
| öğrenme çabası | 19,18±6,00 | 18,98±6,13 | 1 767,000 | 0,802 |
| bilginin tek ve kesinliği | 5,51±2,39 | 6,08±2,40 | 1 567,000 | 0,193 |
| EİÖ | 55,07±12,13 | 59,67±12,66 | 1 443,000 | 0,053 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan hekimlerin, epistemolojik inanç düzeyi açısından, cinsiyet farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.34. Hekimlerin uzman olma durumuna göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Pratisyen Hekim X±sd. | Uzman Hekim X±sd. | U | P |
|---------------------------|--------------------------|----------------------|-----------|-------|
| bilginin kaynağı | 13,24±4,06 | 14,14±5,55 | 1 166,000 | 0,827 |
| öğrenme yeteneği | 16,32±4,75 | 19,36±7,32 | 835,000* | 0,019 |
| öğrenme çabası | 22,88±6,70 | 18,08±5,47 | 706,000* | 0,002 |
| bilginin tek ve kesinliği | 7,08±1,91 | 5,49±2,41 | 732,000* | 0,003 |
| EİÖ | 59,52±10,47 | 57,07±13,08 | 1 029,000 | 0,273 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Uzman olma durumuna göre hekimlerin epistemolojik inanç ölçeğinin, **öğrenme yeteneği alt boyutu** (U=835,000; p<0,05), “**öğrenme çabası alt boyutu**” (U=706,000; p<0,05), **bilginin tek ve kesinliği alt boyutu puanlarında** (U=-732,000; p<0,05), anlamlı bir farklılık vardır. Analiz sonuçlarına göre tüm hekimler olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olmakla birlikte, uzman hekimlerin, **öğrenme çabası alt boyutunda** (U=706,000; p<0,05) ve **bilginin tek ve kesinliği alt boyutunda** (U=-732,000; p<0,05) pratisyen hekimlerden daha olumlu bir eğilime sahip oldukları; pratisyen hekimlerin ise **öğrenme yeteneği alt boyutunda** uzman hekimlerden daha olumlu bir eğilime sahip oldukları belirlenmiştir. Bilginin kaynağı alt boyutu ve

ölçeğin tamamında alınan puanlar uzman olma durumuna göre birbirinden anlamlı derecede farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 6.35. Hekimlerin uzmanlık alanlarına göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Temel bilimler (n=15) X±sd. | Dahili bilimler (n=40) X±sd. | Cerrahi bilimler (n=41) X±sd. | X ² | P |
|---------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--|----------------|-------|
| bilginin kaynağı | 13,00±4,05 | 13,30±5,68 | 15,37±5,77 | 4,296 | 0,117 |
| öğrenme yeteneği | 16,80±4,41 | 17,78±6,98 | 21,85±7,84 | 10,208* | 0,006 |
| öğrenme çabası | 18,53±6,51 | 17,80±4,78 | 18,20±5,75 | 0,089 | 0,956 |
| bilginin tek ve kesinliği | 5,60±2,92 | 5,45±2,44 | 5,49±2,25 | 0,038 | 0,981 |
| EİÖ | 53,93±12,33 | 54,33±13,21 | 60,90±12,51 | 6,729* | 0,035 |

(*) $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

(**) Pratisyen hekimler analiz dışı bırakılmıştır

Uzmanlık alanlarına göre hekimlerin epistemolojik inanç ölçeğinin **öğrenme yeteneği alt boyutu ve epistemolojik inanç ölçeğinin tamamından alınan puanlar** arasında anlamlı bir farklılık vardır. Analiz sonuçlarına göre tüm hekimler olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olmakla birlikte **öğrenme yeteneği alt boyutunda** ($X^2=10,208$; $p<0,05$) ve **epistemolojik inanç ölçeğinin tamamında** ($X^2=6,729$; $p<0,05$) temel bilimlerde uzmanlaşmış hekimler cerrahi bilimlerde uzmanlaşmış hekimlerden daha olumlu bir eğilime sahiptir. Diğer puanlarda fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 6.36. Hekimlerin mesleklerinden memnun olma değişkenine göre epistemolojik inanç ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Memnun olan X±sd. | Memnun olmayan X±sd. | U | P |
|---------------------------|----------------------|-------------------------|-----------|-------|
| bilginin kaynağı | 14,01±5,44 | 13,85±5,07 | 1 730,500 | 0,964 |
| öğrenme yeteneği | 19,16±7,12 | 18,06±6,72 | 1 548,000 | 0,309 |
| öğrenme çabası | 18,47±5,97 | 20,02±6,11 | 1 475,000 | 0,159 |
| bilginin tek ve kesinliği | 5,66±2,48 | 6,06±2,28 | 1 579,500 | 0,392 |
| EİÖ | 57,31±12,94 | 58,00±12,13 | 1 655,000 | 0,655 |

(*) $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan hekimlerin, epistemolojik inanç düzeyi açısından, mesleklerinden memnun olan ve memnun olmayanlar arasında fark olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 6.37. Hekimlerin yaş ve mesleki kıdem yılı ile epistemolojik inanç ilişkisi

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | | yaş | kıdem yılı |
|---------------------------|---|--------|------------|
| bilginin kaynağı | r | -0,052 | -0,040 |
| | p | 0,570 | 0,664 |
| öğrenme yeteneği | r | 0,036 | 0,046 |
| | p | 0,697 | 0,616 |
| öğrenme çabası | r | -0,059 | -0,114 |
| | p | 0,518 | 0,213 |
| bilginin tek ve kesinliği | r | 0,000 | -0,041 |
| | p | 0,999 | 0,657 |
| EİÖ | r | -0,026 | -0,035 |
| | p | 0,779 | 0,704 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Hekimlerin yaşları ile epistemolojik inanç ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Benzer şekilde hekimlerin kıdem yılı ile epistemolojik inanç ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

6.3.3. Hekimlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bulgular

Tablo 6.38. Hekimlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği genel puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Alnabilecek min-max. puan | Alınan min- max. puan | X | ss. | Madde ort. | ss. |
|------------------------|------------------------------|--------------------------|-------|-------|---------------|------|
| motivasyon | 4-24 | 4-24 | 8,21 | 4,33 | 2,05 | 1,08 |
| sebat | 8-48 | 8-48 | 20,12 | 8,70 | 2,51 | 1,09 |
| öğrenmeyi düzenleme | 5-30 | 5-30 | 12,71 | 7,31 | 2,54 | 1,46 |
| merak | 8-48 | 8-48 | 24,45 | 10,17 | 3,06 | 1,27 |
| YBÖ | 25-150 | 27-130 | 65,49 | 23,57 | 2,62 | 0,94 |

Madde ortalamalarına bakıldığında hekimler **motivasyon alt boyutundan** 2,05 puan, **sebat alt boyutundan** 2,51 puan, **öğrenmeyi düzenleme alt boyutundan** 2,54 puan, **merak alt boyutundan** 3,06 puan, **yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamından** ise 2,62 puan almışlardır. Hekimlerin her alt boyutta ve ölçeğin tamamında ölçek orta puanı olan 3,5'in altında puan aldıkları görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir.

Tablo 6.39. Hekimlerin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Kadın X±sd. | Erkek X±sd. | U | p |
|---------------------|----------------|----------------|-----------|-------|
| motivasyon | 8,60±4,51 | 7,88±4,19 | 1 634,500 | 0,342 |
| sebat | 19,84±8,91 | 20,35±8,57 | 1 724,500 | 0,637 |
| öğrenmeyi düzenleme | 12,24±7,17 | 13,11±7,46 | 1 634,500 | 0,343 |
| merak | 23,04±9,52 | 25,64±10,61 | 1 583,000 | 0,227 |
| YBÖ | 63,71±24,95 | 66,97±22,45 | 1 657,000 | 0,411 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan hekimlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından, cinsiyet farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 6.40. Hekimlerin uzman olma durumlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Pratisyen Hekim X±sd. | Uzman Hekim X±sd. | U | P |
|---------------------|--------------------------|----------------------|-----------|-------|
| motivasyon | 10,28±5,07 | 7,67±3,98 | 775,500* | 0,006 |
| sebat | 23,36±8,79 | 19,27±8,52 | 840,500* | 0,021 |
| öğrenmeyi düzenleme | 13,24±6,43 | 12,57±7,55 | 1 060,500 | 0,367 |
| merak | 23,84±8,39 | 24,61±10,62 | 1 167,500 | 0,835 |
| YBÖ | 70,72±21,25 | 64,13±24,06 | 1 039,500 | 0,304 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

Analiz sonuçlarına göre, tüm hekimler yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmakla birlikte, uzman hekimler **motivasyon alt boyutu** (U=775,500; p<0,05) ve **sebat alt boyutunda** (U=840,500; p<0,05) pratisyen hekimlerden anlamlı derecede daha yüksek eğilime sahiptir. Diğer puanlarda fark bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 6.41. Hekimlerin uzmanlık alanlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Temel bilimler (n=15) X±sd. | Dahili bilimler (n=40) X±sd. | Cerrahi bilimler (n=41) X±sd. | X ² | P |
|---------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--|----------------|-------|
| motivasyon | 7,00±5,00 | 8,30±4,19 | 7,29±3,31 | 2,555 | 0,279 |
| sebat | 18,33±11,57 | 19,58±8,46 | 19,32±7,43 | 1,454 | 0,483 |
| öğrenmeyi düzenleme | 9,93±3,84 | 12,00±7,88 | 14,10±8,03 | 3,257 | 0,196 |
| merak | 20,80±9,32 | 23,58±10,78 | 27,02±10,56 | 4,455 | 0,108 |
| YBÖ | 56,07±26,67 | 63,45±25,24 | 67,73±21,60 | 3,423 | 0,181 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

(**)Pratisyen hekimler analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan hekimlerin, yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından, uzmanlaştıkları alan farkı olmaksızın olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 6.42. Hekimlerin mesleklerinden memnun olma değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları

| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | Memnun olan X±sd. | Memnun olmayan X±sd. | U | p |
|---------------------|----------------------|-------------------------|-----------|-------|
| motivasyon | 8,22±4,69 | 8,19±3,76 | 1 647,500 | 0,623 |
| sebat | 20,19±9,32 | 20,00±7,70 | 1 719,000 | 0,915 |
| öğrenmeyi düzenleme | 12,66±7,39 | 12,79±7,27 | 1 684,500 | 0,770 |
| merak | 24,47±10,22 | 24,43±10,21 | 1 726,000 | 0,945 |
| YBÖ | 65,54±24,76 | 65,40±21,83 | 1 707,000 | 0,865 |

(*) $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Mesleklerinden memnun olan ve olmayan hekimlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanları birbirinden anlamlı derecede farklılık göstermeksizin yüksek düzeydedir ($p>0,05$).

Tablo 6.43. Hekimlerin yaş ve mesleki kıdem yılı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ilişkisi

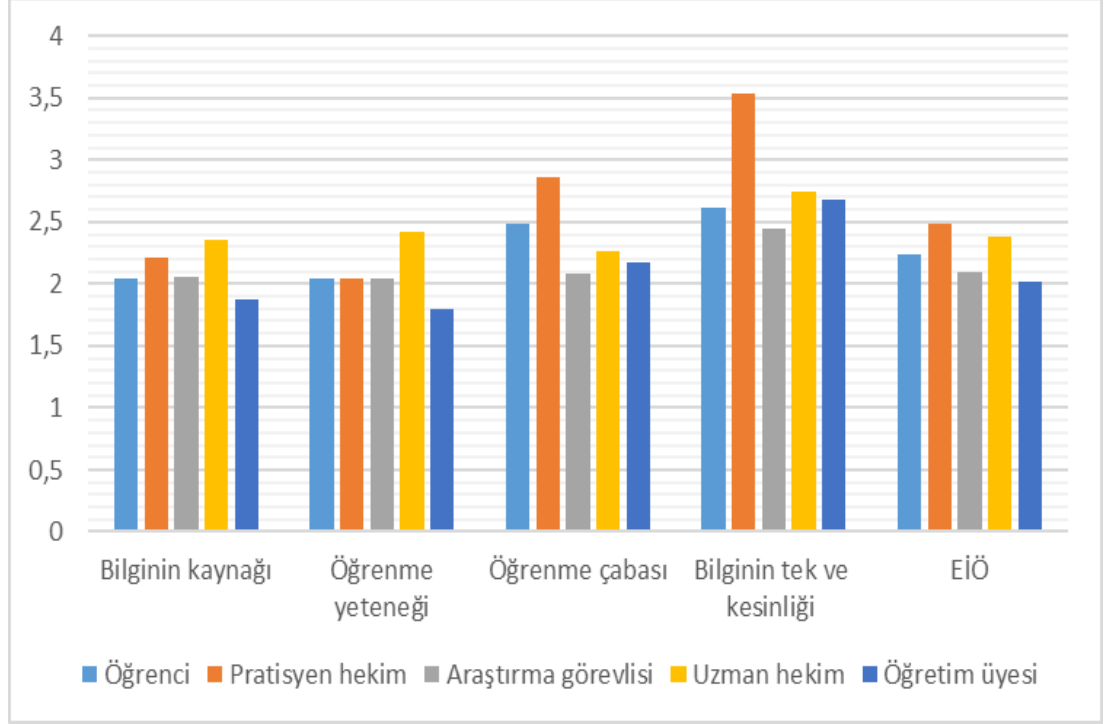
| ÖLÇEK ALT BOYUTLARI | | Yaş | kıdem yılı |
|---------------------|---|--------|------------|
| motivasyon | r | -0,046 | -0,115 |
| | p | 0,614 | 0,209 |
| sebat | r | -0,069 | -0,067 |
| | p | 0,450 | 0,464 |
| öğrenmeyi düzenleme | r | 0,099 | 0,050 |
| | p | 0,281 | 0,588 |
| merak | r | -0,014 | 0,014 |
| | p | 0,877 | 0,878 |
| YBÖ | r | 0,006 | -0,010 |
| | p | 0,946 | 0,911 |

(*) $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Hekimlerin yaşları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Benzer şekilde hekimlerin kıdem yılı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

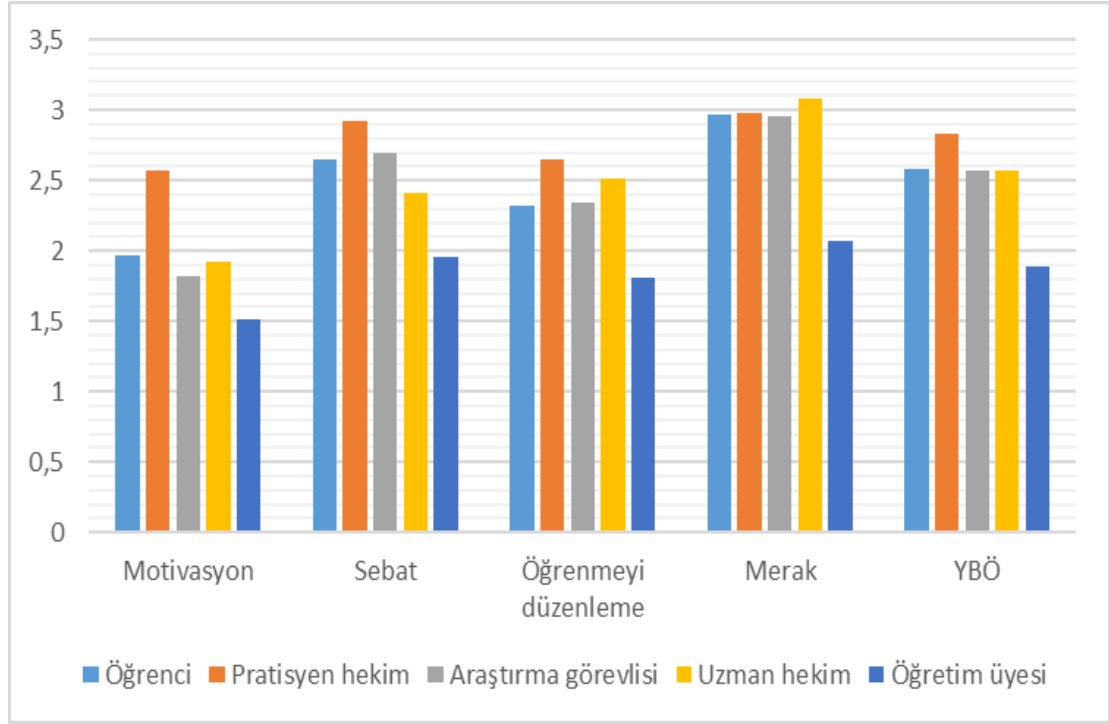
6.4. Öğrenci, Öğretim Üyesi ve Hekimlerden Elde Edilen Bulguların Birlikte İfadesi

Şekil 6.1. Öğrenci, pratisyen hekim, araştırma görevlisi, uzman hekim ve öğretim üyelerinin epistemolojik inanç ölçek puanları



Araştırmaya katılan tüm grupların epistemolojik inanç puanlarına bakıldığında, tüm grupların olgunlaşmış/sofistike epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmektedir. Epistemolojik inanç toplam puanına göre; en olgun epistemolojik inanca öğretim üyeleri sahip iken ($X=2,02$), bunu sırasıyla araştırma görevlileri ($X=2,09$), tıp fakültesi öğrencileri ($X=2,24$), uzman hekimler ($X=2,38$) ve pratisyen hekimler ($X=2,48$) takip etmektedir.

Şekil 6.2. Öğrenci, pratisyen hekim, araştırma görevlisi, uzman hekim ve öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçek puanları



Araştırmaya katılan tüm grupların yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarına bakıldığında, tüm grupların yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam puanına göre; en yüksek eğilime öğretim üyeleri sahip iken ($X=1,89$), bunu sırasıyla araştırma görevlileri ve uzman hekimler ($X=2,57$), tıp fakültesi öğrencileri ($X=2,58$), pratisyen hekimler ($X=2,83$) takip etmektedir. Epistemolojik inanç düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyine göre yapılan sıralama aynı denebilecek kadar benzerlik göstermektedir.

6.5. Epistemolojik İnanç ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 6.44. Epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ilişkisi

| ÖLÇEK ALT BOYUT | | motivasyon | sebat | öğrenmeyi düzenleme | merak | YBÖ |
|---------------------------|---|------------|--------|---------------------|--------|--------|
| bilginin kaynağı | r | 0,187* | 0,222* | 0,263* | 0,268* | 0,302* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| öğrenme yeteneği | r | 0,270* | 0,287* | 0,380* | 0,370* | 0,436* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| öğrenme çabası | r | 0,215* | 0,222* | 0,340* | 0,335* | 0,396* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| bilginin tek ve kesinliği | r | 0,015 | 0,040 | 0,135* | 0,127* | 0,136* |
| | p | 0,740 | 0,378 | 0,003 | 0,005 | 0,002 |
| EİÖ | r | 0,256* | 0,287* | 0,466* | 0,444* | 0,516* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

(*) p<0.05 düzeyinde anlamlı

İki ölçek arasındaki ilişkiye bakıldığında, hemen hemen her alt boyutun birbiri ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu ilişkiler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Bilginin kaynağı alt boyutu** ile motivasyon alt boyutu ($r=0,187$; $p<0,05$), sebat alt boyutu ($r=0,222$; $p<0,05$), öğrenmeyi düzenleme alt boyutu ($r=0,263$; $p<0,05$), merak alt boyutu ($r=0,268$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamı arasında ($r=0,302$; $p<0,05$) pozitif yönde bir ilişki vardır. Bilginin kaynağı alt boyutundan alınan puan arttıkça bu puan türleri de artmaktadır.
- **Öğrenme yeteneği alt boyutu** ile motivasyon alt boyutu ($r=0,270$; $p<0,05$), sebat alt boyutu ($r=0,287$; $p<0,05$), öğrenmeyi düzenleme alt boyutu ($r=0,380$; $p<0,05$), merak alt boyutu ($r=0,370$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamı arasında ($r=0,436$; $p<0,05$) pozitif yönde bir ilişki vardır. Öğrenme yeteneği alt boyutundan alınan puan arttıkça bu puan türleri de artmaktadır.
- **Öğrenme çabası alt boyutu** ile motivasyon alt boyutu ($r=0,215$; $p<0,05$), sebat alt boyutu ($r=0,222$; $p<0,05$), öğrenmeyi düzenleme alt boyutu ($r=0,340$; $p<0,05$), merak alt boyutu ($r=0,335$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamı arasında ($r=0,396$; $p<0,05$) pozitif yönde bir ilişki vardır.

Öğrenme çabası alt boyutundan alınan puan arttıkça bu puan türleri de artmaktadır.

- **Bilginin tek ve kesinliği** alt boyutu ile öğrenmeyi düzenleme alt boyutu ($r=0,135$; $p<0,05$), merak alt boyutu ($r=0,127$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamı arasında ($r=0,136$; $p<0,05$) pozitif yönde bir ilişki vardır. Bilginin tek ve kesinliği alt boyutundan alınan puan arttıkça bu puan türleri de artmaktadır.
- **Epistemolojik inanç ölçeğinin tamamı** ile motivasyon alt boyutu ($r=0,256$; $p<0,05$), sebat alt boyutu ($r=0,287$; $p<0,05$), öğrenmeyi düzenleme alt boyutu ($r=0,466$; $p<0,05$), merak alt boyutu ($r=0,444$; $p<0,05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tamamı arasında ($r=0,516$; $p<0,05$) pozitif yönde bir ilişki vardır. Epistemolojik inanç ölçeğinin tamamından alınan puan arttıkça bu puan türleri de artmaktadır.

Tablo 6.45. Epistemolojik inanç ölçeği alt boyut puanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği sonuçlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi

| ÖLÇEK ALT BOYUT | | motivasyon | sebat | öğrenmeyi düzenleme | merak |
|---------------------------|---|------------|--------|---------------------|--------|
| bilginin kaynağı | B | 0,015 | 0,062 | 0,153 | 0,195 |
| | p | 0,780 | 0,596 | 0,054 | 0,113 |
| öğrenme yeteneği | B | 0,077* | 0,211* | 0,310* | 0,474* |
| | p | 0,047 | 0,014 | 0,000 | 0,000 |
| öğrenme çabası | B | 0,174* | 0,308* | 0,317* | 0,408* |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| bilginin tek ve kesinliği | B | -0,097 | -0,125 | 0,148 | 0,216 |
| | p | 0,255 | 0,508 | 0,245 | 0,273 |

Araştırmaya katılanların epistemolojik inanç düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlarını yordamasına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; epistemolojik inanç ölçeğinin iki alt boyutunun, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tüm alt boyutlarını yordadığı görülmüştür ($p<0,05$). Bu ilişkiler özetle:

- **Bilginin kaynağı alt boyutuyla**, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları arasında yordama yapmaya olanak veren anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- **Öğrenme yeteneği alt boyutuyla**, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin motivasyon alt boyutu, sebat alt boyutu, öğrenmeyi düzenleme alt boyutu, merak

alt boyutu arasında olumlu yönde yordama yapmaya olanak veren anlamlı ilişki bulunmuştur.

- **Öğrenme çabası alt boyutuyla**, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin motivasyon alt boyutu, sebat alt boyutu, öğrenmeyi düzenleme alt boyutu, merak alt boyutu arasında olumlu yönde yordama yapmaya olanak veren anlamlı ilişki bulunmuştur.
- **Bilginin tek ve kesinliği alt boyutuyla**, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları arasında yordama yapmaya olanak veren anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

7. TARTIŞMA

Bu çalışmada epistemolojik inançların tıp fakültesi öğrencileri, tıp fakültesi öğretim üyeleri ve hekimlerde olumlu yönde; yaşam boyu öğrenme eğiliminin de tüm gruplarda ortanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tartışma bu temel sonuç üzerinden yapılmıştır.

7.1. Epistemolojik İnanç ve Sosyo-Demografik Değişkenler

Bu çalışmada en olumlu epistemolojik inanca **öğretim üyelerinin** sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin tüm alt boyutları için de aynı durum geçerlidir. Bu beklenen bir sonuçtur diyebiliriz. Bilim adamı, eğitici ve sağlık hizmeti sunan birer hekim olma kimliği bulunan öğretim üyelerinin epistemolojik inancının olumlu yönde olması şaşırtıcı bir bulgu değildir. Çalışma grubu içerisinde epistemolojik inanç düzeyi tüm gruplarda olumlu yönde bulunmuştur. Bununla birlikte görece olarak en düşük olan grup pratisyen hekimlerdir. Bu bulgu pratisyen hekimlerin tıpta uzmanlık sınavına (TUS) ilişkin algılarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir. Tıp eğitimi sürecinin basamakları düşünüldüğünde pratisyen hekimler TUS sınavı basamağına gelmiş olan hekimlerdir. Bu sınavın sadece birikmiş olan bilgiyi ölçen, çok kısa sürede gerçekleşen bir sınav olması, hekimlerin bilgiye ve öğrenmeye yönelik inançlarını olumsuz etkilemiş olabilir. Sınava hazırlık süreci içinde, onları sınav odaklı öğrenmeye zorluyor olması da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Çalışmada öğrenci, öğretim üyesi ve hekimlerin epistemolojik inançları **cinsiyet açısından** anlamlı farklılık göstermemektedir. Her üç grupta da kadınlar ve erkekler arasında epistemolojik inanç düzeyleri birbirine yakındır. Kadınlar ve erkekler arasında fark olmaması, cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde herhangi bir dezavantaj oluşturmadığını göstermesi açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Literatürde de cinsiyete göre epistemolojik inançların birbirinden farklı olduğunu gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte (Baxter-Magolda, 1992; Öngen, 2003; Cano, 2005; Eren, 2006; Er, 2013), bu araştırmanın bulguları ile uyumlu olarak, farklılaşma bulunmadığını belirten araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Schommer-Aikins ve ark., 2000; Chan ve Sachs, 2001; Chan, 2004; Rakıcıoğlu, 2005; Terzi, 2005; Aksan ve Sözer, 2007; İzgar ve Dilmaç, 2008; Çoban ve ark., 2011; Demir, 2012; Karabulut ve Ulucan, 2012; Sapancı, 2012; Tümkaya, 2012; Tanrıverdi,

2012; İçen ve ark., 2013; Biçer ve ark., 2013; Kazu ve Erten, 2015; Kaya ve Ekiçi, 2017).

Öğrenciler üniversitede, aktarılan bilgiler ve yapılan araştırmalar sonucunda bilgiye olan bakış açılarını genişletmektedir. Üniversite düzeyindeki bir eğitim sürecinin **sınıflar arasında** bir farklılığa sebep olması beklenen bir sonuçtur. Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe bilgi ve öğrenme ile ilgili inançlarının da olgunlaşması beklenmektedir. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğrenci grubunda, ilk üç sınıf ile son üç sınıfın eğitim programı birbirinden oldukça farklıdır. İlk üç yıl prelinik dönem olup dersler teorik ağırlıklıdır ve laboratuvar uygulamalarını içermektedir. Son üç yıl ise öğrencilerin bire bir hasta ile karşılaştığı, uygulamalarını hasta üzerinde gerçekleştirdikleri, sağlık ekibinin birer üyesi oldukları dönemdir. Çalışmada klinik dönem öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu konusunda prelinik öğrencilere göre daha olumlu inanca sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç klinik uygulamaların öğrencilere kazandırmış olduğu sorgulama, kendi kendine öğrenme, klinik problem çözme becerilerinden kaynaklanmış olabilir. Klinik dönem öğrencileri vakalar üzerinde klinik sorgulama, analiz yapma imkanına sahip olabilmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyinin artması ile birlikte öğrenmede bireyin kendi çabasının önemli olduğu yönünde görüş oluşturduklarını söyleyebiliriz. Tıp fakültesi öğrencileri açısından epistemolojik inanç düzeyi değerlendirildiğinde; bilginin kesinliği inancına sahip tıp mezunlarının genel tıp pratiğinin belirsizliğine uygun olmayabileceği belirtilmektedir (Evans ve ark., 2012). Hemşirelerle yapılan bir çalışmada, bilgiye kesin bakış açısına sahip olmanın hemşirelerde klinik karar vermeye ket vurduğu rapor edilmiştir (Labasky, 2004). Bu nedenle epistemolojik inanç konusu tıp eğitimi alanlar için ayrı bir öneme sahiptir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttığıa epistemolojik inançlarının daha olumlu hale geldiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Schommer-Aikins ve ark., 1997; Paulsen ve Wells, 1998; Eroğlu ve Güven, 2006; Muis, 2007; Ren ve ark., 2008; Erdamar ve Alpan, 2011; Karabulut ve Ulucan, 2012; Sapancı, 2012). Öğrenciler öğrenme sürecinde deneyim kazanmakla birlikte epistemolojik inançlarını da geliştirirler (Cano ve Cardelle-Elawar, 2004). Üniversite eğitiminin genel olarak, öğrencilerin epistemolojik inançlarını geliştirdiği belirtilmektedir (Eroğlu ve Güven, 2006). Yapılan bazı çalışmalarda ise eğitim fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarında sınıf

düzelelerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Öngen, 2003; Rakıcıoğlu, 2005; Meral ve Çolak, 2009; Çoban ve ark., 2011; Köse ve Dinç, 2012; İçen ve ark., 2013). Bunun nedeni olarak; öğrencilerin bilgiyi elde ederken sınıf düzeyinden daha çok, öğretmen tutumu, dersin zorluk derecesi, algılanan sınıf atmosferi, çalışma ve değerlendirme koşulları gibi çevresel faktörlerin etkili olması gösterilmiştir (Köse ve Dinç, 2012).

Bu çalışmada öğrenci grubunda **mezun olunan lise türüne göre** anlamlı farklılaşma görülmüştür. Öğrenmenin yetenek işi olması konusunda fen lisesinden mezun olan öğrenciler Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerden daha olumlu inanca sahiptir. Bir başka deyişle; fen lisesi öğrencileri öğrenmenin doğuştan getirilen sabit bir durum olmadığına, aksine zamanla geliştirilebileceğine inanmaktadırlar. Bu durum kişileri öğrenmeye yönelik olarak kadercilikten uzaklaştıran, öğrenme için çaba göstermeye, çalışmaya, emek vermeye sevk eden bir durumdur. Bu sonuç öğrencilerin fen lisesine girmeye hak kazanabilmek için gösterdikleri, görece olarak daha fazla olan, bireysel çabadan kaynaklanmış olabilir. Bu bulgu ile paralel olarak literatürdeki çalışmaların çoğunluğunda da, mezun olunan lise türüne göre epistemolojik inancın değişmediği bulunmuştur (Gürol ve ark., 2010; Köse ve Dinç, 2012; İçen ve ark., 2013). Yapılan bir çalışmada ise, yine bu çalışma ile benzer şekilde, 'öğrenme yetenek işidir' alt boyutunda fen lisesi mezunu olan öğrencilerin inançlarının Anadolu lisesi, düz lise ve meslek lisesinden mezun olan öğrencilerden daha olgun olduğu görülmüştür (Başçiftçi ve ark., 2011).

Tıp fakültelerinde, özellikle temel bilimler alanlarında olmak üzere, lisans eğitimini tıp fakültesinden başka bir fakültede almış olan öğretim üyeleri bulunmaktadır. Fen edebiyat fakülteleri, sağlık bilimleri fakülteleri, veteriner fakülteleri bunların başında gelmektedir. Bu çalışmada **mezun olunan fakülte türü** açısından öğretim üyelerinin epistemolojik inançlarının birbirinden farklı olmadığı görülmüştür. Bu sonuca ilişkin olarak, bireylerin epistemolojik inançlarının eğitim alanlarından çok, nasıl eğitildiklerine bağlı olarak değiştiğini söyleyebiliriz. Bu çalışmada mezun olunan fakülte türü açısından epistemolojik inançlarda bir farklılığın olmaması, fakültelerdeki öğrenci profilinin benzerliğinden, fakülteye girmeden önceki dönemlerde benzer öğrenme stratejilerini kullanıp, benzer sınavlar aracılığı ile değerlendirilmiş olmalarından ve bu fakültelerde de benzer öğretim-değerlendirme

yöntemlerinin kullanılmasından kaynaklanmış olabilir. Epistemolojik inançların **disiplinler arasında** farklılık gösterebileceği de belirtilmektedir (Muis ve ark., 2006). Çoğunlukla el becerisi ve psikomotor uygulamalara dayalı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının az gelişmiş olduğu, kuramsal ve zihinsel etkinliklere dayalı alanlardakilerin ise daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır (Erdamar ve Alpan, 2011). Sosyal bilimler/sözel alanlarda öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının da fen bilimleri ve ilişkili alanlarda öğrenim gören öğrencilerden daha gelişmiş olduğu görülmüştür (Enman ve Lupart, 2000; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Tümkaya, 2012; Terzi ve ark., 2015; Kaya ve Ekiçi, 2017). İleride sosyal bilimlerle ilgili bir alanda öğrenim görmek isteyen lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının da, ileride fen bilimleri ile ilgili bir alanda öğrenim görmek isteyen öğrencilerin epistemolojik inançlarından daha gelişmiş nitelikte olduğu ortaya konmuştur (Enman ve Lupart, 2000). Ancak sayısal alanlardaki öğrencilerin sözel alandaki öğrencilere göre daha gelişmiş inançlara sahip olduğunun tespit edildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Kurt, 2009). Öğrenim görülen alanlar arasında epistemolojik inanç farklılıklarının oluşması akademik alana ilişkin bilgilerin öğretilme şekline (Tümkaya, 2012; Kaleci, 2013), öğrenme-öğretme yaklaşımlarına, anlayışlarına (Aypay, 2011b; Taşkın, 2012), eğitim-öğretim programlarına, felsefelerine, sınıf atmosferine bağlanabilir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişiminin öğretmen adaylarını yetiştiren kurumların eğitim programları ve eğiticilerine bağlı olduğu belirtilmektedir (Brownlee, 2003; Chan, 2004). Bu araştırmanın çalışma grubu benzer özelliklerdeki fakültelerden mezun olduğu için, disiplin açısından epistemolojik inançların birbirinden farklı olmadığı görülmüştür.

Öğrenmenin yetenek işi olması hakkında **pratisyen hekimler uzman hekimlere göre** daha olumlu eğilime sahiptir. Bir başka deyişle, öğrenme becerisinin doğuştan gelmediğine, zamanla geliştirilebileceğine daha fazla inanmaktadırlar. Bu sonuç pratisyen hekimlerin öğrenme konusunda kendilerini geliştirebileceklerine daha çok inandıkları anlamına gelmektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olması ve bilginin tek/kesin olması konusunda ise uzman hekimler daha olumlu inançlara sahiptir. Uzman hekimler, bir pratisyen hekime göre spesifik bir alana ilişkin daha fazla öğrenme deneyimine sahiptir. Öğrenmenin kişinin çabası ile gerçekleşeceğine inanmaları, bilginin zamanla değişebileceği ihtimalini düşünmeleri beklenen bir

sonuçtur. Öğrenmenin yetenek işi olması konusunda ve epistemolojik inançların genelinde **temel bilimlerde uzmanlaşmış hekimler cerrahi bilimlerde uzmanlaşmış** olanlara göre daha olumlu inançlara sahiptir. Öğretim üyelerinin temel bilimler, dahili bilimler ve cerrahi bilimlerde uzmanlaşmış olmaları ise epistemolojik inancı etkilememektedir. Öğretim üyeleri uzmanlaştıkları alan farkı olmaksızın olumlu yönde epistemolojik inanca sahiptirler.

Tıp alanının alt dallarında, öğrencilerin bilgi ve öğrenme ile ilgili inançları farklı olabilir. Örneğin, biyokimya ve fizyoloji eğitimi anatomi eğitimine göre epistemolojik inançları daha fazla geliştirici etki yapmaktadır (Knight ve Mattick, 2006). Klasik anatomi eğitimi bilginin kaynağına, tek ve kesinliğine yönelik epistemolojik inançları olumsuz etkileyebilir. Bu durum tıp alanı içerisindeki farklı disiplinlerin, farklı öğretim değerlendirme yöntemlerine sahip olmasından kaynaklanabilir. Bir disiplin, deneysel ve sosyokültürel bakış açısına sahip olduğunda ve diğer disiplinlerle entegre şekilde yürütüldüğünde öğrenciler bölümlerle ilgili daha güçlü ve sağlam bilgiye sahip olur iken, aynı zamanda epistemolojik inançları da güçlenir. Daha derin öğrenmeleri sağlanmış olur ve daha iyi öğrenme sonuçları elde edilebilir (Knight ve Mattick, 2006).

Eğiticilerin sahip oldukları inanç sistemleri hem kendi öğrenmeleri hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyicidir (Chan ve Elliott, 2004). Bu nedenle öğrencilerin yanı sıra bu konunun öğretmen ve öğretim üyelerinde de araştırılması önemlidir. Eğiticilerin epistemolojik inançları benimsedikleri öğretim yaklaşımlarını, sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında kullandıkları öğretim stratejilerinin niceliğini ve niteliğini belirler (Schommer, 1990; Schommer ve Walker, 1997; Chan, 2003; Deryakulu, 2006; Aksan, 2006; Tanase ve Wang, 2010; Karataş, 2011). Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının belirlenmesi, onların bakış açılarını öğrenmek, olumlu anlamda değiştirmek ve olgunlaştırmak için gereklidir. Aynı durumun öğretim üyelerinin eğitici rolleri için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin mevcut öğretim süreci ve öğretim stratejileri ile epistemolojik inançlarının etkilenebildiği belirtilmektedir (Hofer, 2004). Yapılandırmacı öğretim ile geleneksel öğretimin uygulandığı öğrencilerin epistemolojik inançları arasında fark olduğu tespit edilmiştir (Chang, 2005). Öğretim üyelerinin uygulama ve öğretim inançlarına yönelik olarak yapılan bir çalışmada;

öğretim üyelerinin ne dedikleri ile ilgili çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, bunların ne yaptıklarına ilişkin çalışmanın olmadığı belirtilmiştir. Akademisyenlerin desteklediği teorilerin, kullandıkları teorilerle uyuşup uyuşmadığına bakılmamış olması eleştirilmiştir, öğretim üyelerinin ne söylediklerini bildiğimiz fakat ne yaptıklarını bilmediğimiz ifade edilmiştir. Eğitimcilerin söylediği ile yaptığı arasında ilişkinin olması gerektiği belirtilmiş, öğretim üyelerinin öğretmeyi nasıl öğrendiklerinin araştırılması önerilmiştir (Kane ve ark., 2002). Bu çalışmada **öğretim üyelerinin akademik ünvanlarının** epistemolojik inanç düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik ünvanı yüksek olsun olmasın, öğretim üyelerinin tümü gelişmiş epistemolojik inanca sahiptir. Akademik kariyerinin başındaki bir öğretim üyesi ile akademik kariyer basamaklarının en üst seviyesine gelmiş bir öğretim üyesi arasında fark olmaksızın tüm öğretim üyelerinin epistemolojik inancının olumlu yönde eğilim gösteriyor olması, memnuniyet verici bir sonuçtur.

Bu çalışmada öğrencilerde epistemolojik inanç düzeyinin **yaş** ile, öğretim üyesi ve hekimlerde **mesleki kıdem yılı ve yaş** ile ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Epistemolojik inancın genel olarak zamanla doğal bir gelişme gösterdiği, yaş ve tecrübeyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Hofer, 2001). Öğretmenlerle yapılan bazı çalışmalarda kıdem yılı arttıkça epistemolojik inançların zayıfladığı (Karhan, 2007), bazı çalışmalarda ise güçlendiği görülmüştür (Kaya ve Ekiçi, 2017).

Bu çalışmada öğrencilerin **sosyoekonomik düzeylerinin** epistemolojik inançlarını etkilemediği bulunmuştur. Bilgiye ve öğrenmeye yönelik inançlar bireylerin sosyal ve ekonomik durumundan bağımsız görünmektedir. Bu sonuç sosyoekonomik yönden yetersiz olan öğrencilerin epistemolojik inançlar açısından dezavantajlı konumda olmadığını göstermiş olması bakımından önemlidir. Düşük sosyoekonomik seviyeye sahip öğrencilerin epistemolojik inançları, diğer öğrenciler kadar gelişme göstermiştir. Bu olumlu bir bulgudur denebilir.

Mesleklerinden memnun olan ve olmayan öğretim üyesi ve hekimlerin epistemolojik inançları birbirinden farklı değildir. Mesleğe karşı duyulan memnuniyet, mesleği severek ve isteyerek yapma epistemolojik inanç düzeyini etkilememektedir. Bu sonuç her iki grup tarafından da mesleğe karşı gösterilen profesyonel yaklaşımdan kaynaklanmış olabilir.

7.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Sosyo-Demografik Değişkenler

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olması bireyin öğrenmeye açık olduğu ve öğrenmek için güdüye sahip olduğu, kendisini geliştirme, bilgilerini güncelleme ve değişime ayak uydurma eğiliminde olduğu anlamına gelir. Yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olması ise; herhangi bir konuya ya da duruma ilişkin yeni bilgi ve beceri kazanmanın bireyin yaşamının öncelikli hedefleri arasında yer almadığını ifade eder. Zor ve karmaşık problemlerle karşılaşıldığında çaba gösterme düzeylerinin düşük olduğunu; öğrenmeyi düzenleme konusunda eksikliklerinin olduğunu ve bir şeyi anlama ya da öğrenme konusunda yeterince isteklerinin olmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimi **öğretim üyelerinde** en yüksek düzeydedir. Ölçeğin tüm alt boyutları için de aynı durum geçerlidir. Bu beklenen bir sonuçtur diyebiliriz. Bilim adamı, eğitici ve araştırmacı kimliği bulunan öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması şaşırtıcı bir bulgu değildir. Çalışma grubu içerisinde yaşam boyu öğrenme eğilimi tüm gruplarda yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte görece olarak en düşük olan grup pratisyen hekimlerdir. Bu bulgu pratisyen hekimlerin çalışma şartlarının zorluğu ve kendilerinden beklenen rolün net olmaması nedeniyle yaşadıkları tükenmişlik sonucu ortaya çıkmış olabilir (Karlıdağ ve ark., 2000). Devlet hastanesinde görev yapmakta olan pratisyen hekimler acil serviste çalışmaktadırlar. Acil servisin yoğun iş yükü ve yüksek stres düzeyi hekimlerde iş doyumunu düşüklüğüne neden olmuş olabilir. Bu da hekimlerin öğrenme davranışını ikinci plana itmelerinin sebebi olarak düşünülebilir (Erol ve ark., 2012). Öğretim elemanları ile yapılan bir başka çalışmada yaşam boyu öğrenme algılarının yüksek olduğu bulunmuştur (Konokman ve Yelken, 2014). Öğretim elemanları, bilimsel araştırma yapma, öğrenci yetiştirme, gerekli durumlarda toplumu bilim ışığında aydınlatma gibi çeşitli sorumluluklar taşıyan konu alanı uzmanlarıdır. Bu noktada öğretim elemanları hem öğreten hem de öğrenen bireyler olarak kendilerini çok boyutlu olarak geliştirmek durumundadırlar (Lunde ve Healy, 2002).

Cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimine bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha meraklı olduğu görülmüştür. Öğretim üyesi ve hekimlerde ise cinsiyet yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilememektedir. Kız öğrencilerin erkek

öğrencilerden daha meraklı olması, toplumsal cinsiyet algısıyla açıklanabilir. Kadın, aile ve toplum yaşamındaki rol ve sorumlulukları nedeniyle bir erkeğe göre daha fazla iş değişikliği yapmak, işi bırakmak ya da işinde uzun aralar vermek zorunda kalabilmektedir. Erkeklerle eşit seviyede bir başarıyı elde edebilmek için, erkeklerden daha fazla çabalamaya ihtiyaç duyabilir. Bu durum kadın öğrencilerin öğrenmeye yönelik ihtiyacını ve buna bağlı olarak öğrenme merakını artırmış olabilir. Literatürde yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte (Şahin ve ark., 2010; Yaman, 2014; Özçiftçi, 2014; Arcagök ve Şahin, 2014; Konokman ve Yelken, 2014; Tunca ve ark., 2015; Doğan ve Kavtelek, 2015; Yaman ve Yazar, 2015; Çam ve Üstün, 2016; Ayaz ve Ünal, 2016), fark olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Bazı çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimi erkeklerde yüksek bulunurken (Coşkun, 2009; Dikmen ve ark., 2016), bazı çalışmalarda ise kadınlarda daha yüksek bulunmuştur (İzci ve Koç, 2012; Gencel, 2013; Kılıç, 2014; Erdoğan, 2014; Ayra ve ark., 2016). Bu çalışmanın örneğine benzer olarak, fizik tedavi doktorları ile yapılan bir çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür (Hojat ve ark., 2003).

Öğrencilerde **sınıf değişkenine göre** yaşam boyu öğrenme eğiliminin toplamında fark yok iken, motivasyon klinik dönemlerdeki öğrencilerde prelinik dönemdeki öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça öğrenme deneyimleri artar. Bu nedenle sınıf düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminin artması, beklenen bir durumdur. Fakat bu çalışmanın örneğini oluşturan tıp fakültesi öğrencilerinde ilk üç sınıf ile son üç sınıfın eğitim programı birbirinden oldukça farklıdır. İlk üç yıl prelinik dönem olup dersler teorik ağırlıklıdır ve laboratuvar uygulamalarını içermektedir. Son üç yıl ise öğrencilerin bire bir hasta ile karşılaştığı, uygulamalarını hasta üzerinde gerçekleştirdikleri, sağlık ekibinin birer üyesi oldukları, tıp alanını daha yakından tanıdıkları, mesleğin artı ve eksi yönlerini daha iyi görebildikleri dönemdir. Klinik dönem öğrencileri hastane stajları sırasında, alanın kendine özgü problemleri ile karşılaştıkları için motivasyonları düşüyor olabilir. Bir çalışmada klinik öncesi dönemdeki tıp fakültesi öğrencilerinin (birinci ve ikinci sınıf) yaşam boyu öğrenme ve bunun genel eğitimlerindeki rolünü önemserken, klinik dönem (üçüncü ve dördüncü sınıf) öğrencilerinin ise yaşam boyu öğrenmenin tıp uygulamalarıyla ilişkisiyle daha çok ilgilendikleri görülmüştür (Brahmi, 2007).

Eğitim fakóltesi öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Tunca ve ark., 2015) ve fen edebiyat, eğitim, mőhendislik, tıp, eczacılık, iktisadi ve idari bilimler, gőzel sanatlar ve hukuk fakólterinin lisans programlarına devam eden öğrencilerle yapılan bir başka çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi daha dőřük bulunmuştur (Coşkun, 2009). Bir başka çalışmada benzer şekilde, hemşirelik öğrencilerinde son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi diğer sınıflardan daha yőksektir (Dikmen ve ark., 2016).

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri **mezun oldukları lise türüne** göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Hemşirelik öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da benzer bir sonuç bulunmuştur (Dikmen ve ark., 2016). Bu sonuçlar doğrultusunda lise düzeyindeki eğitim kurumlarının türleri farklı olsa da, öğrencilere yaşam boyu öğrenme eğilimi kazandırmaları bakımından benzer özellikte oldukları söylenebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin **sosyoekonomik düzeylerinin** yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediği bulunmuştur. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi ne olursa olsun yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması olumlu bir durumdur. Öğrencilerin tümünün yaşam boyu öğrenmeye önem verip içselleştirdiklerini söyleyebiliriz. Hemşirelik öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da benzer şekilde, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sosyoekonomik düzeylerine göre değişmediği ortaya çıkmıştır (Dikmen ve ark., 2016). Eğitim fakóltesi öğrencilerinde ise aylık geçim gideri fazla olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksek bulunmuştur (Tunca ve ark., 2015). Bu sonuç Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ile açıklanmıştır.

Bu çalışmada **mezun olunan fakólte türü** açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde bir farklılığın olmaması, fakólterdeki öğrenci profilinin benzerliğinden, geçmişte benzer öğrenme stratejilerini kullanıp benzer sınavlara girmelerinden ve bu fakólterde benzer öğretme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasından kaynaklanmış olabilir. Tıp fakólterinde özellikle temel bilimler alanlarında olmak üzere lisans eğitimini tıp fakóltesinden başka bir fakóltede almış olan öğretim üyeleri bulunmaktadır. Fen edebiyat fakólterleri, sağlık bilimleri fakólterleri, veterinerlik fakólterleri bunların başında gelmektedir.

Öğretim üyelerinde ve hekim grubunda **temel bilim, cerrahi bilim ve dahili bilim**ler arasında yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından fark yoktur. Tıbbi bölümlerin tümünde yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksektir. Farklı fakültelere mensup öğretim elemanları ile yapılan bir çalışmada, öğretim elemanları, mensubu oldukları alanlarda değişim hızlı olmasının, kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye ve sahip oldukları bilgileri daha hızlı olarak güncellemeye sevk ettiğini ifade etmişlerdir (Haseski ve Odabaşı, 2016). Tıp alanının tüm bölümlerinde temel bilim, cerrahi bilim, dahili bilim farkı olmaksızın değişim hızı çok fazladır. Bu nedenle bölümler arasında yaşam boyu öğrenme açısından fark olmaması beklenen bir sonuçtur. **Uzman olma durumuna** bakıldığında ise; uzman hekimler, pratisyen hekimlerden daha fazla motivasyon ve sebata sahiptir. Bu durum branşlaşmış olmanın verdiği, spesifik bir alana ait olma hissinden kaynaklanmış olabilir.

Tüm alt boyutlar ve ölçeğin tamamına bakıldığında öğretim üyeleri araştırma görevlilerinden anlamlı derecede yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahiptir. **Öğretim üyeleri** içerisindeki ayrıntılı analize baktığımızda doçent doktor/profesör doktor ve yardımcı doçent doktorlar arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırma görevlilerinden anlamlı derecede farklı biçimde daha yüksek sebata, daha fazla merak ve daha fazla yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu, öğretim üyelerinin bilim adamı kimliklerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmış olabilir. Fakat bunu iki yönlü düşünebiliriz: Yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksek olan bireyler öğretim üyesi olmuş olabilirler ya da öğretim üyesi olmak bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimini artırmış olabilir. Bu konuda longitudinal çalışma yapmanın gerekliliği bir kez daha karşımıza çıkmıştır. Öğretim elemanları ile yapılan bir çalışmada, katılımcılar, bazı öğretim elemanlarının, kendilerini geliştirme sürecini ulaştıkları akademik ünvanla sınırlayabildiklerini dile getirmişlerdir (Haseski ve Odabaşı, 2016). Bu çalışmada ise yaşam boyu öğrenme eğiliminin akademik ünvana göre değişmediği sonucu, olumlu bir bulgudur. Öğretim elemanlarının akademide yükselme istekleri, kendilerini geliştirmelerini destekleyici bir etken olabileceği gibi, esas amacın bir ünvan elde etmek olması durumunda, bireyler hedeflerine ulaştıktan sonra kendilerini geliştirme ihtiyacı duymayabilirler. Bazı çalışmalarda, kurumda üstlenilen görevlerin çokluğunun, yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyleri sınırlayabileceği belirtilerek, öğretim elemanlarının araştırma yapan ve eğitim hizmeti

sunan olmak üzere iki gruba ayrılmasının faydalı olabileceği üzerinde durulmuştur (Clapper, 2010; Haseski ve Odabaşı, 2016). Bu şekilde bir uygulama tıp alanı için düşünüldüğünde ise, öğretim üyelerinin bir de sağlık hizmeti sunma rolü olduğu göz ardı edilmemelidir. Tıp fakültelerinde öğretim üyelerinin araştırma, eğitim ve hizmet sunumu olmak üzere üç temel rolü bulunmaktadır. Bu rollerin ağırlığı bulunulan üniversiteye, bölüme ve öğretim üyesinin kişisel özelliklerine göre çok fazla değişkenlik gösterebilmektedir.

Mesleklerinden memnun olan ve olmayan öğretim üyesi ve hekimlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri birbirinden farklı değildir. Mesleğe karşı duyulan memnuniyet, mesleği severek ve isteyerek yapmak, yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilememektedir. Öğretmenlerle yapılan bir çalışmada ise mesleğini seven öğretmenlerde yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksek bulunmuştur (Ayra ve ark., 2016). Bu çalışmada meslekten duyulan memnuniyetin yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilemediği sonucu olumlu yorumlanabilir. Bireyler mesleklerini yapmaktan hoşnut olmasalar da bu durum öğrenme eğilimlerini olumsuz etkilememektedir. Bu sonuç mesleğe karşı profesyonel yaklaşımın göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğrenci grubunda **yaş** arttıkça sebat, öğrenmeyi düzenleme ve toplam yaşam boyu öğrenme eğilimi azalmaktadır. Bu, üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Öğrencilerde yaş arttıkça öğrenme deneyimleri artar, öğrenme daha farklı anlamlar kazanır ve buna bağlı olarak yaşam boyu öğrenme eğiliminin de artması beklenmektedir. Bu çalışma kapsamında tıp fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimi hakkında yaptığımız tartışma yaş değişkeni için de geçerli olabilir. Öğrencilerin eğitim ve uygulamalar sırasında yaşadıkları olumsuz durumlar yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumsuz etkiliyor olabilir. Bu sonuç öğrencilerin yoğun çalışmalar sonrası yaşadıkları fiziksel ve zihinsel yorgunluktan kaynaklanmış da olabilir. Hemşirelik öğrencileri (Dikmen ve ark., 2016) ve sağlık bilimleri, sanat, hukuk, işletme öğrencileri ile yapılmış olan çalışmalarda da yaş ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ilişkili bulunmamıştır (Bath ve Smith, 2009).

Öğretim üyesi ve hekimlerde yaşam boyu öğrenme eğilimi **kıdem yılı ve yaş** ile ilişkili bulunmamıştır. Bu sonuç olumlu yorumlanabilir. Kıdemsiz ve yaşı küçük öğretim üyesi ve hekimlerin de eğilimi yüksektir. Bireyler yaşları yükselip, kıdem

yılları arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri azalmamaktadır. Bu durum mesleki bilgi ve tecrübeleri arttıkça bireylerin bununla yetinmeyip, öğrenmeye devam ettiklerini göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerle yapılan çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğiliminin yaş ve kıdem yılı ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Arcagök ve Şahin, 2014; Özçiftçi, 2014; Doğan ve Kavtelek, 2015; Ayaz ve Ünal, 2016; Çam ve Üstün, 2016; Ayra ve ark., 2016).

7.3. Epistemolojik İnanç ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi İlişkisi

Epistemolojik inanç ölçeğinin 'bilgi tek ve kesindir' alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin 'motivasyon' ve 'sebat' alt boyutları birbiri ile ilişkili bulunmamıştır. Bu alt boyutlar dışında iki ölçeğin tüm alt boyutları ve ölçeklerin toplamı birbiri ile ilişkilidir. İki ölçek arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu sonuç; araştırmaya katılan bireylerin epistemolojik inançları olgunlaştıkça, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmada; epistemolojik inancın, yaşam boyu öğrenme eğilimini yordadığı ortaya çıkmıştır. Epistemolojik inancı güçlendirmeye yönelik olarak uygulanacak bir yöntem, teknik, program vs. kişilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini de artıracaktır. Aynı şekilde; bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırıcı uygulamaların, epistemolojik inançlarını da güçlendireceği/olgunlaştıracağı beklenmektedir.

Yurt dışında bu konuda yapılmış olan çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Sağlık bilimleri, sanat, hukuk ve işletme öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada epistemolojik inançlar ile yaşam boyu öğrenme eğilimi birbiri ile ilişkili bulunmuştur. Epistemolojik inancın yaşam boyu öğrenmeyi yordayabildiği ortaya çıkmıştır (Bath ve Smith, 2009). Bu sonuçlar birbiri ile örtüşmektedir.

Gelişmiş epistemolojik inanca sahip olmanın yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerinden birisi olduğu düşünüldüğünde, bu iki niteliğin hem tıp öğrencisi, hem eğitici, hem de sağlık hizmeti sunan hekimler bazında incelenmesi önemlidir. Bu çalışma ile hem bu özelliklerin düzeyi belirlenmiş, hem de aradaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Bundan sonra atılacak adım ise, farklı eğitim uygulamalarının bu iki değişkeni nasıl etkilediğinin araştırıldığı çalışmalar yapmaktır.

8. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencileri, tıp fakültesi öğretim üyeleri ve hekimlerin epistemolojik inançlarının olgunlaşmış düzeyde; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de ortanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenme eğiliminin birbiri ile ilişkili olduğu tespit edilmiş, epistemolojik inancın yaşam boyu öğrenme eğilimini yordadığı ortaya çıkmıştır.

Çalışma içerisinde açıklanan diğer araştırmaların bulgularının da gösterdiği gibi; öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler epistemolojik inançların gelişimine etki etmekte, epistemolojik inançlar da akademik başarıyı etkilemektedir. Öğrenme yaşantıları ve epistemolojik inançlar karşılıklı olarak birbirlerinin gelişimini desteklemektedir. Epistemolojik inançların eğitim sayesinde geliştirilmesi mümkündür.

Tıp eğitimi, değişime açıktır. Tıp eğitimi özelinde; epistemolojik inançları güçlü ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek bireyler yetiştirebilmek için hedefleri, içeriği ve stratejileriyle bu amaca hizmet edebilecek eğitim programları tasarlanmalıdır.

Öğrenci merkezli aktif metotların eğitimin tüm seviyelerinde uygulanmasıyla, bireylerin epistemolojik inançlarının değişebileceği belirtilmektedir. Tıp eğitimcileri aktif eğitim ve öğrencilerde kendi kendine öğrenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak eğitim yöntemlerini öğrenme ve uygulama konularında öncü olmak zorundadır. Bütün tıp eğitimcileri sadece tıp içeriğini öğretmede başarılı olmayı değil; aynı zamanda öğrencilerin öğrenmede iyi olmalarını sağlamakta başarılı olmayı amaçlamalıdır. Akademisyenler de bilgiyi görel ve değişken olarak görme eğilimi kazanacak biçimde yetiştirilmelidir. Bu eğitim içerisinde aynı zamanda kesinleşmemiş, belirsiz ya da tutarsız bilgiler karşısında eleştirel düşünme becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışma amaca uygun örneklem üzerinde, kesitsel olarak gerçekleştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ve epistemolojik inancın gelişimsel

olduğu düşünöldüğünde araştırma deseninin izlem çalışmalarına uygun olarak tasarlanması daha anlamlı veriler sunabilir.

- Araştırmanın yürütöldüğü çevre ve örneklem dışında daha geniş örneklem ve farklı tıp faköltelerini kapsayan çok merkezli çalışmalar araştırma sonuçlarını zenginleştirecektir.
- Araştırma bölgesel örnekleme ve niceliksel araştırma yöntemleri kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma sorularına yönelik olarak araştırma deseninde çeşitli düzeylerde çeşitleme (triangulation) yapmak olasıdır. Bu konuda nitel araştırmalar planlanmalı, daha derin araştırılmalıdır.
- Epistemolojik inanç düzeyinin yükseltilmesi, yaşam boyu öğrenme eğiliminin artırılması için tıp eğitiminde uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır. Bu uygulamaların etkinliği araştırılmalıdır.
- Genel eğitim politikalarının ve tıp faköltelerinde uygulanan eğitim programlarının epistemolojik inanç ve yaşam boyu öğrenme eğilimini artıracak yönde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Tıp eğitiminde niteliği artırmaya yönelik iyi ve örnek uygulamalar paylaşılmalı, yaygınlaştırılmalıdır.
- Hem mezuniyet öncesi, hem mezuniyet sonrası dönemde, hekimlerin yurt içi ve yurt dışında bilgi alışverişinde bulunabilecekleri sempozyum, çalıştay, kongre gibi bilimsel faaliyetlere katılımları desteklenmelidir. Birbirleriyle etkileşim sağlayacak projeler geliştirmeleri teşvik edilerek yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin gelişmesine fırsat oluşturulabilir.
- Üniversitelerin bünyelerinde yer alan, üniversite çalışanlarına, öğrencilere ve diğer paydaşların ihtiyaçlarına yönelik eğitimlerin yürütöldüğü “Sürekli eğitim merkezleri” de yaşam boyu öğrenme olgusunun yerleşmesine katkıda bulunabilir. Bu birimlerin faaliyetlerine önem verilmelidir.
- Bilgimiz dahilinde bu çalışma hekimler, tıp faköltesi öğrencileri ve tıp eğitimcilerinde epistemolojik inançların ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği ilk çalışma niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin ileriki araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Akbaş O, Özdemir SM. Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. Milli Eğitim Dergisi. 2002; 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm, Erişim tarihi: 28 Mart 2017.

Aksan N. Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006, Çanakkale (Yard. Doç. Dr. Mehmet Akif Sözer).

Aksan N, Sözer MA. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007; 8(1): 31-50.

Aksoy M. Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008, Ankara (Danışman: Prof. Dr. Kurban Ünlüöner).

Aktan CC. Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi. 2009; 1(2): 39-97. http://www.sobiad.org/eJOURNALS/dergi_YBD/arsiv/ybd-2009/aktan-yuksek_ogretim.pdf, Erişim tarihi: 25 Haziran 2017.

Alkan C, Doğan H, Sezgin Sİ. Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları: Kavramlar, Gelişmeler, Uygulamalar, Yönelmeler. 1. basım. Ankara: Gazi Büro Kitabevi; 1996, s: 9.

Alpar R. Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik Güvenirlik. 2. basım. Ankara: Detay Yayıncılık; 2012, s: 453-509.

Amin Z, Eng KH. Basics in Medical Education Çeviren: Yıldırım M, Topal K. Tıp Eğitiminin Temelleri. 2. basım. İstanbul; Nobel Tıp Kitabevleri; 2012, s: 11-26.

Arcagök S, Şahin Ç. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2014; 16: 394-417.

Assenheimer D, Knox K, Nadarajah VD, Zimitat C. Medical students' epistemological beliefs: implications for curriculum. Educ Health. 2016; 29: 107-12.

Ata N. Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006, Konya (Danışman: Yrd. Doç.Dr. Ahmet Diken).

Ayaz C, Ünal F. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2016; 9(44): 847-856.

Aydoğan E. Bilgi toplumu ve Türkiye. Tüketici Bülteni. 2002; 14(170): 2-4.

Ayhan S. Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Sayılan F, Yıldız A. editörler. Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar: I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu içinde. 2. basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2006, s: 2-14.

Aypay A. Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2011a; 12(1): 1-15.

Aypay A. Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2011b; 11(1): 7-29.

Ayra M, Kösterelioğlu İ, Çelen Ü. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2016; 9(1): 497-516.

Bağcı ŞE. Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007, Ankara (Danışman: Prof. Dr. Rıfat Miser).

Balantekin Y. İlköğretim öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik epistemolojik inançları. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2013; 2(2): 312-328.

Balcı A. Sosyal Bilimlerde Araştırma. 4.basım. Ankara: PegemA Yayıncılık; 2009, s: 105-143.

Başbay M. Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbiliş ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. Eğitim ve Bilim. 2013; 38(169): 249-262.

Başçiftçi F, Güleç N, Akdoğan T, Koç Z. Öğretmen adaylarının değer tercihleri ile epistemolojik inançlarının incelenmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2011: 629-638.

Bath DM, Smith CD. The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. Studies in Continuing Education. 2009; 31(2): 173-189.

Baxter Magolda BM. Students' epistemological and academic experiences: implication for pedagogy. Review of Higher Education. 1992; 15(3): 265-87.

Baxter Magolda BM. Post-college experiences and epistemology. Review of Higher Education. 1994; 18(1): 25-44.

Bayındır Ü, Durak Hİ. Mevcut Durum ve 2013 Vizyonu, Türkiyede Tıp-Sağlık Bilimleri Alanında Eğitim ve İnsan Gücü Planlaması, Tıp Sağlık Bilimleri Eğitim Konseyi Başkanlığı, 2008; 1-46.

Belet ŞD, Güven M. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve bilişüstü stratejilerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2011; 11(1): 31-57.

Bendixen L, Rule D. An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. Educational Psychologist. 2004; 39(1): 69-80.

Biçer B, Er H. Özel A. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 2013; 9(3): 229-242.

Bilir M. Çağdaş yetişkin eğitimi liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) yaşamı, eğitim görüşü ve hizmetleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 2004; 37(2): 15-25.

Boden CJ. An Exploratory Study of The Relationship Between Epistemological Beliefs and Self-Directed Learning Readiness. Kansas State University. 2005, p:63-64.

Brahmi FA. Medical Students' Perceptions Of Lifelong Learning At Indiana University School Of Medicine. Doktora tezi. 2007. Indiana University. School of Library and Information Science. USA. https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/3112/Final_thesis2.doc.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Erişim tarihi: 15 Nisan 2017.

Breivik PS. Take II-information literacy: Revolution in education. Reference Service Review. 1999; 27(3): 271-275.

Bromme R. Thinking and knowing about knowledge. In: Hoffmann MHG, Lenhard J, Seeger F, eds. *Activity and sign Grounding Mathematics Education*. 1 st ed. New York: Springer Science; 2005, p:191-203.

Brownlee J. Epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Higher Education Research and Development*. 2001; 20(3): 281-291.

Brownlee J. Paradigm shifts in pre-service teacher education students: Case studies of changes in epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2003; 3: 1-6.

Brownlee J. Teacher education students' epistemological beliefs: Developing a relational model of teaching. *Research in Education*. 2004; 72: 1-17.

Brownlee J, Purdie N, Boulton-Lewis G. Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students. *Teaching in Higher Education*. 2001; (6)2: 247-263.

Buehl MM. At the crossroads: exploring the intersection of epistemological beliefs, motivation, and culture. The annual conference of American Educational Research Association, Chicago. 2003; p: 12.

Buehl MM, Alexander PA. Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*. 2001; 13(4): 385-418.

Buehl MM, Alexander A. Motivation and performance difference in students' domain specific epistemological belief profiles. *Am Educ. Res J*. 2005; 42: 697-726.

Bülbül S. Halk Eğitime Giriş Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları no 213; 1991, s: 37.

Büyüköztürk Ş. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 8.basım. Ankara: PegemA Yayıncılık; 2007, s: 171.

Büyüköztürk Ş, Çakmak EK, Akgün, ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 4. basım. Ankara: Pegem Akademi; 2009, s: 13-24, 102-125, 225-243.

Cano F. Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*. 2005; 75(2): 203-221.

Cano F, Cardelle-Elawar M. An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education*. 2004; 19(2): 167-187.

Celep C. Halk Eğitimi-Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Teknikler. 3.basım. Ankara: Anı Yayıncılık; 2003, s: 1-34.

Cervero RM. Trends and issues in continuing professional education. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2000; 86: 3-12.

Cevizci A. Felsefe Terimleri Sözlüğü. 1. basım. İstanbul: Paradigma; 2003, s: 140.

Chai CS, Khine MS, Teo T. Epistemological beliefs on teaching and learning: A survey among pre-service teachers in Singapore. *Educational Media International*. 2006; 43(4): 285-298.

Chan KW. Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*. 2003; 69: 36-50.

Chan K. Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: Cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*. 2004; 29(1): 1-13.

Chan K. Epistemological beliefs, learning, and teaching: The Hong Kong cultural context. In: Khine MS, editor. *Knowing, Knowledge and Beliefs*. Netherlands: Springer; 2008. p: 257-72.

Chan KW, Elliott RG. Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: Resolving conceptual and empirical issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2000; 28(3): 225-234.

Chan K, Elliott RG. Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*. 2002; 27: 392-414.

Chan KW, Elliott RG. Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*. 2004; 20: 817-831.

Chan CKK, Sachs J. Beliefs about learning in children's understanding of science texts. *Contemporary Educational Psychology*. 2001; 26: 192- 210.

Chang W. Impact of constructivist teaching on students' beliefs about teaching and learning in introductory physics. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 2005; 5(1): 95-109.

Clapper TC. Beyond knowles: What those conducting simulation need to know about adult learning theory. *Clinical Simulation in Nursing*. 2010; 6(1): 7-14.

Conley AM, Pintrich PR, Vekiri I, Harrison D. Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*. 2004; 29: 186-204.

Coşkun YD. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009, Ankara (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel).

Çam E, Üstün A. Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2016; 9(1): 459-475.

Çam MO, Baysan AL. Tutum ölçeği hazırlamada nitel ve nicel adımlar. HEMAR-G. 2010; 12(2): 59-71.

Çoban GÜ, Ateş Ö, Şengören SK. Epistemological views of prospective physics teachers. International Online Journal of Educational Sciences. 2011; 3(3): 1224-1258.

Çüçen AK. Bilgi Felsefesi. 1. basım. Bursa: ASA Yayınevi; 2001, s: 15-45.

Dahl TI, Bals M, Turi AL. Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? British Journal of Educational Psychology. 2005; 75: 257-273.

Demir MK. İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2012; 25(2): 343-358.

Demir S, Akınoğlu O. Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 2010; 32: 75-93.

Demirel M. Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Öğrenmeyi öğrenme. 2.Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı. Kültür Üniversitesi. İstanbul. 2009; s: 4.

Deryakulu D. Epistemolojik inançlar. Kuzgun Y, Deryakulu D, editörler. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. 2.basım. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım; 2006, s: 261-291.

Deryakulu D, Bıkmaz HF. Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 2003; 2(4): 243-257.

Deryakulu D, Büyüköztürk Ş. Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2005; 18: 57-70.

Dikmen Y, Denat Y, Filiz NY, Başaran H. Hemşirelik öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Journal of Human Rhythm. 2016; 1: 22-26. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/johr/article/view/5000183227>, Erişim tarihi: 10 Nisan 2017.

Doğan S, Kavtelek C. Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2015; 15(1): 82-104.

Duman A. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. Sayılan F, Yıldız A. editörler. Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar: I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu içinde. 2. basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2006, s: 31-44.

Duyff RL. The Value of lifelong learning: Key element in professional career development. Journal of The American Dietetic Association. 1999; 99(5): 538-543.

Eaton DM, Whittle S. Generic skills in medical education: Developing the tools for successful lifelong learning. Medical Education. 2012; 46: 120–128.

Edwards R, Usher R. Atroubled space of possibilities: lifelong learning and the postmodern. In: Sutherland P, Crowther J, eds. Lifelong Learning: Concept and Contexts. 1 st ed. London: Routledge; 2008, p: 58-67.

Eisenstaedt RS, Barry WE, Glanz K. Problem-based learning: Cognitive retention and cohort traits of randomly selected participants and decliners. *Academic Medicine*. 1990; 65: 11-12.

Enman M, Lupart J. Talented female students' resistance to science: An exploratory study of post-secondary achievement, motivation, persistence, and epistemological characteristics. *High Ability Studies*. 2000; 11(2): 161-178.

Er KO. A study of the epistemological beliefs of teacher candidates in terms of various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2013; 50: 207-226.

Ercan İ, Kan İ. Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 2004; 30(3): 211-216.

Erdamar GK, Alpan GB. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 2011; 6(4): 2689-2698.

Erdoğan DG. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014, Bolu (Danışman: Doç. Dr. Zeki Arsal).

Erdoğan İ. SPSS Kullanım Örnekleriyle Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri. 2.basım, Ankara: Emel Matbaası; 1998, s: 118.

Erefe İ. Veri Toplama Araçlarının Niteliği. Erefe, İ. editör. *Hemşirelikte Araştırma İlke Süreç ve Yöntemleri*. 1.basım, Ankara; Odak Ofset; 2002, s: 171-187.

Eren A. Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Alan Odaklı Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2006, Bolu (Danışman: Prof. Dr. Ali Güler).

Eroğlu SE, Güven K. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2006; 16: 295-312.

Erol A, Akarca F, Değerli V, Sert E, Delibaş H, Gülpek D, Mete L. Acil servis çalışanlarında tükenmişlik ve iş doyumu. Klinik Psikiyatri. 2012; 15: 103-110.

Erol M, Ercan L. Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kişisel epistemolojileri ve benlik algılarının incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 2015; 11(2): 492-520.

Esin MN. Hemşirelikte Araştırma. 1. basım. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi; 2014, s: 222-223.

Evans L, Trotter DR, Jones BG, Ragain RM, Cook RL, Prabhu FR, Linton KS. Epistemology and uncertainty: A follow-up study with third-year medical students. Fam Med. 2012; 44(1): 14-21.

Friessen N, Anderson T. Interaction for life-long learning. British Journal of Educational Technology. 2004; 35(6): 679-687.

Gencel İE. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. Eğitim ve Bilim Dergisi. 2013; 38(170): 237-252.

Gözüm S, Aksayan S. Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. HEMAR-G. 2002; 4(2): 9-20.

Greveson GC, Spencer JA. Self-directed learning-the importance of concepts and contexts. Med. Educ. 2005; 39: 348-349.

Gürol A, Altunbaş S, Karaarslan N. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences. 2010; 5(3): 1395-1404.

Güven M. The epistemological beliefs of distance education students. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE. 2009; 10(3): 217-246.

Hacıömeroğlu G. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını yordamada epistemolojik inançlarının incelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 2011; 30: 206-220.

Hammer D. Epistemological beliefs in introductory physics. Cognition and Instruction. 1994; 12(2): 151-183.

Hammer D, Elby A. Epistemological resources. In: Fishman B, O'Connor-Divelbiss S, eds. Fourth International Conference of the Learning Sciences. 1 st ed. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2000, p: 4-5.

Hançerlioğlu O. Felsefe Sözlüğü. 15.basım. İstanbul: Remzi Kitabevi; 2006, s: 32.

Haseski Hİ, Odabaşı HF. Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenmeye Yönelik Görüşleri. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI). 2016; 7(4): 331-363.

Hofer BK. The Development of Personal Epistemology: Dimensions, Disciplinary Differences, and Instructional Practices. Michigan: University of Michigan; 1997. <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/130727>, Erişim tarihi: 15 Nisan 2017.

Hofer BK. Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. Contemp Educ Psychol. 2000; 25: 378-405.

Hofer BK. Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*. 2001; 13(4): 353-83.

Hofer BK. Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*. 2004; 29: 129-163.

Hofer BK, Pintrich PR. The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*. 1997; 67(1): 88-140.

Hojat M, Nasca TJ, Erdmann JB, Frisby AJ, Veloski JJ, Gonnella JS. Development of an instrument to measure lifelong learning among physicians. *Health Policy Newsletter*. 2003; 16(4): Article 4.

Institute for International Medical Education (IIME) Core Committee, Global Minimum Essential Requirements in Medical Education. *Medical Teacher*. 2002; 24 (2): 130-135.

Izgar H, Dilmaç B. Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2008; 20: 437-447.

İçen M, İlğan A, Göker H. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 2013; 1(2): 2-11.

İlhan M, Demir S, Arslan S. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 2013; 3(2): 1-22.

İzci E, Koç S. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2012; 5(9): 101-114.

Kalaycı Ş. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. 7.basım. Ankara: Asil Yayın Dağıtım; 2016, s: 321-331.

Kaleci F. Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 2013; 2(4): 23-32.

Kane R, Sandretto S, Heath C. Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. Review of Educational Research. 2002; 72(2): 177-228.

Kang N, Wallace CW. Secondary science teachers' use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. Science Education. 2004; 89: 140–165.

Karabulut EO, Ulucan H. Beden eğitimi öğretmenliği adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Sporve Performans Araştırmaları Dergisi. 2012; 3(2): 39-44.

Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemi. 11.basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2002, s: 75-87.

Karataş H. Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011, İstanbul (Danışman: Prof. Dr. Münire Erden).

Karhan İ. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007, İstanbul (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Feza Orhan).

Karlıdağ R, Ünal S, Yoloğlu S. Hekimlerde iş doyum ve tükenmişlik düzeyi. Türk Psikiyatri Dergisi. 2000; 11(1): 49-57.

Kaya E, Ekiçi M. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. İlköğretim Online.2017; 16(2), 782-813.

Kazu İY, Erten P. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 2015; 25: 57-75.

Kember D, Leung DYP, Ma SF. Characterising learning environment capable of nurturing generic capabilities in higher education. Research in Higher Education. 2007; 48: 609-31.

Kılıç Ç. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 2014; 3(4): 79-87.

Kıvrak E. Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007, Ankara (Danışman: Prof. Dr. Nejla Kurul Tural).

Kızılgüneş B, Tekkaya C, Sungur S. Modeling the relations among students’ epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. The Journal of Educational Research. 2009; 102(4): 243-255.

Kienhues D, Bromme R, Stahl E. Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*. 2008; 78: 545–565.

King PM, Kitchener KS. *Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. 1 st ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1994, p: 13.

King PM, Kitchener KS. Reflective judgement: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*. 2004; 39(1): 5-18.

Knapper KC, Cropley AJ. *Lifelong Learning in Higher Education*. 3 rd ed. London: Kogan Page; 2000, p: 43-83.

Knight LV, Mattick K. ‘When I first came here, I thought medicine was black and white’: Making sense of medical students’ ways of knowing. *Soc Sci Med*. 2006; 63: 1084-96.

Knowles M. *Adult Learners: A Neglected Species*. 4.baskıdan Çeviren: Ayhan, S. Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara; 1996, s: 177.

Konokman GY, Yelken TY. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2014; 29(2): 267-281.

Köse S, Dinç S. Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2012; 9(18): 121-141.

Kuhn D. The skills of argument. 2 nd ed. New York: Cambridge University Press; 1994, p: 172-203.

Kuhn D, Weinstock M. What is epistemological thinking and why does it matter? In: Hofer BK, Pintrich PR, eds. Personal Epistemology: The Psychological Beliefs about Knowledge and Knowing. 1st ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association; 2002, p: 121-144.

Kurt, F. Investigating Students' Epistemological Beliefs Through Gender, Grade Level, and Fields of Study. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009, Ankara (Danışman: Doç.Dr. Ceren Tekkaya).

Labasky SM. A Study of the Relationships Among Student Nurse Epistemology Critical Thinking, and Clinical Decision Making. Salt Lake City: University of Utah; 2004, p:40.

Lake J. Lifelong learning skills: How to teach today's children for tomorrow challenges. 1 st ed. Kanada: Pembroke Publishers Limited; 1997, p: 7.

Leung W. Competency based medical training: review. British Medical Journal. 2002; 325: 693-696.

Longworth N. Learning cities, learning regions, lifelong learning implementers. In: Sutherland P, Crowther J, eds. Lifelong Learning: Concept and Contexts. 2 nd ed. New York: Routledge; 2008, p: 182-195.

Lunde JP, Healy MM. The basics of faculty development committees. In: Gillespie KH, Hilsen LR, Wadsworth EC, eds. A Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples and Resources. 1 st ed. Bolton, MA: Anker Publishing Company; 2002, p: 251-257.

Mann CM. Prior learning assessment: U.S. experience facilitating lifelong learning. In: Hatton M, editör. *Lifelong Learning: Policies, Practices, and Programs*. 1 st ed. School of Media Studies at Humber College; 1997, p: 259-68.

Marrs H. Culture, epistemology, and academic studying. Doctoral Dissertation. Kansas State University, Department of Counseling and Educational Psychology College of Education, Manhattan, Kansas. America, 2005.

Meral M, Çolak E. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2009; 27: 129-146.

Mifflin BM, Campbell CB, Price DA. A conceptual framework to guide the development of self-directed, lifelong learning in problem based medical curricula. *Med. Educ*. 2000; 34: 299-306.

Muis KR. The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 2007; 42(3): 173–190.

Muis KR, Bendixen LD, Haerle FC. Domain generality and domain specificity in personal epistemology research. *Educ Psychol Rev*. 2006; 18: 3-54.

Neber H, Schommer-Aikins M. Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological and environmental variables. *Higher Ability Studies*. 2002; 13(1): 59-74.

Noddings N. Stories in Dialogue; caring and interpersonal reasoning. In: Witherell C, Noddings N. eds. *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*. 1 st ed. New York: Teachers' College Press; 1991, p: 157- 170.

Oktay A. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. Oğuz O, Oktay A, Ayhan H. 1.basım. İstanbul: Sedar Yayıncılık; 2001, s: 18-24.

Otting H, Zwaal W, Tempelaar D, Gijsselaers W. The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education*. 2010; 35(7): 741-760.

Önder İ, Beşoluk Ş. Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeğinin (R-SPQ-2F) Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*. 2010; 35(157): 55–67.

Öngen D. Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2003; 3(13): 155-162.

Özçiftçi M. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliklerinin İlişkisi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, Amasya (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Recep Çakır).

Özkan Ş, Tekkaya C. Epistemolojik inançlar cinsiyete ve sosyoekonomik statüye göre nasıl değişmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011; 41: 339-348.

Pajares MF. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 1992; 62(3): 307-333.

Palmer B, Marra RM. Individual domain specific epistemologies: Implications for educational practice. In: Khine MS, editor. *Knowing, Knowledge and Beliefs Epistemological Studies Across Diverse Cultures*. 1 st ed. Germany: Springer; 2008, p: 325-50.

Paulsen MB, Wells C. Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*. 1998; 39(4): 365-384.

Paulsen MB, Feldman KA. The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education*. 2005; 46: 731-68.

Paulsen MB, Feldman KA. The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Cognitive and Behavioral strategies. *Research in Higher Education*. 2007; 48: 353-401.

Pena A, Paco O, Peralta C. Epistemological beliefs and knowledge among physicians: A questionnaire survey. *Medical Education Online*. 2002; 7(4): 1-9.

Pulman İlkeler El Kitabı. Çeviri Editörü: Selma Alpay Aslan. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi. 2004; s: 9-30.

Purcell R. Lifelong learning in the community: Social action. In: Sutherland P, Crowther J, eds. *Lifelong Learning: Concept and Contexts*. 2 nd ed. New York: Routledge; 2008, p: 207-217.

Rakıcıoğlu AŞ. The Relationship Between Epistemological Beliefs and Teacher Efficacy Beliefs of English Language Teacher Trainees. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005, Bolu (Danışman: Doç. Dr. Arif Altun).

Ren Z, Dang X, Zhang S, Baker P, Allen D. Effects of wiki-textbook writing on college students' epistemological beliefs. In: McFerrin K, Weber R, Carlsen R, Willis D. eds. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. 2008, p: 3140-3146.

Roex A, Degryse J. Introducing the concept of epistemological beliefs into medical education: The hot-air-balloon metaphor. *Acad Med*. 2007; 82: 616-20.

Saban Aİ, Yüce SG. İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde problem çözme, bilişsel farkındalık ve epistemolojik inançlar. *International Journal of Human Sciences*. 2012; 9(2): 1402-1428.

Saçaklıoğlu F. Dünyada tıp eğitimi. *Toplum ve Hekim*. 1997; 12(79): 35-39.

Sapancı A. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2012; 10(1): 311-331.

Sayek, İ. Türkçe baskı sunu1. Amin Z, Eng KH. *Basics in Medical Education* içinde. Çeviren: Yıldırım M, Topal K. *Tıp Eğitiminin Temelleri*. 2. basım. İstanbul; Nobel Tıp Kitabevleri; 2012, s: v.

Schmidt HG. Assumptions underlying self-directed learning may be false. *Med. Educ*. 2000; 34: 243-245.

Schommer M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1990; 82(3): 498-504.

Schommer M. Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*. 1993a; 85(3): 406-411.

Schommer M. Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*. 1993b; 34(3): 355-371.

Schommer M. The influence of age and schooling on epistemological beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*. 1998; 68: 551-562.

Schommer M, Dunnell PA. A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roeper Review*. 1994; 16(3): 207-210.

Schommer M, Walker K. Epistemological beliefs and valuing school: Considerations for college admissions and retention. *Research in Higher Education*. 1997; 38(2): 173-186.

Schommer-Aikins M, Calvert C, Gariglietti G, Bajaj A. The development of epistemological beliefs among secondary school student: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 1997; 89(1): 37-40.

Schommer-Aikins M, Mau WC, Brookhart S, Hutter R. Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*. 2000; 94(2): 120-28.

Schommer-Aikins M, Brookhart S, Hutter R, Mau WC. Understanding middle student beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*. 2000; 94(2): 120-128.

Schommer-Aikins M, Hutter R. Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*. 2002; 136(1): 5-15.

Schommer-Aikins M, Duell OK, Barker S. Epistemological beliefs across domains using Biglan's Classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*. 2003; 44(3): 347-366.

Schraw G, Dunkle ME, Bendixen LD. Cognitive processes in well-defined and ill-defined problem solving. *Applications in Cognitive Psychology*. 1995; 9: 523-538.

Schraw G, Bendixen LD, Dunkle ME. Development and evaluation of the epistemic beliefs inventory. In: Hofer BK, Pintrich PR, eds. *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Association; 2002, p: 264-75.

Shin JH, Haynes RB, Johnston ME. Effect of problem-based, selfdirected undergraduate education on life-long learning. Canadian Medical Association Journal. 1993; 148(6): 969–976.

Simpson JG, Furnace J, Crosby J. The Scottish Deans' Medical Curriculum Group, The Scottish Doctor – Learning Outcomes for the Medical Undergrate in Scotland: A Foundation for Compotent and Reflective Practitioners. Medical Teacher. 2002; 24(2): 136-143.

Seçer İ. Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci. 1. basım. Ankara: Anı Yayıncılık; 2015, s: 130- 155.

Smith CL, Maclin D, Houghton C, Hennessey MG. Sixth-grade students' epistemologies of science: The impact of school science experiences on epistemological development. Cognition and Instruction. 2000; 18(3): 349-422.

Sönmez V. Eğitim Felsefesi. 10. basım. Ankara; Anı Yayıncılık; 2011, s: 10-19.

Sümbüloğlu V, Sümbüloğlu K. Sağlık Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri. 6. basım. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım; 2013, s: 42-46.

Şahin M, Akbaşlı S, Yanpar-Yelken T. Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. Educational Research and Review. 2010; 5(10): 545-556.

Şencan H. Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik. 1. basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık; 2005, s: 499-559.

Tanase M, Wang J. Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: case study of four preservice teachers. Teaching and TeacherEducation. 2010; 26: 1238-1248.

Tanrıverdi B. Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012; 46: 2635-2642.

Taşkın ÇŞ. Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2012; 9(19): 273-285.

Tavakol M, Dennick R. Making sense of Cronbach's alpha. *Int J Med Educ*. 2011; 2: 53-55.

Terzi AR. Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2005; 7(2): 298-311.

Terzi AR, Şahan HH, Çelik H, Zöğ H. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2015; 4(1): 344-356.

Topçu MS, Tüzün ÖY. Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *Elementary Education Online*. 2009; 8(3): 676-693.

Tunca N, Şahin SA, Aydın Ö. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2015; 11(2): 432-446.

Turgut GŞ. Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretimin Lise Fizik Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, 2007, İstanbul (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Feral Ogan Bekiroğlu).

Turgut MF. Baykul Y. Ölçme Teknikleri. Ankara: ÖSYM Yayını, Meteksan Anonim Şirketi; 1992-1.

Tümkaya S. Üniversite ğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğrenme stillerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2012; 12(1): 75-95.

Tüzün Y, Topçu MS. Exploration of preservice science teachers' epistemological beliefs, world views and self-efficacy considering gender and achievement. *Elementary Education Online*. 2013; 12(3): 659-673.

nal I, Tural NK, Aksoy HH. Ekonomi politik perspektiften mesleki eğitim. Sayılan F, Yıldız A. editörler. Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar: I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu içinde. 2. basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2006, s: 136-151.

Valanides N, Angeli C. Effects of instruction on changes in epistemological beliefs. *Contemporary Educational Psychology*. 2005; 30(3): 314-330.

Van Der Vleuten CP, Schuwirth LW. Assesing professional competence: from methods to programmes. *Medical Education*. 2005; 39(3): 309-317.

Washer P. Revisiting key skills: a practical framework for higher education. *Qual High Educ*. 2007; 13: 57–67.

Whitmire E. Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research*. 2003; 25(2): 127-142.

Whittle SR, Pell G, Murdoch-Eaton DG. Recent changes to students' perceptions of their key skills on entry to higher education. *J Further High Educ*. 2010; 34: 557–70.

World Federation for Medical Education (WFME). *Lancet*, 1988. "Report of the World Conference on Medical Education", Edinburg Declaration, Edinburg, October, 332 (8616): 908.

Yaman F. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır ili örneği). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, Diyarbakır (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Taha Yazar).

Yaman F, Yazar T. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi. 2015; 23(4): 1553-1566

Yıldırım M, Topal K. Önsöz. Amin Z, Eng KH. Basics in Medical Education içinde. Çeviren: Yıldırım M, Topal K. Tıp Eğitiminin Temelleri. 2. basım. İstanbul; Nobel Tıp Kitabevleri; 2012, s: viii.

Yılmaz H, Şahin S. Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching. Australian Journal of Teacher Education. 2011; 36(1): 73-88.

Youn I. The culture specificity of epistemological beliefs about learning. Asian Journal of Social Psychology. 2000; 3: 87-105.

Zhu C, Valcke M, Schellens T. The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions and approaches to study: A cross cultural structural model? Asia Pac J Educ. 2008; 28: 411-23.

Ek 2

Bu araştırma hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin bilme ve öğrenmeye yönelik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek sonuçlar mezuniyet öncesi ve mezuniyet sonrası tıp eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla kullanılacaktır.

Bu araştırmanın hiçbir aşamasında sizden isim vermeniz istenmeyecek olup, kimlik bilgileriniz saklı tutulacaktır. Anketi yanıtlamamız, bu çalışmaya katılmak için onay verdiğiniz şekilde kabul edilecektir.

Katıldığımız için teşekkür ederiz.

ÖĞRETİM ELEMANI BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz
 - a) Erkek
 - b) Kadın
2. Doğum yılınız:.....
3. Mezun olduğunuz lise türü?
 - a) Genel lise
 - b) Anadolu Lisesi
 - c) Fen Lisesi
 - d) İmam Hatip Lisesi
 - e) Meslek Lisesi
 - f) Diğer:.....
4. Annenizin eğitim düzeyi nedir?
 - a) Okuryazar değil
 - b) Okuryazar/ilkokul mezunu
 - c) Ortaokul mezunu
 - d) Lise mezunu
 - e) Üniversite ve üzeri
5. Babanızın eğitim düzeyi nedir?
 - a) Okuryazar değil
 - b) Okuryazar/ilkokul mezunu
 - c) Ortaokul mezunu
 - d) Lise mezunu
 - e) Üniversite ve üzeri
6. Mezun olduğunuz fakülte?
 - a) Tıp Fakültesi
 - b) Veteriner Fakültesi
 - c) Hemşirelik Yüksekokulu/Sağlık Yüksekokulu
 - d) Fen/Edebiyat Fakültesi
 - e) Diğer:.....
7. Lisans mezuniyet yılınız:.....
8. Bölümünüz:
 - a) Temel Tıp Bilimleri
 - b) Dahili Tıp Bilimleri
 - c) Cerrahi Tıp Bilimleri
9. Akademik ünvanınız:
 - a) Ar.Gör.
 - b) Öğr. Gör.
 - c) Uzm.Dr.
 - d) Yrd.Doç.Dr.
 - e) Doç.Dr.
 - f) Prof.Dr.
10. Herhangi bir süreli yayın aboneliğiniz var mı?
 - a) Var
 - b) Yok
11. Tıp fakültesinde öğretim üyesi olmaktan memnun musunuz? Niçin?
 - a) Evet. Çünkü:
 - b) Hayır. Çünkü:

Ek 3

Bu araştırma hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin bilme ve öğrenmeye yönelik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek sonuçlar mezuniyet öncesi ve mezuniyet sonrası tıp eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla kullanılacaktır.

Bu araştırmanın hiçbir aşamasında sizden isim vermeniz istenmeyecek olup, kimlik bilgileriniz saklı tutulacaktır. Anketi yanıtlamamız, bu çalışmaya katılmak için onay verdiğiniz şekilde kabul edilecektir. Katıldığımız için teşekkür ederiz.

HEKİM BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz
 - a) Erkek
 - b) Kadın
2. Doğum yılınız:.....
3. Mezun olduğunuz lise türü?
 - a) Genel lise
 - b) Anadolu Lisesi
 - c) Fen Lisesi
 - d) İmam Hatip Lisesi
 - e) Meslek Lisesi
 - f) Diğer:.....
4. Annenizin eğitim düzeyi nedir?
 - a) Okuryazar değil
 - b) Okuryazar / ilkokul mezunu
 - c) Ortaokul mezunu
 - d) Lise mezunu
 - e) Üniversite ve üzeri
5. Babanızın eğitim düzeyi nedir?
 - a) Okuryazar değil
 - b) Okuryazar / ilkokul mezunu
 - c) Ortaokul mezunu
 - d) Lise mezunu
 - e) Üniversite ve üzeri
6. Lisans mezuniyet yılınız:
7. Uzmanlık alanınız:
 - a) Pratisyen hekim
 - b) Temel Tıp Bilimleri (tıbbi biyokimya, tıbbi mikrobiyoloji vb.)
 - c) Dahili Tıp Bilimleri (tıbbi farmakoloji, tıbbi genetik, tıbbi histoloji ve embriyoloji, acil tıp, radyoloji, diğer dahili klinikler)
 - d) Cerrahi Tıp Bilimleri (tıbbi patoloji, anesteziyoloji ve reanimasyon, diğer cerrahi klinikler)
8. Herhangi bir süreli yayın aboneliğiniz var mı?
 - a) Var
 - b) Yok
9. Hekim olmaktan memnun musunuz? Niçin?
 - a) Evet. Çünkü:
 - b) Hayır. Çünkü:

Ek 4

| YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ | | | | | | | |
|---|--|---------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|----------------|
| Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyerek belirtiniz. | | 1. Çok Uyuyor | 2. Kısmen Uyuyor | 3. Çok Az Uyuyor | 4. Çok Az Uymuyor | 5. Kısmen Uymuyor | 6. Hiç Uymuyor |
| 1—————6 Çok uyuyor—————Hiç uymuyor | | | | | | | |
| 1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir. | | | | | | | |
| 2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim. | | | | | | | |
| 3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır. | | | | | | | |
| 4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim. | | | | | | | |
| 5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur. | | | | | | | |
| 6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim. | | | | | | | |
| 7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider. | | | | | | | |
| 8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım. | | | | | | | |
| 9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırım. | | | | | | | |
| 10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım. | | | | | | | |
| 11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım. | | | | | | | |
| 12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım. | | | | | | | |
| 13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam. | | | | | | | |
| 14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir. | | | | | | | |
| 15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem. | | | | | | | |
| 16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam. | | | | | | | |
| 17. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur. | | | | | | | |
| 18. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem. | | | | | | | |
| 19. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim. | | | | | | | |
| 20. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem. | | | | | | | |
| 21. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmamın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm. | | | | | | | |
| 22. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm. | | | | | | | |
| 23. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim. | | | | | | | |
| 24. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem. | | | | | | | |
| 25. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder. | | | | | | | |

Ek 5

Epistemolojik İnanç Ölçeği

| Bu çalışma sizin bilgiye ve öğrenmeye yönelik düşüncelerinizi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Aşağıdaki önermelerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Önemli olan sizin bu önermeler hakkında ne düşündüğünüz, neye inandığınızdır. Lütfen her önermeye ne derecede katıldığınızı belirten rakamı işaretleyerek fikrinizi belirtiniz. Katılma dereceniz arttıkça işaretlediğiniz rakam daha büyük olacaktır. Katıldığınız için teşekkür ederiz. | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---|---|-------------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta değişik derslerdeki bilgiler arasında bağlantı kurmak için elimden geleni yaparım. | | | | | |
| 2 | Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir. | | | | | |
| 3 | Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşünmedir. | | | | | |
| 4 | Ders kitabının bir bölümünü yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım. | | | | | |
| 5 | Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum. | | | | | |
| 6 | Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır. | | | | | |
| 7 | Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade eder. | | | | | |
| 8 | İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir. | | | | | |
| 9 | Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir. | | | | | |
| 10 | Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır. | | | | | |
| 11 | Gerçek değişmezdir. | | | | | |
| 12 | Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir. | | | | | |
| 13 | Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır. | | | | | |
| 14 | Konuya aşina iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz. | | | | | |
| 15 | Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır. | | | | | |
| 16 | Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir. | | | | | |
| 17 | Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır. | | | | | |
| 18 | Bir ders kitabından edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz. | | | | | |
| 19 | Zor kavramları, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğumuzda ve gerçekten konsantre olduğumuzda anlayabilirsiniz. | | | | | |
| 20 | Bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir. | | | | | |
| 21 | Okulda "vasat" olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da "vasat" olarak kalırlar. | | | | | |
| 22 | Bugünün gerçekleri yarın masalları olabilir. | | | | | |
| 23 | Kendi kendine öğren/ Kendin yap türü kitaplar pek işe yaramaz. | | | | | |
| 24 | Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır. | | | | | |

Ek 6



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 2014/104
Konu : Etik Kurul Karar Formu

01/12/2014

Sayın ; Yrd.Doç.Dr. Kevser VATANSEVER

“Hekimlerin, Tıp Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Üyelerinin Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada Etik Kurulumuzun bilimsel ve etik yönden oluşturduğu görüş, ekteki karar formunda belirtilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. A. Said BODUR
Kurul Başkanı

EK: Karar Formu (2 Sayfa)

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

| | |
|----------------------------------|--|
| ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI | Hekimlerin, Tıp Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Üyelerinin Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi |
| VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU | |

| DEĞERLENDİRİLEN BELGELER | Belge Adı | Tarihi | Versiyon Numarası | Dili | | |
|--------------------------|-------------------------------------|---------------------|-------------------|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| | | ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ | | | Türkçe <input type="checkbox"/> | İngilizce <input type="checkbox"/> |
| | BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU | | | Türkçe <input type="checkbox"/> | İngilizce <input type="checkbox"/> | Diğer <input type="checkbox"/> |
| | OLGU RAPOR FORMU | | | Türkçe <input type="checkbox"/> | İngilizce <input type="checkbox"/> | Diğer <input type="checkbox"/> |
| | ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ | | | Türkçe <input type="checkbox"/> | İngilizce <input type="checkbox"/> | Diğer <input type="checkbox"/> |

| DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER | Belge Adı | Açıklama |
|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| | | SİGORTA |
| | ARAŞTIRMA BÜTÇESİ | <input type="checkbox"/> |
| | FİZYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU | <input type="checkbox"/> |
| | ILAN | <input type="checkbox"/> |
| | YILLIK BİLDİRİM | <input type="checkbox"/> |
| | SONUÇ RAPORU | <input type="checkbox"/> |
| | GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ | <input type="checkbox"/> |
| | DİĞER: | <input type="checkbox"/> |

| | | |
|-----------------|------------------|------------------|
| KARAR BİLGİLERİ | Karar No:2014/78 | Tarih:28.11.2014 |
|-----------------|------------------|------------------|

Yukarıda belirtilen verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gereği, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup araştırmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan bulunmuşlarına toplantıda katılan etik kurul üyesi her sayfa için salt çoğunlukla ile karar verilmiştir. Klinik Araştırmalar Hakkında Yürürlükte olan yönetmelik ve diğer mevzuatlar için Türkiye Hec ve Tıbbi Cihaz Kurumu'nda araştırmanın gerçekleştirilmesidir.

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

| | |
|---------------------------------|--|
| ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI | Klinik Araştırmalar Hakkında Yürürlükte, İyi Klinik Uygulamalar Kılavuzu |
| BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI: | Prof.Dr. A. Said BODUR |

| Unvanı/Adı/Soyadı | Uzmanlık Alanı | Kurumu | Cinsiyet | | Araştırma ile ilişkisi | | Kamusal* | | İmza |
|---------------------------------|---------------------|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|------|
| Prof.Dr. A. Said BODUR (Başkan) | Halk Sağlığı | Balıkesir Üniv. Tıp F. | E <input checked="" type="checkbox"/> | K <input type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input checked="" type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input type="checkbox"/> | |
| Doç.Dr. Fırat EREL | Göğüs Hast. | Balıkesir Üniv. Tıp F. | E <input checked="" type="checkbox"/> | K <input type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input checked="" type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input type="checkbox"/> | |
| Doç.Dr. Gülsen ERKEN | Fizyoloji | Balıkesir Üniv. Tıp F. | E <input type="checkbox"/> | K <input checked="" type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input checked="" type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input type="checkbox"/> | |
| Yrc.Doç.Dr. Elif AKSÖZ | Tıbbi Psikopatoloji | Balıkesir Üniv. Tıp F. | E <input type="checkbox"/> | K <input checked="" type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input checked="" type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Üzm.Dr. Eyüp AVCI | Kardiyoloji | Balıkesir Devlet Hast. | E <input checked="" type="checkbox"/> | K <input type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input checked="" type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input type="checkbox"/> | |
| Av. Emre MARMARALI | Avukat | Balıkesir Barosu | E <input checked="" type="checkbox"/> | K <input type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input checked="" type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Nejdet ERDOĞAN | Mühendis | Balıkesir Büyükşehir Belediyesi | E <input checked="" type="checkbox"/> | K <input type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input checked="" type="checkbox"/> | E <input type="checkbox"/> | H <input type="checkbox"/> | |

*:Teplantiçis Bulunma

Etik Kurul Başkanı
Unvanı/Adı/Soyadı: Prof.Dr. A. Said BODUR
İmza:

Not: Etik kurul başkanı, imzasızın yer almadığı her sayfaya imza atmalıdır.

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

| | |
|----------------------------------|--|
| ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI | Hekimlerin, Tıp Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Üyelerinin Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi |
| VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU | |

| | | |
|----------------------|------------------|---|
| ETİK KURUL BİLGİLERİ | ETİK KURULUN ADI | Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu |
| | AÇIK ADRESİ: | Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çağış Yerleşkesi, 10145/BALIKESİR |
| | TELEFON | 0266 612 14 54 (1012) |
| | FAKS | 0266 612 14 59 |
| | E-POSTA | etik.bautip@gmail.com |

| | | | | | |
|-------------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|--|
| BAŞVURU BİLGİLERİ | KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI | Yrd.Doç.Dr. Kevser VATANSEVER | | | |
| | KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI | Tıp Eğitimi Anabilim Dalı | | | |
| | KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ | Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi | | | |
| | DESTEKLEYİCİ | | | | |
| | DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ | | | | |
| | ARAŞTIRMANIN FAZİ VE TÜRÜ | FAZ 1 | <input type="checkbox"/> | | |
| | | FAZ 2 | <input type="checkbox"/> | | |
| | | FAZ 3 | <input type="checkbox"/> | | |
| | | FAZ 4 | <input type="checkbox"/> | | |
| | | Gözlemsel ilaç çalışması | <input type="checkbox"/> | | |
| İlaç dışı klinik araştırma | | <input type="checkbox"/> | | | |
| | Diğer ise belirtiniz; Girişimsel Olmayan Başvuru Formu | | | | |
| ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER | TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/> | ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/> | ULUSAL <input type="checkbox"/> | ULUSLARARASI <input type="checkbox"/> | |

Etik Kurul Başkanının
Unvanı/Adı/Soyadı: Prof.Dr. A. Said BODUR
İmza:

(Handwritten signature)

Not: Etik kurul başkanı, imzasının yer almadığı her sayfaya imza atmalıdır.

Ek 7



T.C.
SAĞLIK BAKANLIĞI
TÜRKİYE KAMU HASTANELERİ KURUMU
Balıkesir İli Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği

Sayı : 85163007/774 - 564 -
Konu : Araştırma izni

Balıkesir Kamu Hastaneleri Birliği
Giden Evrak
E. No: 32239
Gen. K. ŞEYDA FERAH TUYGAR
Evrak T11.11.2014 15:55:20
Gelis T11.11.2014 15:55:20
Konu: İDARİ HİZMETLER BAŞKANLIĞI

Sayın:
Şeyda Ferah TUYGAR

"Hekimlerin Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu araştırmanıza Balıkesir Atatürk Devlet Hastanesinde uygulayabilmemiz için alınan 10.11.2014 tarih ve 32065 sayılı makam onayı ektedir. Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

Dr. Aşkın MERT
İdari Hizmetler Başkam

Eğilim Ölçümü
17.12.2014

Ek: Makam Onayı Balıkesir İli Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği
Anket Dosyası

ÖZEL İZMİR BAŞARAN
Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği

Balıkesir İli Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği
Eğitim Koordinatörlüğü
Bahçelievler Mah. Yüzüncüyıl Cad 389 Sk. BALIKESİR
Tel: 0 266 245 95 95 - 2097
E-posta: khh-egitim.kurumu@hotmail.com

Ayrıntılı Bilgi: Y.AKGEDİK
Faks: 0 266 241 22 26

Ek 8

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/12/2014-8975



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Tıp Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 72726779/044/
Konu : Anketler

Sayın Araş.Gör.Şeyda Ferah TUYGAR

Ügi: 02/12/2014 tarihli, BİA sayılı yazı.

İlgili yazınıza cevaben, "Hekimlerin, Tıp Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Üyelerinin Epistemolojik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Çabılarının İncelenmesi" başlıklı çalışmamız Dekanlık olarak onaylanmıştır.
Gereğini rica ederim.

Prof. Dr.Olcay ESER
Dekan Yardımcısı

Bu Belge Elektronik İmza
Aşılı ile Aynıdır

10.12.2014

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ
Fakülte Sekreteri
Rahşan AYDIN

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Tıp Eğitimi Alanı İçin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Reliability and Validity Study of the Lifelong Learning Tendency Questionnaire for Medical Education

Şeyda Ferihs ARSLAN, Özlem SARIKAYA, Kerem VATANSEVER

Anahtar Sözcükler:

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği, Tıp eğitimi, Geçerlik, Güvenirlilik

Keywords:

Lifelong learning tendency scale, Medical education, Validity, Reliability

ÖZET

Amaç: Tıp eğitimi yaşam boyu devam eden, sürekli bir eğitimidir. Bu çalışmanın amacı "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği"nin tıp eğitimi alanında geçerlik ve güvenirliliğini test etmektir.

Gereç ve Yöntem: Araştırma Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden 274 öğrenci, Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden 101 öğretim üyesi ve Balıkesir Devlet Hastanesi'nde çalışmakta olan 121 hekim ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, Coşkun (2009) tarafından geliştirilen,

altılı likert tipi, 27 sorudan oluşan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testi, madde toplam puan korelasyonu, açımlayıcı faktör analizi ve Cronbach alpha katsayısı analizleri kullanılmıştır.

Bulgular: Çalışma sonuçlarına göre orijinal ölçekten iki madde çıkmış, iki maddenin de yer aldığı altı boyut değişmiştir. Ölçeğin madde toplam puan korelasyon değerlerinin 0.42-0.77 aralığında, faktör yüklerinin ise 0.502-0.825 aralığında olduğu saptanmıştır. Orijinalinde olduğu gibi dört faktör grubuna ayrılan ölçek Cronbach alpha değeri 0.92 olarak belirlenmiştir.

Sonuç: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin yeni formunun tıp eğitimi alanında uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Bu ölçek kullanılarak yaşam boyu öğrenme eğilimi ve etkileyen faktörler belirlenebilir.

ABSTRACT

Background: Medical education is a lifelong continuous process. The study aimed to test the reliability and validity of the "Lifelong Learning Tendency Scale" for medical education.

Methods: The research carried out with 274 students and 121 faculties from Balıkesir University Medical School and 121 physicians from Balıkesir State Hospital's physicians. After all necessary permission obtained, research data were gathered by Lifelong Learning Tendency Scale. It based on

ÖZGEÇMİŞ

| | | | |
|-------------------|------------------------|---------------------|--------------|
| Adı | Şeyda Ferah | Soyadı | ARSLAN |
| Doğum Yeri | Antakya | Doğum Tarihi | 01.01.1980 |
| Uyruğu | T.C. | Tel | 0506-5837641 |
| E-mail | ferah TUYGAR@mynet.com | | 0505-4534493 |

Eğitim Düzeyi

| | Mezun Olduğu Kurumun Adı | Mezuniyet Yılı |
|-------------------------|--|-----------------------|
| Doktora/Uzmanlık | Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi Anabilim Dalı | Devam ediyor |
| Yüksek Lisans | Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi Anabilim Dalı | 2014 |
| | Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı | 2009 |
| Lisans | Gülhane Askeri Tıp Akademisi Hemşirelik Yüksekokulu (birincilik) | 2002 |

İş Deneyimi

| Görevi | Kurum | Süre (Yıl - Yıl) |
|--|--|-------------------------|
| Öğr. Gör. | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu | 2016 - |
| Ar.Gör. (ÖYP) | Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi Anabilim Dalı | 2014 - 2016 |
| Öğr.Gör. | Balıkesir Üniversitesi İvrindi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu | 2011 - 2014 |
| Tıbbi ve Teknik Hizmetler Bölüm Başkanı | Balıkesir Üniversitesi İvrindi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu | 2012 - 2014 |
| Yüksekokul Müdür Yardımcısı | Balıkesir Üniversitesi İvrindi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu | 2012 - 2014 |

| Yabancı Dilleri | Okuduğunu Anlama* | Konuşma* | Yazma* |
|------------------------|--------------------------|-----------------|---------------|
| İngilizce | İyi | İyi | İyi |

| Yabancı Dil Sınav Notu # | | | | | | | | |
|---------------------------------|-------|-------|-----------|--------------|--------------|-----|-----|-----|
| YDS | ÜDS | IELTS | TOEFL IBT | TOEFL PBT | TOEFL CBT | FCE | CAE | CPE |
| | 68.75 | | | | | | | |

Bilgisayar Bilgisi

| Program | Kullanma becerisi |
|------------------------------|--------------------------|
| Microsoft Office Programları | İyi |
| SPSS İstatistik Programı | iyi |

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendiriniz.

KURS VE SERTİFİKALAR:

1. Savaş Alanında Temel Yaşam Desteği ve Acil Tıp Kursu - 2002
2. Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Danışmanlık Kursu - 2003
3. Temel Yaşam Desteği Eğitimi Kursu - 2004
4. Toplam Kalite Yönetimi-Temel Kalite Kavramları, Süreç Yönetimi ve İyileştirilmesi - 2004
5. Etkin Ve Etkili Yöneticilik Kursu - 2008
6. SPSS ve SPSS Uygulamalı Araştırma Yöntemleri Kursu - 2010
7. Nitel Araştırmalarda Odak Grup Tekniği - 2011
8. İleri Kardiyak Yaşam Desteği Kursu – 2012
9. Toraks Diseksiyon Kursu – 2017
10. Abdomen Diseksiyon Kursu - 2017

TOPLANTILAR:

1. X.Paramedik Eğitim ve Koordinasyon Akademik Kurul Toplantısı-2012
2. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Arttırılması- İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Operasyonel Programı-2012

ULUSAL VE ULUSLARARASI PROJELER:

Uluslararası Projeler

Life Dreams 4all- Leonarda da Vinci Projesi - Türkiye, Almanya, İngiltere ortaklığı ile (2012-2014)

Davetli Konuşmacı Olarak Katıldığı Toplantılar:

1. **Tuygar, Ş.F.**, Acil Tıp Teknikerliği (Paramedik) Eğitimi, 1.Uluslararası Acil Tıp Teknisyenliği ve Teknikerliği (PARAMEDİK) Kongresi, Kasım 2013, Ankara

Ulusal Kongre ve Toplantılarda Sunulan Sözlü Bildiriler:

1. Ancın, V., **Tuygar, Ş.F.**, 112 Çalışanlarında İş Kıyafetlerinin Ergonomik Açıdan İncelenmesi, 19.Ulusal Ergonomi Kongresi, Eylül 2013, Balıkesir

Ulusal Kongre ve Toplantılarda Sunulan Poster Bildirileri:

1. **Tuygar, Ş.F.**, Kuş, İ., Gülcen, B., Saygılı, Ö.,Özcan, E., Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Anatomi Dersinin Program İçerisindeki Yeri İlişkin Düşünceleri, Anatomi Günleri 2015, 26-28 Şubat 2015, Gaziantep
2. **Tuygar, Ş.F.**, Kuş, İ., Saygılı, Ö., Gülcen, B., Özcan, E., Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Anatomi Dersine Çalışma Tercihleri ve Ders Devam Zorunluluğuna İlişkin Düşünceleri, Anatomi Günleri 2015, 26-28 Şubat 2015, Gaziantep

Uluslararası Kongre ve Toplantılarda Sunulan Sözlü Bildiriler:

1. **Tuygar, Ş.F.**, OSYS Tercih Kılavuzunda Yer Alan İlk ve Acil Yardım Programlarının Başvuru Özel Koşulları Açısından İncelenmesi, 1.Uluslararası Acil Tıp Teknisyenliği ve Teknikerliği (PARAMEDİK) Kongresi, Kasım 2013, Ankara
2. **Tuygar, Ş.F.**, İlk ve Acil Yardım Programı Öğrencilerinin Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeyleri, 1.Uluslararası Acil Tıp Teknisyenliği ve Teknikerliği (PARAMEDİK) Kongresi, Kasım 2013, Ankara
3. Çınar, İ., **Tuygar, Ş.F.**, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda İlk ve Acil Yardım Laboratuvarı Oluşturma Maliyeti, 1.Uluslararası Acil Tıp Teknisyenliği ve Teknikerliği (PARAMEDİK) Kongresi, Kasım 2013, Ankara
4. **Arslan, Ş.F.**, Coşkunol, H. Sağlık Profesyonelinin Eğitim Rolü: Alkol ve Madde Bağımlılarında Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışı Geliştirme Eğitimi, VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Mayıs 2016, Çanakkale.

Uluslararası Kongre ve Toplantılarda Sunulan Poster Bildirileri:

1. **Arslan, Ş.F.**, Paramedik Eğitiminde Beden Eğitimi ve Vücut Geliştirme Dersinin Yeri, IV. Uluslararası Spor Bilimleri Araştırma Kongresi-2015, Eylül 2015, Çanakkale.
2. **Arslan, Ş.F.**, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Egzersiz Alışkanlıkları ve Sigara Kullanma Durumlarının İncelenmesi, IV. Uluslararası Spor Bilimleri Araştırma Kongresi-2015, Eylül 2015, Çanakkale.
3. **Arslan, Ş.F.**, **Ergün, M.** Çekirdek Eğitim Programı Desteği “Özel Çalışma Modülleri”, 3.Uluslararası&7.Ulusal Ebelik Öğrencileri Kongresi, 26-29 Nisan 2016, Adana.
4. **Arslan, Ş.F.**, **Engin, B.** Öğrenci Merkezli Eğitimde Probleme Dayalı Öğrenme, 3.Uluslararası&7.Ulusal Ebelik Öğrencileri Kongresi, 26-29 Nisan 2016, Adana.
5. **Arslan, Ş.F.**, **Hangün, P.** Ebelik Eğitiminde Bilimsel Araştırma ve İstatistik Derslerinin Yeri, 3.Uluslararası&7.Ulusal Ebelik Öğrencileri Kongresi, 26-29 Nisan 2016, Adana.
6. **Arslan, Ş.F.**, **Özkan, T.** Peki, Öğrenciler Ne Diyor? 3.Uluslararası&7.Ulusal Ebelik Öğrencileri Kongresi, 26-29 Nisan 2016, Adana.
7. **Arslan, Ş.F.**, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Mayıs 2016, Çanakkale.
8. **Arslan, Ş.F.**, Anatomi Eğitimi ve Mental Rotasyon Becerisi, VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Mayıs 2016, Çanakkale.

Ulusal Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

1. **Tuygar, Ş.F.**, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2014; 17(31): 69-94.
2. **Tuygar, Ş.F.**, Kuş, İ., Gülcen, B., Özcan, E., Saygılı, Ö., Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Anatomi Sınavları İle İlgili Görüşleri, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi, 2015; 29 (1): 01-06.
3. **Tuygar, Ş.F.**, Arslan, M., Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının İncelenmesi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2015; 6(2): 59-66.
4. **Tuygar, Ş.F.**, Kuş, İ., Saygılı, Ö., Özcan, E., Gülcen, B. Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Anatomi Eğitimine Yönelik Memnuniyet Düzeyleri ve İlgili Değişkenlerin İncelenmesi, Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi, 2015; 42(1): 05-14.
5. **Tuygar, Ş.F.** Bir Devlet Hastanesinde Sürekli Tıp Eğitimi Faaliyetlerine Katılma Durumunun İncelenmesi, Düzce Tıp Fakültesi Dergisi, 2015; 17(2): 66-70.
6. **Arslan, Ş.F.**, **Ancın, V.** Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2016; 9(2): 73-99.
7. **Arslan, Ş.F.**, Paramedik Programı Öğrencilerinin Yaz Stajı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2016; 6(2): 92-100.
8. **Arslan, Ş.F.**, Çoşkunol, H., Sağlık Profesyonelinin Eğitim Rolü: Alkol ve Madde Bağımlılarında Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışı Geliştirme Eğitimi, Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi, 2016; 15(47): 13-20.
9. **Arslan, Ş.F.**, Sarıkaya, Ö., Vatansever, K. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Tıp Eğitimi Alanı İçin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi, 2016; 15(47): 38-46.

Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

1. Tiskaoglu, N.S., Yazıcı, A., Karlıdere, T., Sari, E., Oguz, E.Y., Musaoglu, M., **Arslan, Ş.F.**, Ermiş, S.S. Dry Eye Disease in Patients with Newly Diagnosed Depressive Disorder. Current Eye Research, 2017; 42(5): 672-676. <http://dx.doi.org/10.1080/02713683.2016.1236966>

Tamamlanmış Tezler:

1. Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Bağımlılık Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı (2006-2009)
Tez başlığı: Bağımlılarda Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışı Geliştirme Eğitiminin Beden Kitle İndeksi Üzerine Etkisi
2. Balıkesir Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı – **ÖYP** (2013-2014)
Tez başlığı: Tıp Fakültelerinde Mezuniyet Öncesi Anatomi Eğitiminin Öğrenci Geribildirimleri İle Değerlendirilmesi

