



TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
EPİSTEMOLOJİK İNANÇ VE ÖĞRETME-ÖĞRENME  
ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ**

TARIK BALCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER

MANİSA-2019





TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
EPİSTEMOLOJİK İNANÇ VE ÖĞRETME-ÖĞRENME  
ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ**

TARIK BALCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER

TEZ SAVUNMA JÜRİ ÜYELERİ

Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER

Dr. Öğr. Üyesi A. Meliha CANPOLAT

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ASMA

MANİSA-2019

## YÜKSEK LİSANS TEZ SINAVI TUTANAĞI

Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tarık BALCI'nın Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığı "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, jürimizce Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek "KABUL" kararı verilmiştir.  
26/06/2019

Jüri Üyesi:

Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER (Tez Danışmanı)

Dr. Öğret. Üyesi A. Meliha CANPOLAT (Öğretim Üyesi)

Dr. Öğret. Üyesi Mehmet ASMA (Öğretim Üyesi)

İmza



Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 28.06.2019 tarih ve 19/63.. sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Bilal-i HABEŞ GÜMÜŞ  
Enstitü Müdürü Vekili





T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

## TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10272531
Yazar Adı / Soyadı	TARIK BALCI
T.C.Kimlik No	36187470848
Telefon	5549109345
E-Posta	ctb.1925@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi
Tezin Tercümesi	Investigation of Physical Education Teacher Candidates' Epistemological Beliefs and Teaching-Learning Conceptions
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training ; Spor = Sports
Üniversite	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2019
Sayfa	157
Tez Danışmanları	PROF. DR. HATİCE ÇAMLIYER
Dizin Terimleri	Beden eğitimi=Physical education ; Aday öğretmenler=Candidate teachers ; Öğrenci merkezli eğitim=Student centered education ; Öğrenci merkezli yöntem=Methods centered to the student ; Öğretmen merkezli yöntem=Teacher centered method ; Geleneksel öğrenme yöntemi=Traditional learning method
Önerilen Dizin Terimleri	Beden Eğitimi Öğretmen Adayları = Physical Education Teacher Candidates Epistemolojik İnançlar = Epistemological Beliefs Öğretme-Öğrenme Anlayışları = Teaching-Learning Conceptions Geleneksel Anlayış = Traditional Conception Yapılandırmacı Anlayış = Constructivist Conceptions

21.07.2019

İmza: ...Tarık...BALCI





## BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından veri toplanması ve 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 kaynaklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Tarık BALCI





## TEŞEKKÜR

*Lisans ve yüksek lisans süreci boyunca engin tecrübesine ve bilgisine başvurduğum kıymetli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER'e*

*Bilimsel araştırma konusunda kendi ayaklarımın üzerinde durmama büyük katkı sunan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mümine SOYTÜRK'e*

*Lisans öğrenimim sürecinde şahsıma bilim hayatının kapısını aralayan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ASMA'ya*

*Her daim manevi desteğini arkamda hissettiğim Burçak TORAMAN'a*

*Araştırma verilerinin toplanmasında desteklerini esirgemeyen tüm hocalarıma ve araştırmaya katılan meslektaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım...*

*Tarık BALCI*

## KISALTMALAR

### Kısaltma

**GANO**

**MCBÜ**

**EÜ**

**MSKÜ**

**ADÜ**

**PAÜ**

**Eİ**

**ÖÖA**

**EİÖ**

**ÖÖAÖ**

**AFA**

**DFA**

**ANOVA**

**SÜREÇ-ŞÜPHE**

**YETENEK**

**ÇABA**

**KESİNLİK**

**GEL**

**YAP**

### Açıklama

Genel Ağırlıklı Not Ortalaması

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Ege Üniversitesi

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Denizli Pamukkale Üniversitesi

Epistemolojik İnançlar

Öğretme-Öğrenme Anlayışları

Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği

Açımlayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğrenme Süreci-Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe

Doğuştan/Sabit Yetenek

Öğrenme Çabası

Bilginin Kesinliği

Geleneksel Anlayış

Yapılandırmacı Anlayış



## İÇİNDEKİLER

<b>BEYAN</b> .....	<b>i</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>ii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLO DİZİNİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİL DİZİNİ</b> .....	<b>x</b>
<b>1. ÖZET</b> .....	<b>1</b>
<b>2. ABSTRACT</b> .....	<b>2</b>
<b>3. GİRİŞ</b> .....	<b>3</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
3.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
3.3. ARAŞTIRMANIN SORULARI.....	9
3.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	10
3.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI .....	10
3.6. KONU ile İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	11
<b>4. GENEL BİLGİLER</b> .....	<b>17</b>
4.1. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR .....	17
4.1.1. Tek Boyutlu Epistemolojik Gelişim Modelleri .....	19
4.1.1.1. Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli .....	19
4.1.1.2. Kadınların bilme yolları modeli .....	21
4.1.1.3. Tartışmacı uslamlama modeli .....	21
4.1.1.4. Epistemolojik yansıtma modeli.....	22
4.1.1.5. Yansıtıcı yargı modeli .....	23
4.1.2. Çok Boyutlu Epistemolojik Modeller.....	25
4.1.2.1. Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç sistemi .....	25
4.2. ÖĞRETME VE ÖĞRENME ANLAYIŞLARI .....	27
4.2.1. Geleneksel (Davranışçı) Yaklaşım .....	29
4.2.1.1. Klasik koşullanma: I. Pavlov .....	32
4.2.1.2. Bitişiklik kuramları: J. B. Watson ve E. R. Guthrie.....	35
4.2.1.3. Bağlaşıcılık: E. L. Thorndike.....	37

4.2.1.4. Edimsel koşullama: B. F. Skinner.....	40
4.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım .....	42
4.2.2.1. Bilişsel yapılandırmacılık: J. Piaget.....	46
4.2.2.2. Sosyal yapılandırmacılık: L. Vygotsky.....	49
4.2.2.3. Radikal yapılandırmacılık: E. V. Glasersfeld .....	53
<b>5. GEREÇ VE YÖNTEM.....</b>	<b>56</b>
5. 1. Araştırmanın Modeli.....	56
5.1.1. Yol Analizi.....	56
5.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Süresi.....	58
5.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	58
5. 4. Veri Toplama Araçları .....	60
5.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	60
5.4.2. Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ).....	60
5.4.3.Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği (ÖÖAÖ).....	62
5.5. Veri Toplama Yöntemi .....	63
5.6.Verilerin Değerlendirilmesi .....	63
5.7. Araştırmanın Etik Yönü.....	66
<b>6. BULGULAR .....</b>	<b>67</b>
6.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular.....	67
6.1.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri .....	71
6.1.2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Kademelerine Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri .....	74
6.1.3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri.....	75
6.1.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Genel Ağırlıklı Not Ortalamalarına Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri .....	76
6.1.5. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Spor Kariyerlerine Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri .....	78
6.1.6. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Spor Yaptıkları Süreye Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri .....	80
6.2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular .....	82
6.2.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayış Düzeyleri .....	85

6.2.2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Kademelerine Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeyleri.....	87
6.2.3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeyleri .....	88
6.2.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Genel Ağırlıklı Not Ortalamalarına Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeyleri.....	89
6.2.5. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Spor Kariyerlerine Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeyleri.....	90
6.2.6. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Spor Yaptıkları Süreye Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeyleri.....	91
6.3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	92
6.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarını Yordamasına Yönelik Bulgular.....	94
<b>7.TARTIŞMA .....</b>	<b>98</b>
7.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına İlişkin Tartışma .....	98
7.2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Tartışma .....	103
7.3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma .....	108
7.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarını Yordamasına İlişkin Tartışma .....	110
<b>8. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>112</b>
8.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuçlar .....	112
8.2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar .....	113
8.3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar .....	114
8.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar .....	115
8.5. Öneriler .....	115
<b>9. KAYNAKLAR .....</b>	<b>117</b>
<b>10. EKLER.....</b>	<b>132</b>
EK 1. Enstitü Yönetim Kurulu İzni .....	132
EK 2. Etik Kurul Karar Formu .....	133



EK 3. Anket Uygulamasına İlişkin İzin Yazıları .....	134
EK 3.1. Manisa Celal Bayar Üniversitesi .....	134
EK 3.2. Ege Üniversitesi.....	135
EK 3.3. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi .....	136
EK 3.4. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi .....	137
EK 3.5. Denizli Pamukkale Üniversitesi .....	138
EK 4. Kişisel Bilgi Formu .....	139
EK 5. Epistemolojik İnançlar Ölçeği .....	140
EK 6. Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği.....	141
EK 7. Ölçeklerin Kullanılmasına İlişkin İzin Yazısı .....	142
EK 8. Tez Çalışması Orjinallik Raporu .....	143
<b>11. ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>144</b>

## **TABLO DİZİNİ**

<b>Tablo 1. Epistemolojik Gelişim Modelleri .....</b>	<b>24</b>
<b>Tablo 2. Araştırmanın Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler.....</b>	<b>59</b>
<b>Tablo 3. Gözlenen Değişkenlere Ait Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normallik İndeksi .....</b>	<b>64</b>
<b>Tablo 4. Gözlenen Değişkenlere Ait Korelasyon Matrisi .....</b>	<b>65</b>
<b>Tablo 5. Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin Öğrenme Süreci-Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....</b>	<b>67</b>
<b>Tablo 6. Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin Doğuştan/Sabit Yetenek Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....</b>	<b>69</b>
<b>Tablo 7. Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin Öğrenme Çabası Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....</b>	<b>70</b>
<b>Tablo 8. Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin Bilginin Kesinliği Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....</b>	<b>71</b>
<b>Tablo 9. Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</b>	<b>72</b>
<b>Tablo 10. Sınıf Düzeyine Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve T Testi Sonuçları .....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 11. Cinsiyete Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....</b>	<b>75</b>
<b>Tablo 12. Genel Ağırlıklı Not Ortalamasına Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 13. Spor Kariyerine Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 14. Spor Yapma Sürelerine Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</b>	<b>81</b>
<b>Tablo 15. Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Geleneksel Anlayış Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....</b>	<b>83</b>
<b>Tablo 16. Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Yapılandırmacı Anlayış Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....</b>	<b>84</b>

<b>Tablo 17. Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....</b>	<b>86</b>
<b>Tablo 18. Sınıf Düzeyine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve T Testi Sonuçları .....</b>	<b>87</b>
<b>Tablo 19. Cinsiyete Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve T Testi Sonuçları .....</b>	<b>88</b>
<b>Tablo 20. Genel Ağırlıklı Not Ortalamasına Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....</b>	<b>89</b>
<b>Tablo 21. Spor Kariyerine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</b>	<b>90</b>
<b>Tablo 22. Spor Yapma Sürelerine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</b>	<b>91</b>
<b>Tablo 23. Epistemolojik İnançlar Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar.....</b>	<b>93</b>
<b>Tablo 24. Birinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları.....</b>	<b>95</b>
<b>Tablo 25. Nihai Modele İlişkin Analiz Sonuçları .....</b>	<b>96</b>
<b>Tablo 26. Yol Analizi Uyum Ölçütleri ve Araştırma Modeline İlişkin Uyum İndeksi Değerleri .....</b>	<b>96</b>



## **ŞEKİL DİZİNİ**

**Şekil 1. Schommer'ın Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli ..... 26**

**Şekil 2. Yol Analizi İçin Kurgulanan Kuramsal Model ..... 57**

**Şekil 3. Gözlenen Değişkenlere Ait Saçılma Diyagramı ..... 64**

**Şekil 4. Standartlaştırılmış Yol Katsayılarını İçeren Birinci Yol Modeli.... 94**

**Şekil 5. Standartlaştırılmış Yol Katsayılarını İçeren Nihai Yol Modeli ..... 95**



# **Tezin Başlığı: Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi**

**Öğrencinin Adı:** Tarık BALCI

**Danışmanı:** Prof. Dr. Hatice Çamlıyer

**Anabilim Dalı:** Beden Eğitimi ve Spor

## **1. ÖZET**

**Amaç:** Araştırmanın amacı, Ege Bölgesi'nde bulunan üniversitelerde öğrenim görmekte olan beden eğitimi öğretmen adaylarının, epistemolojik inançlarını ve öğretme-öğrenme anlayışlarını incelemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmektir.

**Gereç ve Yöntem:** Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklem grubunu, 2018/2019 öğretim yılında MCBÜ, EÜ, MSKÜ, ADÜ ve PAÜ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü I. ve IV. sınıfta öğrenim gören 333 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Aypay (2011a, 2011b) tarafından Türk Kültürü'ne uyarlanan Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Örneklem T Testi, Tek Yönlü ANOVA, Scheffe testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Yol Analizi uygulanmıştır.

**Bulgular:** Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme süreci, öğrenme çabası ve yapılandırmacı anlayışa ilişkin puan ortalamalarının yüksek düzeyde, doğuştan/sabit yetenek, bilginin kesinliği ve geleneksel anlayışa yönelik puan ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Yol analizi sonuçlarına göre, doğuştan/sabit yetenek ve bilginin kesinliği inançlarının geleneksel anlayışı pozitif yönde, öğrenme süreci-şüphe ve öğrenme çabası inançlarının ise yapılandırmacı anlayışı pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

**Sonuçlar:** Beden eğitimi öğretmen adaylarının genel olarak öğrenmede çaba ve sürecin önemine inandıkları ve yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri saptanmıştır. Bununla birlikte epistemolojik inançların, geleneksel ya da yapılandırmacı anlayışın benimsenmesine ilişkin olarak belirleyici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Eğitimi Öğretmen Adayları, Epistemolojik İnançlar, Öğretme-Öğrenme Anlayışları, Geleneksel Anlayış, Yapılandırmacı Anlayış

**Title: Investigation of Physical Education Teacher Candidates' Epistemological Beliefs and Teaching-Learning Conceptions**

**Student Name:** Tarık BALCI

**Supervisor:** Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER

**Department:** Physical Education and Sport

## **2. ABSTRACT**

**Purpose:** This study aims to analyse physical education teacher candidates' epistemological beliefs and teaching-learning conceptions in universities in Aegean region and identify the relationship between these beliefs and conceptions.

**Material and Method:** This study has been applied in survey model and sample group consists of 333 teacher candidates in I. and IV. grade of Physical Education and Sport Teaching Department of MCBÜ, EÜ, MSKÜ, ADÜ and PAÜ universities in 2018/2019 academic term. Personal Information Form, Epistemological Beliefs Scale and Teaching-Learning Conception Scale adopted to Turkish culture by Aypay (2011a, 2011b) are used in data collection process. Independent Samples T-Test, One Way ANOVA, Scheffe Test, Pearson Correlation Analysis and Path Analysis is applied for data analysis.

**Findings:** While physical education teacher candidates' learning process, learning effort and constructivist conception average scores are at high level, it is determined that their innate/fixed ability, certainty knowledge and traditional conception average scores are at moderate level. Based on path analysis results, it is determined that innate/fixed ability and certainty knowledge predicted traditional conception in positive direction while learning process-doubt and learning effort beliefs predicted constructive conceptions in positive direction.

**Results:** The results showed that physical education teacher candidates generally believed importance of learning effort and learning process and adopted constructivist conceptions. On the other hand, it is determined that epistemological beliefs have determinative effect on adopting traditional or constructivist conceptions.

**Keywords:** Physical Education Teacher Candidates, Epistemological Beliefs, Teaching-Learning Conceptions, Traditional Conception, Constructivist Conceptions



### 3. GİRİŞ

Eğitim kavramı, insanlık tarihi kadar eski olup, psikologların, öğretmenlerin, bilim insanlarının ve ebeveynlerin üzerinde çok fazla düşündükleri ve bu alanda yeni kuram ve anlayışlar üretmeye çalıştıkları bir kavramdır. Geçmişte yapılan araştırmaların en büyük amacı, “bireylere nasıl öğretilir?” sorusuna yanıt bulmak iken, günümüzde, bilgi ve teknoloji çağının gereği olarak, eğitimcilerin üzerinde düşündükleri ve araştırma yaptıkları konu “bireyler nasıl öğrenirler ve öğrenmeleri nasıl kolaylaştırabilir?” sorularına cevap bulmak olmuştur (Mirzeoğlu 2017: 80). Bu bağlamda, yapılandırmacılık, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi öğrenme teori ve yaklaşımları, eğitim sürecinin öğrenmeye ve öğrenciye odaklanmasını sağlamıştır (Ünsal 2017: 306). Özellikle 1980’lerden sonra, gelişmiş ülkelerde oldukça rağbet gören yapılandırmacılık kuramı ya da yapılandırmacı yaklaşım, ülkemizde de 2004 yılında ilköğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmiş olmasıyla, önem kazanmaya başlamıştır (Akpınar 2010).

Eğitim alanına özgü çeşitli kuram ve yaklaşımlar, zaman zaman farklı türdeki inançları öne çıkarmış ve eğitim ile ilgili çalışmalarının konusu haline getirmiştir. Bu hususta yapılandırmacılık temel ilgisini epistemolojik inançlar üzerinde yoğunlaştırmış (Deryakulu 2017: 255) ve epistemolojinin eğitim öğretim içerisindeki önemini arttırmıştır (Demir ve Akınoğlu 2010). Epistemolojik inançlar, bireylerin bilginin ve bilmenin (öğrenme) doğasına yönelik kişisel inançları olarak ifade edilmektedir (Hofer ve Pintrich 1997; Schommer 1990, 1994; Brunning ve ark. 2004).

Bireylerin bilgiyi nasıl elde ettiği ve hangi gerekçelere dayanarak bilginin doğruluğuna ya da yanlışığına inandığı, “bilme”nin bireylerin zihinsel yapıları içerisinde nasıl tanımlandığı gibi sorular günümüz toplumunda giderek artan bir değer kazanmaktadır (Bahçıvan 2017). Bu bağlamda öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançları son zamanlarda eğitim alanının önemli bir uğraşısı ve ilgi çeken bir araştırma konusu haline gelmiştir. Deryakulu’na (2017: 253) göre bunun gerekçesi, bireysel farklılıklardan biri olarak kabul gören

epistemolojik inançların, öğrenme ve öğretim süreci üzerindeki önemli etkisinin, yapılan araştırmalar ile desteklenmiş olmasıdır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2019) da, öğrencilerin bilgiyi yalnızca sınavlarda kullanmak amacıyla ezberlemeleri yerine, bilgiyi bir değere dönüştürmek ve farkındalık kazanmaları amacıyla, yeni ortaöğretim program tasarımında, "Bilgi Kuramı" dersi ile epistemolojinin öğrenme süreci üzerindeki önemine vurgu yaptığı görülmektedir.

1990'lı yıllardan itibaren, epistemolojik inançlar ve öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerini konu alan birçok araştırma yürütülmüş olmasına rağmen (Chan 2011), bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların başında, lisans öğrencilerinin öğrenim süreci boyunca epistemolojik inanç gelişimlerini araştıran Perry (1970) öne çıkmaktadır. Araştırmacının yapmış olduğu çalışmalar, öğrencilerin üniversite öğrenimlerinin ilk yılında bilginin basit yapıda olduğuna, değişmediğine ve otoriteler tarafından aktarıldığına inandıklarını, son sınıfa geldiklerinde ise bilginin karmaşık, deneye ve akla dayalı olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur.

Epistemolojik inançlar üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilgi ve öğrenme hakkındaki fikirlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunmuştur (Hofer ve Pintrich 1997, 2002). Schommer (1990, 1994) ve Schommer-Aikins'e (2002) göre, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olan kişiler, bilginin gelişmekte olduğuna ve çok küçük bir kısmının sabit/değişmez olarak nitelendirilebileceğine inanmaktadırlar. Ayrıca gelişmiş inanç eğiliminde olan bireyler, okuduklarına eleştirel biçimde yaklaşmaktadırlar. İnanç eğilimi gelişmemiş bireyler ise, büyük bir kısım bilginin kesin/mutlak olduğuna ve bilginin yalnızca küçük bir kısmının değiştiğine ya da değişebileceğine inanmaktadır. Bununla birlikte, gelişmemiş inanç eğiliminde olan bireyler okuduklarına eleştirel biçimde yaklaşmazlar ve okuduklarından etkilenmeye daha fazla meyillidirler.

Demir ve Akınoğlu (2010), gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireylerin, olaylara daha objektif, yaratıcı ve eleştirel biçimde yaklaştıklarını, bu durumun ise bireylerin bilimsel düşünme kapasitelerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar, epistemolojik inançlar ile akademik performans (Schommer 1993), okuduğunu kavrama (Schommer 1990; Kardash ve Scholes 1996), öğrenme stratejileri (Chan 2003; Cano 2005), matematiksel problem çözme (Schoenfeld 1985; Schommer ve ark. 1992) ve kavramsal değişim (Qian ve Alvermann 2000) gibi öğrenmedeki üst bilişsel değişkenlerin yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan, eğitimciler ve araştırmacılar sıklıkla,

öğretmenlerin inanç ve değer sistemlerinin, onların öğretime yönelik anlayışlarını şekillendireceğini, bu durumun ise öğretim stratejileri ve sınıf performansı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler (Cheng ve ark. 2009). Bu çerçevede yapılan çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, onların öğretim uygulamaları ve anlayışları üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymuştur (Schraw ve Olafson 2003; Sinatra ve Kardash 2004; Kang ve Wallace 2005; Yadav ve Koehler 2007; Tsai 2007).

Öğretmenlerin öğretim ortamında davranışlarını etkileyen bir diğer önemli etmen ise öğretme-öğrenme anlayışlarıdır. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yollarına yönelik inançları öğretme-öğrenme anlayışları ya da pedagojik inançlar olarak ifade edilmektedir. Bu inançlar, öğretme ve öğrenmenin anlamını, ayrıca öğretmen ve öğrencilerin süreçteki rollerini kapsamaktadır (Chan ve Elliott 2004). Araştırmacılar, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik inanç ve değer yargılarının, onların sınıf ortamındaki uygulamaları ve öğrenmeleri üzerinde belirleyici olduğunu öne sürmektedirler (Pajares 1992; Richardson 1996; Stipek ve ark. 2001; Abdelraheem 2004; Brunning ve ark. 2004; Karhan 2007; Aydın 2010; Khader 2012).

Öğrenme-öğretmede geleneksel-öğretmen merkezli ve yapılandırmacı-öğrenci merkezli olmak üzere iki temel anlayış bulunmaktadır (Chan ve Elliott 2004; Teo ve ark. 2008; Wong ve ark. 2009; Aypay 2011a). Geleneksel anlayışta eğitim, öğretmen merkezlidir. Öğretmen, öğrenci ve bilgi üçgeninde, öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise dış dünyada hazır olarak bulunan bu bilgiyi tüketen/alan konumundadır (Özden, 2014: 54). Öğrenme ortamında anlamlı öğrenmeler yerine, ezber ön plandadır (Baş ve Beyhan 2013). Bu anlayışa göre, bilgi bireyden bağımsızdır ve dış dünyada hazır olarak bulunur (Yurdakul 2015: 39-40). Yapılandırmacı anlayışta ise, eğitim öğrenci merkezli olarak yürütülür. Bilgiyi araştıran, yorumlayan ve analiz eden öğrencidir. Bu anlayışta, bilginin öğrenciye aktarılması ya da öğrenci tarafından ezberlenmesi yerine, yapılandırılması ve transfer edilmesi gereklidir (Akınoğlu 2018: 518). Yapılandırmacı anlayışı belirleyen en önemli düşünce, öğrenmenin, düşünmenin ve dolayısıyla gelişmenin temelinde problem çözmenin bulunduğu düşüncesidir (Cevizci 2018).

Eğitim alanında öğrenci merkezli olan yapılandırmacı yaklaşımın öne çıkması, beden eğitimi alanındaki uygulamaları da etkilemiştir (Rovegno ve Bandhauer 1997; Rovegno 1998). Ülkemizde 2006 yılında, ilköğretim okulları Beden Eğitimi ve Spor

Öğretim Programı ve ardından 2012, 2013 ve 2017’de yeniden düzenlenen “Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi”, “Beden Eğitimi ve Spor Dersi” ve “Seçmeli Beden Eğitimi ve Spor Dersi” yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri temel alınarak hazırlanmıştır (Mirzeoğlu 2017).

Geçmiş uygulamalarda, hakim olan öğretmen/antrenör merkezli geleneksel spor dalının öğretimi anlayışında, yalnızca beceri öğretime ve öğrenci performansına odaklanılmış iken (Keske-Aksoy ve Gürsel 2015; Fernandes-Rio 2016), Milli Eğitim Bakanlığı (2018), yenilenen Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı’nda üst düzey psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlara ilişkin kazanımlara ulaşılmasında yalnızca geleneksel-öğretmen merkezli öğretime dayanan yaklaşımların kullanımının, bu öğretim programının çıktılarına ulaşmak için yeterli olmayacağını, bu nedenle de öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarından mutlaka yararlanılması gerektiğini belirtmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın beden eğitime yansımaları, öğrenci merkezlilik, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı ve öğrenilenlerin gerçek yaşama transfer edilmesi ilkeleri doğrultusunda gerçekleşmektedir (Aracı 2007). Beden eğitimi derslerinde tercih edilen geleneksel-öğretmen merkezli komut ve alıştırmaya yöntemlerinin yanında, öğrenciyi daha fazla öğrenme sürecinin merkezine alan işbirliğine dayalı eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, bireysel programlama, öğrencinin etkinliği başlatması ve kendi kendine öğrenme yöntemleri (Mosston ve Assworth 2004) bulunmaktadır. Bununla birlikte, yapılandırmacı yaklaşımdan etkilenerek oluşturulmuş olan beden eğitime özgü “Spor Eğitimi” (Siedentop ve ark. 2004), “Taktiksel Oyun” (Mitchell ve ark. 2013) ve “Bireysel ve Sosyal Sorumluluk” (Hellison 2003) modellerinden de, öğrencilerin bireysel özellikleri ve fiziki-sosyal çevrelerinin özellikleri doğrultusunda yararlanılması önerilmektedir (MEB 2018). Ancak son on yıl içerisinde yaşanan bu değişiklik ve gelişmelere rağmen, ülkemizde beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda ve beden eğitimi öğretmenlerince modellerin yeterince tanınmadığı belirtilmektedir (Mirzeoğlu 2017). Bununla birlikte yapılan çalışmalar, öğretmen (Saraç-Yılmaz ve ark. 2005; Keske 2007; Ünlü ve Aydos 2007a; 2007b; Demirhan ve ark. 2008; Yoncalık 2009; Şirinkan ve Erciş 2009; İnce ve Hünük 2010) ve öğretmen adaylarının (Saraç ve Muştı 2013; Cengiz ve Serbes 2014; Serbes ve Cengiz 2015; Yıldız ve Ark. 2018) genellikle geleneksel öğretmen-merkezli yöntemleri benimsediklerini ve tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla,

beden eğitimi öğretmen adaylarının dört yıllık üniversite öğrenimi boyunca aldıkları pedagojik formasyon derslerinde, öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan etkinlikler hakkında derin bir içerik bilgisine sahip olmaları beklenmektedir.

Otting ve ark.'na (2010) göre epistemolojik inançların incelenmesinin ana sebeplerinden birisi, bu inançların öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan potansiyel etkisidir. Özden (2014: 5), eğitimcilerin bilginin doğasına ilişkin inançlarının, onların eğitime ve öğretime yönelik bakış açısını etkileyeceğini belirtmektedir. Bu nedenle, günümüzde araştırmacılar öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, pedagojik anlayışları ve öğretim uygulamaları üzerine büyük ilgi göstermektedir ve literatürde bu konu üzerine yapılan birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Pajares (1992) ve Dimov ve ark. (2015) da benzer şekilde bu ilginin sebebini epistemolojik inanç ve öğretme-öğrenme anlayışlarının ya da diğer bir ifadeyle pedagojik inançların birbiriyle ilişkili olarak kabul edilmesine bağlamaktadır. Bu çerçevede, öğretmen (Schraw ve Olafson 2003; Kang ve Wallace 2005; Akyıldız 2018) ve öğretmen adayları (Sinatra ve Kardash 2004; Chan ve Elliott 2004; Yadav ve Koehler 2007; Chai ve Khine 2008; Cheng ve ark. 2009; Chai ve ark. 2009; Chai ve ark. 2010; Otting ve ark. 2010; Ketabi ve ark. 2014; Yılmaz ve Şahin 2011; Aypay 2011a; Abakay 2013; Tezci ve ark. 2016; Turan 2018) ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, epistemolojik inanç ve öğretme-öğrenme anlayışlarının birbirleriyle ilişki olduğu, bununla birlikte epistemolojik inançların yapılandırmacı ya da geleneksel anlayışın benimsenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak disiplin alanı bazında incelendiğinde hem yurtdışında hem de ülkemizde beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretme-öğrenme anlayışlarının ne düzeyde olduğu ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen çok az sayıda kaynağa ulaşılmıştır. Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği, eğitimin öğretmenlerden ziyade öğrenmeye ve öğrenciye odaklandığı günümüz dünyasında, beden eğitimi öğretmen adaylarının bilginin ve öğrenmenin doğasına yönelik gelişmiş inançlara sahip ve öğrenci merkezli anlayışı benimsemiş olmaları önem arz etmektedir. Bu düşünceden hareketle, beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen bu araştırma ile elde edilecek sonuçların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



### **3.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğretim uygulamaları ve anlayışları üzerindeki etkisi ve bu alanda yapılan çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda; beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ve öğretim-öğrenme anlayışlarının belirlenmesi ile, adayların mesleki hayatlarında, öğrenme-öğretim ortamındaki uygulamalarına ilişkin bir öngörü sağlanabilir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar ile, günümüzde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren fakülte ve yüksekokullara mevcut duruma yönelik fikir sunması ve adayların mesleğe hazırlanmasında ihtiyaç duyulan alanlarda güncellemelere gidilmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte, araştırma grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümüne yeni başlamış (I. Sınıf) ve bu programı bitirmek üzere olan (IV. Sınıf) öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ve öğretim-öğrenme anlayışlarının incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı düşüncesinden hareketle araştırmanın özgün bir değere sahip olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **3.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Araştırmanın genel amacı, Ege Bölgesi'nde bulunan üniversitelerde öğrenim görmekte olan beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ve öğretim-öğrenme anlayışlarını incelemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmektir.

### 3.3. ARAŞTIRMANIN SORULARI

Araştırmanın genel amacına bağlı aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının epistemolojik inançları ne düzeydedir?
2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının epistemolojik inançları:
  - a) Öğrenim Görülen Üniversite,
  - b) Sınıf Düzeyi,
  - c) Cinsiyet,
  - d) Genel Ağırlıklı Not Ortalaması (GANO),
  - e) Spor Kariyeri ve
  - f) Lisanslı Olarak Spor Yapma Süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ne düzeydedir?
4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları:
  - a) Öğrenim Görülen Üniversite,
  - b) Sınıf Düzeyi,
  - c) Cinsiyet,
  - d) GANO,
  - e) Spor Kariyeri ve
  - f) Lisanslı Olarak Spor Yapma Süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının epistemolojik inançları, öğretme-öğrenme anlayışlarını yordamakta mıdır?

### **3.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Araştırma;

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemi,
2. Ege Bölgesi'nde yer alan Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Denizli Pamukkale Üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 333 öğretmen adayı,
3. Kişisel Bilgi formundan, Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nden ve Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nden elde edilen veriler,
4. Araştırmacının elde edilen verileri değerlendirme ve yorumlama yeteneği ve
5. Araştırma ile ilgili ulaşılabilen kaynaklar ile sınırlıdır.

### **3.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI**

1. Veri toplama araçları, araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri sağlayıcı niteliktedir.
2. Öğretmen adayları ölçme araçlarında yer alan soruları samimi ve doğru bir şekilde cevaplamışlardır.
3. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, evreni yeterli düzeyde temsil etmektedir.
4. Kullanılan istatistik teknikler araştırmanın amacına uygundur.
5. Kontrol altına alınamayan değişkenler, araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarını eşit düzeyde etkilemiştir.

### 3.6. KONU ile İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Schraw ve Olafson (2003) görüşme/mülakat yöntemi ile öğretmenlerin epistemolojik dünya görüşleri ve sınıf içi öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir (n=24). Elde ettikleri verilere dayanarak, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin (bağlamsal-görececi) daha çok yapılandırmacı, gelişmemiş (realist) inançlara sahip öğretmenlerin ise bilgiyi aktarmaya dayalı geleneksel öğretim uygulamaları sergileyebileceklerini ileri sürmüşlerdir.

Sinatra ve Kardash'ın (2004) Amerika'da bulunan eğitim psikolojisi bölümü öğretmen adayları (n=182) üzerinde yapmış olduğu çalışmada, bilginin "gelişimsel/gelişim içerisinde" olduğuna inanan öğretmen adaylarının, öğretimi daha çok "bilginin yapılandırılmasını sağlama" olarak görme eğiliminde olduklarını rapor etmiştir.

Chan ve Elliott'ın (2004) Hong Kong'da bulunan öğretmen adayları üzerinde (n=385) yapmış olduğu çalışmada epistemolojik inançlardan öğrenme yeteneğinin doğuştan/sabit olduğu, otorite/uzman bilgisi ve bilginin kesinliği alt boyutları ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif bir ilişki bulunurken, öğrenmede çaba/sürecin önemli olduğu inancı ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Araştırmacılar bu sonucu çelişkili olarak yorumlamış ve öğrencilerin "öğrenmede çaba/sürecin" önemli olduğu inancını, bilgiyi kazanmak için "bol tekrar yapmak" olarak algılamış olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Chai ve ark. 2010). Ek olarak, öğrencilerin göreceli (gelişmiş) epistemolojik inançlara sahip olmalarına rağmen, benimsedikleri öğretim uygulaması açısından yapılandırmacı yönde eğilim göstermedikleri saptanmıştır. Araştırmacılar bu sonuçları, kısa bir süre öncesine kadar Hong Kong'da geleneksel (Konfüçüanizm Felsefesi'nin etkisi) öğretme ve öğrenme anlayışının uygulanmış olmasına bağlamışlardır (Aypay 2011a).

Kang ve Wallace (2005), Amerika'da bulunan ve 16-19 yıl arası mesleki deneyime sahip olan fen bilgisi öğretmenlerinin (n=3) epistemolojik inançlarını ve laboratuvar aktiviteleri ilgili öğretim hedeflerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, veri toplama yöntemi olarak görüşme, sınıf gözlemleri ve öğretim materyallerini (örn: çalışma yaprakları) kullanmışlardır. Araştırma sonuçları, gelişmemiş epistemolojik

inançlara sahip ve bilimi gerçeklere dayanan, gerçekliği sorgulanamaz bilgi olarak gören öğretmen/öğretmenlerin, kendisini ve öğrencilerini bilimsel bilginin alıcısı/tüketicisi olarak gördüğünü ve öğrenme ortamında derin bilişsel süreçlere dayalı öğretim uygulamalarını hiç kullanmadığı belirtilmiştir. Gelişmiş epistemolojik inanca sahip bir diğer öğretmen/öğretmenlerin ise mevcut bağlama dayalı olarak geçerli olabilecek çoklu gerçeklere inandığını, bilimi “problem çözme işlemi” olarak belirttiğini, öğrencilere çoklu yanıt ve yöntemleri destekleyen açık-uçlu sorular sağladığını, bu uygulamaları gerçekleştirirken ise öğrencilerini bir “bilim insanı” olarak gördüğünü ve onları “bilim yapma” konusunda çabaladığını belirtmişlerdir.

Yadav ve Koehler (2007’den aktaran Chai ve ark. 2009), epistemolojik inançların öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, Birleşik Devletler Midwestern Üniversitesi’nde bulunan kadın öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği bir çalışmada (n=11), epistemolojik inançlarının genellikle tercih edilen öğretim uygulamasıyla tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarında, bilginin nesnel ve öğrenme yeteneğinin de doğuştan geldiğine inanan öğretmen adaylarının, doğası gereği daha çok öğretmen merkezli uygulamaları tercih ettiklerini, bilginin göreceli/öznel ve öğrenme yeteneğinin de değiştirilebilir/geliştirilebilir olduğuna inanan öğretmen adaylarının ise ağırlıklı olarak öğrenci merkezli öğretim uygulamalarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Chai ve Khine’nin (2008) çeşitli etnik kimliğe sahip Singapur’da bulunan öğretmen adayları (n=877) ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri ve öğrenmede çaba/sürecin önemine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının erkek adaya kıyasla “otorite/uzman bilgisi”ne daha fazla inandıkları, erkek öğretmen adaylarının ise “öğrenme yeteneğinin doğuştan/sabit” olduğuna kadın adaylardan daha fazla inandıkları saptanmıştır. Öğrenim görülen alana göre, doğa bilimleri, matematik ve mühendislik gibi alanlarda öğrenim gören adayların, dil bilimleri ve sosyal bilimler gibi alanlarda öğrenim görenlere kıyasla bilginin kesinliğine ve öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiğine daha fazla inandıkları, çoğunlukla da geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını benimsedikleri tespit edilmiştir. Ek olarak etnisite bakımından, epistemolojik inanç boyutlarında farklılıklar gözlenirken, öğretme-öğrenme anlayışları açısından ise herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.



Cheng ve ark.'nın (2009) Hong Kong'da bulunan öğretmen adayları üzerinde, nicel (n=228) ve nitel (n=31) yöntemler kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında, adayların öğrenmenin yetenekten ziyade çabaya bağlı olduğuna güçlü bir biçimde inandıkları saptanmıştır. Ayrıca çalışmalarında, adayların otorite/uzman bilgisine şüpheyle yaklaşımlarına rağmen yinede otoritelerin daha deneyimli ve ikna edici olduğuna inandıkları ve bilginin kesin değil, değişebilen bir yapıda olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. Öte yandan öğretme-öğrenme anlayışları açısından ise yapılandırmacı anlayışı ağırlıklı olarak benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak adaylar nitel görüşmelerde benimsedikleri ve en etkili buldukları öğretim stratejisini ise “öğrenci-merkezli yaklaşımlar” olarak belirtmişlerdir.

Chai ve ark. (2009), Singapur'da bulunan ve farklı bölümlerde lisansüstü öğrenim gören, çeşitli etnik kimliğe sahip öğretmen adaylarının (n=413) epistemolojik inanç ve öğretme-öğrenme anlayışlarının zaman içerisindeki değişimini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda 9 aylık öğretmen yetiştirme programının öncesinde ve sonunda öğretmen adaylarından ilgili ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonuçları, adayların programın başlangıcında ve sonunda ağırlıklı olarak epistemolojik inanç boyutlarından öğrenmede çaba ve sürecin önemli olduğuna inandıkları ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını benimsedikleri saptanmıştır. Ek olarak yetiştirme programının ilk yarıyılının başlangıcında, otorite bilgisine inanç ortalamaları nispeten yüksek bulunurken, ikinci yarıyılın sonunda anlamlı bir düşüş gözlenmiştir. Ancak çok küçük bir oranda olmakla birlikte, benzer şekilde lisansüstü programın sonunda yapılandırmacı anlayış ortalamalarında da bir düşüş rapor edilmiştir.

Chai ve ark.'nın (2010) Singapur'da bulunan öğretmen adayları (n=718) ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inanç boyutlarından öğrenmede çaba/sürecin önemine inandıkları, öğretme-öğrenme anlayışlarından ise yapılandırmacı anlayışı yüksek oranda benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğuna inanan öğretmen adaylarının daha çok geleneksel anlayışı, öğrenmede çaba/sürecin önemli olduğuna inananların ise daha çok yapılandırmacı anlayışı benimsediği rapor edilmiştir. Ek olarak çalışmada, öğrenmede çaba/süreç alt boyutunun, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının pozitif bir yordayıcısı olduğu gözlenmiştir.

Otting ve ark.'nın (2010) Hollanda'da bulunan ve farklı disiplin alanlarında öğrenim gören lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında (n=617), öğrencilerin ağırlıklı olarak epistemolojik inanç boyutlarından öğrenmenin çaba/sürece bağlı olduğuna inandıkları ve öğretme-öğrenme anlayışları açısından yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri tespit edilmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrencilerin yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri, bilginin otorite/uzmanlar tarafından aktarıldığına ve bilginin kesinliğine inananların ise geleneksel anlayışı benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ketabi ve ark.'nın (2014) İran'lı İngilizce bölümü öğretmen adaylarının (n=92) epistemolojik inançlarını ve öğretme-öğrenme anlayışlarını incelediği çalışmasında, adayların epistemolojik inanç alt boyutlarından olan “öğrenme yeteneği doğuştan/sabit” ve “bilginin kesinliği/değişmezliği” inançlarını benimseme eğiliminde oldukları, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi konusunda ise öğretme-öğrenme anlayışları alt boyutlarından geleneksel anlayışı, yapılandırmacı anlayışa oranla daha fazla benimseme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Ek olarak geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı puanları ile öğrenme yeteneğinin doğuştan/sabit olduğu ve bilginin kesin/değişmez olduğu inancı arasında pozitif bir ilişki, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile ise öğrenmenin çaba/sürece bağlı olduğu inancı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Şahin (2011), farklı bölümlerde öğrenim gören Türk öğretmen adaylarının (n=460) epistemolojik inanç ve öğretme-öğrenme anlayışlarını incelediği çalışmasında, adayların hem öğretme-öğrenme anlayışları hem de epistemolojik dünya görüşü açısından ağırlıklı olarak yapılandırmacı anlayışı benimsediklerini belirtmişlerdir. Çalışmalarında, cinsiyet açısından ise hem erkek hem de kadın adayların yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri ancak anlamlı derecede erkek adayların ortalamaları kadın adaylardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğrenim görülen programa göre, İngilizce bölümü öğrencilerinin geleneksel anlayışı daha fazla benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Sınıf değişkenine göre ise 3. Sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsedikleri, 1. Sınıf öğrencilerinin ise diğer öğrencilere göre geleneksel anlayışı daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Tek bir gerçekliğin olduğu inancı ile geleneksel öğretim anlayışı arasında pozitif ilişki bulunurken, zekânın çoklu olduğu, öğrenmenin çalışmaya bağlı olduğu ve uygun koşullar sağlanırsa herkes her şeyi

öğrenebilir inancı ile ise yapılandırmacı öğretim anlayışı arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Aypay (2011a), farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan Türk öğretmen adayları (n=341) üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsedikleri saptanmıştır. Çalışmada “yeteneğin doğuştan/sabit” olduğu inancı ve “bilginin kesin/değişmez” olduğu inancı ile “geleneksel anlayış” puanları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte, “öğrenme süreci/otorite bilgisine şüphe” boyutu ile yapılandırmacı anlayış arasında pozitif yönde ilişki, ancak “öğrenmede çaba”nın önemli olduğu yönündeki inanç ile hem “geleneksel” hem “yapılandırmacı” anlayışla benzer düzeylerde ilişki olduğu sonucuna ulaşmış ve bu sonucu çelişkili olarak yorumlamıştır. Ek olarak kadın öğretmen adaylarının erkeklere oranla yapılandırmacı anlayışı, erkek adayların ise geleneksel anlayışı fazla benimsedikleri, sınıf düzeyi arttıkça ise geleneksel anlayış puanlarında bir azalma olduğu belirtilmiştir.

Abakay’ın (2013) 4. sınıf Türk beden eğitimi ve spor öğretmen adayları ile (n=55) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, adayların epistemolojik inanç boyutlarından, ağırlıklı olarak bilginin göreceli olduğuna, öğrenmenin çabaya ve sürece bağlı olduğuna inandıkları, öğretim anlayışları açısından ise yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak “bilginin göreceli olduğu”na dair epistemolojik inanç ile, yapılandırmacı öğretim anlayışı arasında pozitif bir ilişki, öte yandan bilginin kesin olduğu inancı ile geleneksel öğretim anlayışı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu yönündeki inançlarla öğretimin geleneksel olması gerektiği hakkındaki inançlar arasında da yine pozitif bir ilişki bulunurken, öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı ile hem geleneksel hem de yapılandırmacı anlayışın pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tezci ve ark.’nın (2016) farklı bölümlerle öğrenim gören Türk öğretmen adayları üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında (n=990), öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna güçlü bir biçimde inandıkları ve yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ile yapılandırmacı anlayış arasında, tek bir doğrunun var olduğu inancı ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı ile ise geleneksel anlayış arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının yapılandırmacı anlayış, tek bir doğrunun var olduğu inancı ve öğrenmenin

yeteneğe bağı olduğu inancının ise geleneksel anlayış üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir.

Akyıldız'ın (2018) Türk lise öğretmenleri (n=1581) ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin epistemolojik inanç boyutlarından olan “bilginin kaynağı uzmandır” ve “öğrenme yetenek işidir” inanç boyutlarına ağırlıklı olarak katılmadıkları ve öznelci/post-pozitivist bakış açısına sahip oldukları, “öğrenme çabaya bağı değildir” ve “bilgi tek/kesindir” inanç boyutunda ise daha çok nesnelci/pozitivist bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır. Cinsiyet açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla, bilginin herkes tarafından üretilebileceğine ve öğrenmenin yeteneğe bağı olmadığı, çaba ve zamana bağı olarak geliştirilebileceğine daha fazla inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışları benimsemekle beraber, geleneksel yaklaşımlardan da vaz geçmedikleri görülmüştür. Araştırmacı bu sonuçları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun geleneksel bir eğitimle mesleklerine hazırlandıkları için, geleneksel öğrenme yaklaşımlarını benimsedikleri ve sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ve benimsenmesinde güçlük yaşadıkları şeklinde yorumlamıştır. Araştırmacı buna ek olarak, epistemolojik inançlar ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Turan'ın (2018) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri (n=706) üzerinde yürüttüğü çalışmasında, epistemolojik inançlardan öğrenme süreci/otorite bilgisine şüphe boyutu ile hem geleneksel hem de yapılandırmacı anlayış arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme yeteneği doğuştan/sabittir ve bilgi kesindir boyutları ile geleneksel öğretme/öğrenme anlayışı arasında, öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı ile ise yapılandırmacı anlayış arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte epistemolojik inançların öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde önemli bir belirleyici rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 4. GENEL BİLGİLER

### 4.1. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR

İnançlar, bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi algılama, anlamlandırma ve davranış biçimleri üzerinde etkisi olan, şüphe duyulmaksızın “doğru” olarak varsayılan içsel kabuller ya da önermeler olarak algılanmaktadır (Deryakulu 2017: 254).

İnançların eylemleri belirleyen önemli bir etmen olarak düşünülmesi, bireylerin düşünce ve davranışlarının önemli bir tanımlayıcısı ve yordayıcısı olması nedeniyle hem öğretimsel bağlamda hem de bilimsel araştırmalarda ele alınma eğilimini arttırmıştır (Aydın ve ark. 2017; Kutluca ve ark. 2018). İnançların sahip olduğu bu güçlü belirleyici etki, eğitimcilerin birçok farklı kategorideki inançları, öğrenme ve öğretim süreçleri açısından dikkate almalarını zorunlu kılmıştır. Totto ve Coupland (2003’ten aktaran: Chai ve ark. 2006), öğretmen inançlarının, eğitimcilerin ve araştırmacıların öğretmen adaylarını mesleğe hazırlarken, mevcut öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimlerinde ele alınması gereken önemli konulardan biri olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin, Brunning ve ark. (2004) öğretmen davranışlarını etkileyen inançları aşağıdaki şekliyle ifade etmektedir:

- ❖ ***Ders içeriği ile ilgili inançlar:*** Öğretmenler, ders içeriğine yönelik varsayımları doğrultusunda öğretimlerini planlar. Örneğin bilginin kesin olduğuna inanan öğretmenler buluş yönteminden ziyade doğrudan öğretim-sözlü anlatım gibi yöntem ve teknikleri daha yüksek olasılıkla uygulama eğilimindedir.
- ❖ ***Öğrenciler ile ilgili inançlar:*** Birçok öğretmen, öğrencilerin sınav puanları, sınıftaki performansları, sosyal becerileri, fiziksel özellikleri, aile tutumları ve öz-yeterliliklerine dayanarak bir kanaat oluşturmaktadır.
- ❖ ***Öğretim uygulamaları ile ilgili inançlar:*** Öğretmenler, önemine inandıkları yaklaşımlara dayalı olarak (öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli) öğretimlerini planlar ve uygular.

Bireylerin düşünce, davranış ve yargıları üzerindeki önemli etkisi nedeniyle, çeşitli inanç boyutları her zaman incelenmiş ve araştırmaların konusu olmuştur. Bu



inançların en önemlilerinden biri epistemolojik inançlardır (Köse ve Dinç 2012). Epistemolojik inançlar, bireylerin bilginin ve bilmenin (öğrenme) doğasına yönelik kişisel inançları olarak ifade edilmektedir (Hofer ve Pintrich 1997; Schommer 1990, 1994; Brunning ve ark. 2004). Deryakulu (2017: 253) ise epistemolojik inançları, “bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları” olarak belirtmektedir.

Epistemoloji üzerine yaptıkları kapsamlı derleme çalışması sonucunda Hofer ve Pintrich (1997), epistemolojik inançları “bilginin doğası” ve “bilmenin doğası” ile ilgili inançlar olarak iki ayırmıştır. Bu çerçeveye göre:

(1) **Bilginin doğası:** Bireyin bilginin ne olduğuna dair inançlarıyla ilgilidir. Bu alanda “bilginin kesinliği” ve “bilginin basitliği” olmak üzere iki boyut bulunmaktadır:

- a) Bilginin kesinliği, bireyin bilginin sabit/değişmez ve kesin olduğu ile ilgili inançtan bilginin değişebilen-gelişebilen bir yapıda olmasına kadar değişiklik gösterir.
- b) Bilginin basitliği ise bilginin birbirinden bağımsız izole bir yapıda mı yoksa birbiriyle ilişkili kavramların bütünü mü olduğu ile ilgili inançları kapsamaktadır.

(2) **Bilmenin doğası:** Bireyin bilgiyi nasıl elde ettiği ile ilgili inançlardır. Bu alan “bilginin kaynağı” ve “bilginin gerekçelendirilmesi” olmak üzere iki boyuta sahiptir:

- a) Bilginin kaynağı boyutu, bireyin bilginin dış kaynaklardan mı aktarıldığı yoksa birey tarafından aktif bir biçimde anlam yapılandırma süreci mi olduğuna dair inançlarıdır.
- b) Bilginin gerekçelendirilmesi ise, bilgi iddialarının değerlendirilmesi, kanıtların kullanılması ve uzman/otoritenin rolüyle ilgilidir.

1990’lı yıllardan itibaren, epistemolojik inançlar ve öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkileri, ilgi çeken bir araştırma konusu olmasına rağmen (Chan 2011) bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların başında Harvard ve Radcliffe üniversitesi lisans öğrencilerinin öğrenim süreci boyunca epistemolojik inanç gelişimlerini araştıran William Perry (1970) öne çıkmaktadır. Araştırmacı, üniversite öğrenimleri süresince öğrencilerin bilgi hakkındaki inançlarının, bilginin otorite/uzman tarafından aktarıldığı ve bilginin mutlak olduğu düşüncesinden (gelişmemiş epistemolojik inanç), bilginin bireylerin kişisel deneyimleri sonucu oluşturulan göreceli bir şey

olduğuna, birden çok görüşün olasılıklarını kabul etmeye başlama aşamasına (gelişmiş epistemolojik inançlar) doğru değişim gösterdiğini ileri sürmüştür. Ancak Perry (1970) ve benzer çalışmalar yürüten Belenky ve ark. (1986), Kuhn (1991), Magolda (1992), King ve Kitchener (1994) gibi araştırmacılar, epistemolojik inançları bilgi, zekâ ve öğrenme gibi tek boyutlu olarak ele almış ve genel olarak çoğu genel trendleri izlemiştir. Bu çalışmaların genellikle ana ilgi odağı, bireylerin inançlarının zaman içerisindeki değişimidir (genellikle yaş ve eğitimsel deneyimle ilişkilendirilmiştir) (Buehl ve Alexander 2001). Ayrıca araştırmacılar bilgiye dair inançlarla ilgili birçok bulguyu, görüşme ve açık uçlu sorular aracılığıyla elde etmişlerdir.

1990'lı yılların başına gelindiğinde ise, epistemolojik inançlarla ilgili bazı araştırmalar bu trendlerden sapmıştır. İlk olarak Schommer, kişisel epistemolojiyi ölçmek için "Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ) adlı ölçeği geliştirmiştir. EBQ ve benzeri ölçme araçlarının geliştirilmesi, araştırmacıların istatistiksel olarak epistemolojik inançlarla diğer yapıları ilişkilendirmelerine olanak tanımış ve sonuç olarak bu çalışmalar, inançların nasıl değerlendirileceği ve kavramsallaştırılacağı ile ilgili daha fazla akademik odak kazanmıştır (Buehl ve Alexander 2001). Schommer'ın (1990) çalışmasının ardından epistemolojik inançlar çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır ve kısa zamanda daha çok kişiye ulaşılmasını sağlamıştır (Sulimma 2009; Wheeler ve Montgomery 2009).

#### **4.1.1. Tek Boyutlu Epistemolojik Gelişim Modelleri**

Epistemolojik gelişim modelleri, Perry (1970), Belenky ve ark. (1986), Kuhn (1991), Magolda (1992), King ve Kitchener (1994) gibi araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bu gelişimsel modellerin ortak noktası epistemolojik inançların tek boyutlu olarak ele alınması ve bireylerin epistemolojik gelişimlerinin düzenli bir sıra izlediğinin varsayılmasıdır.

##### **4.1.1.1. Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli**

Öğrencilerin bilginin doğası ile ilgili görüşlerini ilk araştıran ve günümüzde epistemolojik anlayışla ilgili gelişimsel modellerin bir bakıma dayanak noktasını oluşturan, Perry'nin (1970) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu boylamsal çalışmalardır. Öğrencilerin bilginin doğası, bilginin kaynağı hakkındaki algılarını, kendilerini öğrenen birey olarak nasıl gördüklerini ve bu düşüncelerinin zaman

içerisindeki değişimini incelemeyi amaçlayan Perry, çalışmalarını Harvard ve Radcliffe üniversitesinde öğrenim gören ve rastgele seçilmiş 313 birinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiş ve ardından 27'si kadın, 4'ü erkek olmak üzere toplam 31 öğrenciyi yıllık görüşmeler için çalışmasına dâhil etmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, 9 aşamadan oluşan “Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli” oluşturulmuştur. Bu modelin geçerliğini sınamak için ise birinci sınıf öğrencileri arasından 85'i erkek, 24'ü kadın toplam 109 öğrenci rastgele seçilmiş ve dört yıllık üniversite öğrenimleri boyunca araştırma kapsamında izlenmiştir. Perry araştırmasının sonucunda, üniversitenin ilk yılında öğrencilerin bilginin basit olduğu, değişmediği ve otorite/uzman tarafından aktarıldığı inancına sahip olduklarını, son sınıfa geldiklerinde ise bilginin karmaşık, deneye ve akla dayalı olduğuna inandıklarını öne sürmüştür. Elde edilen bulgulara dayanarak bireylerin epistemolojik gelişimleri ikici (düalist), çoğulcu (multiplicity), görececi (relativist) ve bağlılık (commitment) olmak üzere dört temel düzey ile açıklanmıştır (Hofer ve Pintrich 1997; Hofer 2001; Schommer-Aikins 2002).

Bu modele göre, (1) Çoğunlukla üniversite birinci sınıf öğrencilerinin tercih ettiği **ikici (düalist)** bakış açısında bilgi, ya doğru ya yanlış olarak kabul edilmektedir ve doğru bilgiye ancak uzmanların sahip oldukları inancı hâkimdir. (2) **Çoğulcu (multiplicity)** konumdaki bireyler, bilginin kesin ve mutlak olmadığını fark etmeye başlamakta ve mutlak gerçekler için otoritelere daha az güvenmektedir. Fakat dış dünyada değişmez bir gerçekliğin var olduğuna kısmen inanmaktadır. (3) **Görececi (relativist)** düzeydeki bireyler bir bilginin ya da görüşün yalnızca eldeki verilere dayalı olarak doğru ya da yanlış olabileceğini kabul etmektedir. Birey, artık kendini etkin bir anlam oluşturucu olarak görmeye başlamaktadır. Bireyler, bilginin kişisel deneyimler sonucu oluşturulan göreceli bir şey olduğuna inanmaktadır. (4) **Bağlılık (commitment)** konumunda ise görececi anlayış devam etmekle birlikte, bireyler esnek biçimde belirli bir görüşe ya da bakış açısına sahip olabileceklerine güçlü şekilde inanmaktadır. Bu aşamada bireyler toplum ve kültürden bağımsız olarak kendi kişisel yorumlarını geliştirebilmektedir. Ayrıca, kişisel görüş ve düşüncelerini otoriteden bağımsız değerlendirmektedir. (Hofer ve Pintrich; 1997; Brownlee ve ark. 2001; Hofer 2001; Deryakulu 2017: 256-257).

#### 4.1.1.2. Kadınların bilme yolları modeli

Belenky ve ark. (1986), Perry'nin (1970) örnekleminin ağırlıklı olarak erkek ve elit kurumlardan gelen kişilerden oluştuğu gerekçesi ile kadınların epistemolojik inançlarını yansıtamayacağını ileri sürmüştür. Bu nedenle farklı özgeçmişlere (dokuz farklı eğitim kurumundaki kadın öğrenciler ve resmi eğitime dâhil olmayan kadınlar) sahip olan bireyleri kapsamak amacıyla Perry'nin çalışması geliştirilmiştir. Araştırmacılar, çalışma grubunu oluşturan 135 kadın üzerinde epistemolojik inançlarla ilgili açık uçlu sorular içeren görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Perry'nin öncü araştırmasının epistemolojik gelişim sırasına benzer bir şekilde; sessizlik (silence), bilgi alma (received knowledge), öznel bilgi (subjective knowledge), işlemsel bilgi (procedural knowledge) ve yapılandırılmış bilgi (constructed knowledge) olmak üzere beş temel evreli "Kadınların Bilme Yolları Modeli" oluşturulmuştur.

*Sessizlik* evresinde bulunan kadınlar edilgin/pasif olarak uzmanlar tarafından söylenenleri doğru olarak kabul etmekte, bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanmaktadır. *Bilgi alma* evresinde bilginin kaynağının bireylerin kendileri dışında olduğu, her sorunun yalnızca tek bir doğru yanıtı bulunduğu, bu nedenle bir bilginin ya doğru ya da yanlış olduğuna inanılmaktadır. *Öznel bilgi* evresindekiler bilginin kaynağı olarak artık kendilerini, kendi sezgi ve kişisel deneyimlerini görmeye başlamaktadır. *İşlemsel bilgi* evresindeki bireyler amaçları doğrultusunda çıkarsama, akıl yürütme, çözümlenme ve eleştirel düşünme gibi çeşitli işlemlerden yararlanarak deneyimlerini yorumlamaktadır. Son olarak *yapılandırılmış bilgi* konumundakiler ise, bilginin kişi tarafından bağlama göre yapılandırıldığına inanmaktadır (Deryakulu 2017: 257).

#### 4.1.1.3. Tartışmacı uslamlama modeli

Kuhn (1991), çeşitli yaş dönemlerindeki (gençlik, yetişkinlik, yaşlılık) bireylerin epistemolojik gelişimlerini, düşünme ve problem çözme süreçleri açısından ele almıştır (Hofer 2001). Kuhn, araştırmasında bireylerin kesin olmayan problemlere verdikleri yanıtlarda başvurdukları akıl yürütme biçimlerini incelemiş ve epistemolojik inançları gerçekçilik (realism), mutlakçılık (absolutist), çoğulculuk (multiplist) ve değerlendircilik (evaluatist) olmak üzere dört kategoride toplayarak, Tartışmacı Uslamlama Modeli'ni geliştirmiştir (Kuhn ve ark. 2000).

Modele göre **gerçekçilik** düzeyinde bulunan bireyler, bilginin dış kaynaklardan geldiğine ve kesin olduğuna, eleştirel düşünmenin gerekli olmadığına, iddiaların gerçekliğin bir kopyası olduğuna ve gerçekliğin doğrudan bilinebileceğine inanmaktadırlar.

**Mutlakçılık** düzeyindeki bireyler, bilginin kesinliğine ve dış kaynaklardan edinildiğine ancak eleştirel düşünmenin gerçekler ile iddiaları karşılaştırmak için gerekli olduğuna inanmaktadır.

**Çoğulculuk** düzeyinde bireyler, gerçekliğin doğrudan bilinemeyeceğine, bilginin kesin olmadığı ve insan zihni ile oluşturulduğuna, eleştirel düşünmenin ise gereksiz olduğuna inanmaktadır.

Son düzey olan **Değerlendiricilikte** ise bireyler, gerçekliğin bilinemeyeceğine, bilginin zihnin bir ürünü ve kesin olmadığına, iddiaların değerlendirilebilen yargılar olduğuna, bireylerin kişisel düşüncelerinin diğer görüşlerle karşılaştırılmasının gerekli olduğuna ve eleştirel düşünmenin önemli olduğuna inanmaktadırlar (Hofer ve Pintrich 1997; Kuhn ve ark. 2000; Buehl ve Alexander 2001; Duell ve Schommer-Aikins 2001).

#### **4.1.1.4. Epistemolojik yansıtma modeli**

Perry'nin modeline dayanarak ve cinsiyet değişkenini de kapsayacak şekilde Baxter Magolda (1992'den aktaran: Labbas 2013), eşit sayıda kadın ve erkek üniversite öğrencileri üzerinde beş yıl süren boylamsal bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin bilginin doğası, sınırları ve kesinliği hakkındaki inançlarına odaklanmıştır ve üniversite yaşamının başında öğrencilerin "otorite/uzmanların gerçeği bildiklerine" inandıklarını, zaman içerisinde ise bilginin bağlamsal olduğuna ve uygun uzmanlığı olan kişiler tarafından yapılandırıldığına inandıklarını ileri sürmüştür. Araştırma, öğrencilerin bilgi üzerine başlangıçta kendilerini neden yetersiz gördüklerini, daha sonra ise bilgi hakkında farklı inançlara sahip olmalarının nedenini incelemeye odaklanmıştır. Magolda'nın (1992) bilginin ne olduğu ve bilmenin nasıl gerçekleştiği üzerine yürütmüş olduğu araştırmasından elde ettiği bulgular doğrultusunda, mutlak (absolute), geçiş (transitional), bağımsız (independent) ve bağlamsal (contextual) olmak üzere dört kategoride toplanan "Epistemolojik Yansıtma Modeli" geliştirilmiştir. Magolda, gerçekleştirmiş olduğu çalışma ile (1992'den akt: Hofer ve Pintrich 1997), bireylerin öğrenmenin nasıl değerlendirilmesi gerektiği ve eğitimle ilgili kararların nasıl alınması gerektiği ile

ilgili düşüncelerinin belirlenmesine katkı sunmuştur. Ek olarak öğrenme ortamında öğrenenlerin, öğretmenlerin ve akranların belirli beklentilerinin anlaşılmasına olanak sağlayacağını belirtmiştir. Bu kategorilerden ortaya çıkan epistemoloji, bilginin kendisinden çok öğrenmenin doğası üzerine odaklanmıştır.

**Mutlak** kategorisi içerisinde bulunan bireyler, bilginin kesin olduğu ve otorite/uzmanların tüm cevaplara sahip olduğu inancına sahiptir. **Geçiş** kategorisindeki bireyler, otoritelerin her şeyi bilemeyeceğini keşfetmekte ve bilginin ise kesin olamayacağını kabul etmektedir. **Bağımsız** kategorisindekiler, bilgi kaynağı olarak yalnızca otoritelerinin kabul edilmesini sorgulamaya başlar ve kendi fikirlerinin de aynı düzeyde geçerli olduğunu savunmaktadır. **Bağlamsal** kategorisinde bulunanlar ise, mevcut duruma göre değerlendirme yaparak kişisel bakış açılarını yapılandırmaktadır (Hofer ve Pintrich 1997; Deryakulu 2017: 258).

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere dayanarak Magolda (1992) bilme yollarındaki cinsiyet farklılıklarının gelişim dönemlerinin ilk evrelerinde olabileceğini belirtmiştir. Erkeklerin bu evrelerde daha kişisel olmayan ve bireyci bilme yollarını benimsediklerini, kadınların ise daha çok kişisel olan ve bireyler arası bilme yollarını tercih ettiğini ileri sürmüştür (Hofer 2001).

#### **4.1.1.5. Yansıtıcı yargı modeli**

Perry ve Dewey'in yansıtıcı düşünme ile ilgili çalışmalarına dayanarak King ve Kitchener (1994), akıl yürütmenin altında yatan epistemolojik varsayımları incelemiştir (Hofer ve Pintrich 1997). Uzun süreli kesitsel ve boylamsal araştırmalar sonucunda, lise düzeyindeki öğrencilerden orta yaş aralığındaki bireylere kadar, bir sorun çözme esnasında bireylerin düşünme biçimleri incelenmiş ve bir epistemolojik gelişim modeli öne sürülmüştür (King ve Kitchener 2004). King ve Kitchener tarafından bireylere, "Reflective Judgment Interview" adı verilen yansıtıcı yargı görüşmeleri uygulanmıştır (Duell ve Schommer-Aikins 2001). Araştırmalar sonucunda, epistemolojik gelişim yedi aşamadan oluşan bir model ile açıklanmıştır. Yansıtıcı Yargı modelinin bu yedi gelişimsel aşaması; Yansıtma Öncesi Düşünme (1, 2 ve 3. Gelişim aşaması), Yarı Yansıtıcı Düşünme (4. ve 5. Gelişim aşaması) ve Yansıtıcı Düşünme (6. ve 7. Gelişim aşaması) olmak üzere üç temel düzeyde açıklanmaktadır.

**Yansıtma öncesi düşünme** evresinde bireyler, bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve bilginin gözlem yolu ile edinildiğine inanmaktadır. Bu evredeki bireyler bilgiyi

mutlak olarak gördüğü için kanıt aramaya çalışmazlar ve otorite tek bilgi kaynağıdır. *Yarı yansıtıcı düşünme* evresindeki bireyler, bilginin kesin ve mutlak olmadığına, bağlama göre değişebileceğine inanmaktadır. Bilginin doğrulanması için kanıt isterler ancak bir sonuç çıkarmazlar. *Yansıtıcı düşünme* evresinde olan bireyler ise bilgiyi gittikçe daha belirsiz bulmakta, kendi yargı ve değerlendirmelerine başvurmaktadır. Ayrıca, bilginin farklı kaynaklardan elde edilen verilere dayalı olarak yapılandırıldığı, öğrenmenin de eleştirel düşünme ve sentezlerin sonucu meydana geldiği görüşü hakimdir (Duell ve Schommer-Aikins 2001; King ve Kitchener 1994, 2004).

**Tablo 1. Epistemolojik Gelişim Modelleri**

Zihinsel ve Ahlaki Gelişim	Kadınların Bilme Yolları Modeli	Epistemolojik Yansıtma	Yansıtıcı Yargı	Tartışmacı Usullama
Perry	Belenky ve ark.	Magolda	King ve Kitchener	Kuhn
Evreler	Epistemolojik Bakış Açıları	Bilme Yolları	Yansıtıcı Yargı Evreleri	Epistemolojik Görüşler
<i>İkinci</i>	<i>Sessizlik</i>	<i>Mutlak</i>	<i>Yansıtma Öncesi</i>	<i>Gerçekçilik</i>
<i>Çoğulcu</i>	<i>Öznel Bilgi</i>	<i>Geçiş</i>	<i>Yarı Yansıtıcı</i>	<i>Mutlakçılık</i>
<i>Görececi</i>	<i>İşlemsel Bilgi</i>	<i>Bağımsız</i>		<i>Çoğulculuk</i>
<i>Göreceliğe Bağlılık</i>	<i>Yapılandırılmış Bilgi</i>	<i>Bağlamsal</i>	<i>Yansıtıcı</i>	<i>Değerlendiricilik</i>

(Kaynak: Hofer ve Pintrich 1997; Deryakulu 2017: 259)

Epistemolojik gelişim modellerinin kesişim noktası, ağırlıklı olarak öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmalara dayalı olmaları ve bireylerin epistemolojik gelişimlerinin birbirine oldukça benzer aşamalara ayrılmasıdır. Modellerin betimlediği temel gelişim aşamaları incelendiğinde, bireylerin ilk önce dış dünyada kendilerinden bağımsız bir biçimde var olan mutlak ve kesin bilgiler olduğuna ve bu bilgilerin ancak uzmanlarca bilinip diğer bireylere aktarıldığına inandıkları, daha sonra bilginin mutlaklığı ve kesinliği ile doğru bilgiye ancak otoritelerin sahip olabileceklerine ilişkin inançlarından kuşku duymaya ve çeşitli konularda kendi düşüncelerinin de bir değeri olabileceğine inanmaya başladıkları bir geçiş aşaması yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu aşamadan sonra ise, bilginin mutlak ve kesin olamayacağına, bağlama göre doğru ya da yanlış olabileceğine ve aslında bilginin dış

dünyada var olup uzmanlarca bireylere aktarılan bir şey olmadığına, aksine birey tarafından eldeki çeşitli verilerin değerlendirilmesiyle oluşturulduğuna inandıkları görülmektedir. Ancak gelişim modellerinin hepsinde, epistemolojik inançlar tek boyutlu olarak; yalnızca bilgi ile ilgili inançları kapsayacak biçimde incelenmiştir (Deryakulu 2017: 259).

#### **4.1.2. Çok Boyutlu Epistemolojik Modeller**

Önceki araştırmacılardan farklı olarak, epistemolojik inançların birden fazla boyuttan oluştuğunu ve bireyin eş zamanlı olarak bu boyutlarda farklı gelişim düzeyinde olabileceğini öne süren Schommer (1990), epistemolojik inançları çok boyutlu inanç sistemi olarak ele almıştır.

##### **4.1.2.1. Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç sistemi**

Perry ve onun çalışmalarından esinlenen araştırmacıların çoğu, kişisel epistemolojinin tek boyutlu olduğunu ve sabit bir biçimde geliştiğini öne sürerken, Schommer (1990) gelişimsel modellerin, bilgi, zekâ ve öğrenme gibi tek boyutlu yapısından dolayı epistemolojik inançların karmaşıklığını yeterince yansıtmayacağını ve bu nedenle kişisel epistemolojiyi, kendi içerisinde birbirinden bağımsız bir inanç sistemi olarak gözden geçirilmesini önermiştir. Schommer'ın ileri sürdüğü inanç sisteminde, kişisel epistemolojiyi oluşturan birden çok inanç vardır ve bu inançlar birbirlerinden bağımsız olarak gelişim gösterebilir ya da göstermeyebilir (Schommer-Aikins 2004). Örneğin Schommer (1998), bazı öğrencilerin bilginin kesinliğine inanırken aynı zamanda bilginin karmaşık olduğuna da inanabileceklerini, bu nedenle de epistemolojik inançların tek boyutlu olarak ele alınmaması gerektiğini belirtmektedir.

Schommer (1990), epistemolojik inançların yapısını ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini belirlemek için: Perry'nin(1970) üniversite öğrencilerinin bilgi ile ilgili inançlarını incelediği araştırmasında kullandığı “bilginin yapısı”, “bilginin kesinliği” ve “bilginin kaynağı” boyutlarını, Schoenfeld'in (1983) lise öğrencilerinin matematik öğrenmeye ilişkin inançları araştırmasında kullanılan “bilginin edinilme hızı” boyutunu, Dweck ve Leggett'in (1988) ortaokul öğrencilerinin zekâ ile ilgili inançlarını incelendiği çalışmasındaki “bilginin kontrolü” boyutundan yararlanarak “Epistemolojik İnançlar Modeli”ni kavramsallaştırmıştır (Hofer ve Pintrich 1997; Buehl ve Alexander 2001; Boden 2005; Deryakulu 2017: 260).





Bireyler, dört boyutun her birine ilişkin diğer boyutlardan bağımsız olacak biçimde gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) ya da gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) inanca sahip olabilmektedir. Diğer bir deyişle, bir birey hem bilginin kesin olduğu yönünde güçlü bir inanca sahipken, aynı zamanda karmaşık bir yapısının olduğuna da inanabilmektedir. Schommer, epistemolojik inançlarının belirlenmesinde kolayca kullanılabilir bir ölçek geliştirdikten sonra bu inançların oluşumunda hangi etmenlerin etkili olduğu ve öğrenme-öğretim sürecine olan etkisi ile diğer bireysel farklılıklarla ilişkilerini inceleyen çalışmalar hız kazanmıştır (Deryakulu 2017: 261-262).

#### **4. 2. ÖĞRETME VE ÖĞRENME ANLAYIŞLARI**

“Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarına karşılık gelen öğretim ve öğrenme anlayışları, öğretim ve öğrenmenin anlamı ile öğretmen-öğrenci rollerini kapsamaktadır” (Chan ve Elliott 2004).

Öğretim ve öğrenme anlayışları ayrı ayrı ele alınacak olunursa, öğretmenlerin sahip oldukları öğretim yaklaşımları ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. (a) aktif öğrenmeyi destekleyen, (b) öğrenmeyi kolaylaştıran, (c) bilgiyi sunan şeklinde 3 kategoride (Martin ve Balla 1991), (a) öğretmen merkezli ve (b) öğrenci merkezli olarak iki kategoride (Trigwell ve Prosser 1993, 1996; Kember 1997), (a) bilgiyi aktarma işlemi ve (b) öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarının sağlanması olarak (Entwistle ve ark. 2000; Samuelowicz ve Bain 2001; Kane ve ark. 2002; Teo ve ark. 2008), Chan ve Elliott (2004) ise geleneksel anlayış ve yapılandırmacı anlayış olarak iki kategoride sınıflandırmıştır.

Öte yandan öğrenme yaklaşımları ise yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Marton ve Saljö 1976; Biggs 1987). Schunk’a (2009’dan aktaran: Aypay 2011a) göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı geleneksel öğretim-öğrenme anlayış ile derin öğrenme yaklaşımı ise yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı ile yakından ilişkilidir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında birey, bilgiyi ezberlemeye dayalı ve verilen görevlere dayalı olarak olguları ve detayları tekrarlama gibi öğrenme stratejilerini benimserken, derin öğrenme yaklaşımında birey, bilgiyi kişisel deneyimiyle bütünleştirme, sonuçları ilişkilendirme gibi aktif olarak anlam arayışında bulunur. Öğrenilen bilgileri çeşitli bağlam ve durumlarda kullanım becerisi, derin öğrenme

yaklaşımının, bilgiyi kendi bağlamı içerisinde kullanabilme becerisi ise yüzeysel öğrenmenin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Hay 2007). Derin öğrenme yaklaşımında, bilginin otorite/uzman tarafından aktarıldığı inancından ziyade sorgulama/araştırma yoluyla elde edildiği inancı hâkimdir (Chan 2010).

Öğrenci öğrenmeleri üzerine yapılan araştırmalar, öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarını, kullandıkları stratejilerini ve öğrenme çıktılarını etkilediğini göstermiştir (Purdie ve ark. 1996; Pillay ve ark. 2000; Purdie ve Hattie 2002). Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, öğrenme çıktılarının kalitesi açısından da açıklayıcı bir güce sahip olduğu yönünde çalışmalar mevcuttur (Purdie ve Hattie 2002; Vermunt ve Vermetten 2004).

Bilgiye, insana ve evrene ilişkin değerlendirmelere, belli dönemlerde bazı bakış açıları egemen olmakta, bu yeni bakış açıları da toplumdaki değişimlerden kaynaklanmaktadır. Toplumda egemen olan “inanç ve değerler” değiştiğinde; insana, evrene, bilgiye bakış açısı da değişmektedir. Diğer bir deyişle yeni bir “paradigma” doğmaktadır. Paradigma, toplumsal yapıdaki “inanç, değer ve teknik” lerin değişmesi sonucu ortaya çıkan yeni anlayış ve yaklaşımlardır (Özden 2015: 234). Geçen yüzyılın son çeyreğine kadar bilim alanında egemen paradigma, pozitivism olup bu paradigma, gerçeğin tekliğine ve değişmezliğine, insanın rasyonel bir varlık olmasına, mutlak bilgiye ulaşmada deney ve gözlemin temel araçlar olduğuna vurgu yapmakta idi (Şişman 2018: 363).

Auguste Comte (1798-1857) tarafından detaylandırılan pozitivist paradigma aslında davranışçı yaklaşım ile ilişkili olup, davranışçı yaklaşım bir bakıma pozitivist bilim felsefesinden geniş ölçüde etkilenmiştir. Hatta davranışçı yaklaşım temel dayanağını pozitivist bilim felsefesinden almıştır, denebilir (Ekiz 2006).

Positivism, bilginin doğa bilimlerindeki üretiliş şekliyle insan bilimlerindeki üretiliş şekli arasında hiçbir farklılığın olmadığını düşünür. Pozitivist anlayış veya metodoloji, insanlarla ilgili birtakım beşeri ve sosyal bilgilere ulaşma çabası sırasında, insanın bağlamından koparılarak, aynen taşların ve kayaların incelendiği şekliyle incelenmesi gerektiğini savunur (Cevizci 2018b: 208). Oysa geçen yüzyılın sonlarından itibaren post-pozitivist bakış açısı ön plana çıkmaya başlamış; gerçeğin çoğulcu yapısına, insanın irrasyonel ve kültürel yönüne, alternatif bilgi edinme yöntemlerine ve bilgi türlerine, bilimsel gerçeğin değişkenliğine ve göreceliğine vurgu yapılmaya başlanmıştır. Başlangıçta doğa bilimlerinde gündeme gelen bu dönüşüm, sonuçta sosyal bilimleri ve bu bağlamda eğitim bilimini de etkilemiştir.

Eğitim biliminde başta davranışçılık olmak üzere egemen paradigmlar sorgulanmaya başlanmış, bilgi teorisi ve öğrenme teorisi konularında yeni yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır. Diğer yandan, başta teknoloji, bilgi ve bilişim alanlarındaki değişimler, okul, sınıf, eğitim, öğrenme, öğretim, öğretmen ve öğrenciye ilişkin egemen bakış açılarını da etkilemiştir (Şişman 2018: 363).

Son yıllarda kendini her alanda hissettiren post-pozitivist görüş, bir şekilde kendini eğitimde de göstermeye başlamıştır (Türkmen ve Yalçın 2001). Günümüz toplumunda bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, bütün ülkelerde eğitim sisteminin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır (Bulut 2008). Ülkemizde ise 2005 yılı ilköğretim programı, davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmaçı yaklaşımı esas almıştır. Program pragmatizm felsefesi ve ilerlemeci eğitim felsefesi ile hazırlanmıştır (Ulubey ve Aykaç 2017). Bu yeni yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan bir öğretimi benimsemekte ve eğitim-öğretim sürecinin her boyutunun bu temel özellik bağlamında geliştirilmesini öngörmektedir (Demir ve Akınoğlu 2010). Yapılandırmaçı yaklaşımda öğrenci, sınıfta pasif bilgi alıcı rolünden, bilgiyi kendisinin yapılandırđı bir konuma getirilmiştir (Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın 2010).

Günümüzün eğitim anlayışında artık öğretmenlerin geleneksel yaklaşımla değil, yapılandırmaçı yaklaşımla hareket ederek öğrencilere rehberlik etmeleri beklenmektedir (Oğuz 2011). Bilgi çağının kendini kuvvetle hissettirdiği bu dönemde, öğretmenlerin bilgiyi doğrudan aktaran değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösteren ve kolaylaştıran birer eğitim lideri olmaları beklenmektedir (Genç 2017: 7).

Sonuç olarak yapılandırmaçılık 20. Yüzyılın sonlarında eğitimde öne çıkan kavramlardan birisi haline gelmiştir. Çünkü bu dönemdeki yoğun bilgi artışı karşısında davranışçı ve öğretmeni merkeze alan yaklaşımlar neredeyse her ülkede birtakım eleştirilere maruz kalmıştır. Bilginin pasif alıcısı konumundaki bir anlayışıyla, günümüz insanının yetiştirilemeyeceği anlaşılmıştır (Arslan 2007).

#### **4.2.1. Geleneksel (Davranışçı) Yaklaşım**

Geleneksel anlayışta eğitim öğretmen merkezlidir. Öğretmen, öğrenci ve bilgi denkleminde öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi tüketen/alandır. Dolayısıyla öğrenci, öğrenme sürecinde pasif bir konumdadır (Topkaya 2011: 143; Özden 2014: 54). Öğretmen, sahip olduğu anlayış gereğince, öğrenme ortamında,

gücü ve otoriteyi paylaşmamakta ve öğrenme ortamını yalnızca kendisi şekillendirmektedir. Öğretmenler sınıfta sorular sorarak, öğrencilerden tek doğru cevabı duyabilmek için çaba gösterirler. Bu sınıflarda anlamlı öğrenmeler yerine, ezber hâkimdir (Baş ve Beyhan 2013).

Geleneksel öğrenme-öğretme anlayışında öğrencinin pratik yapmaktansa teorik bilgilerle donatılması hedeflenmektedir. Diğer bir ifadeyle ezbere öğrenme hâkimdir.

- ❖ Geleneksel öğretim anlayışı bilgiyi amaç olarak kabul eder. Bu da öğrencilerin öğrenmeyi değil bilgiyi ezberlemelerine teşvik etmektedir.
- ❖ Öğrenci rekabetini destekleyen öğretmen merkezli paradigma öğrenci motivasyonunu arttırmaz, hatta yarattığı korku yüzünden öğrencilerin potansiyellerini kullanmasının önüne geçmektedir.
- ❖ Geleneksel öğretim anlayışında kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenmelerin gerçek hayatla bağlantısını sağlayamadığı için soyut bilgilerin öğrenci tarafından somutlaştırılması ve öğrenilmesi gecikmektedir.
- ❖ Geleneksel eğitim anlayışı, öğrencilerin “ne öğrenmesi gerektiği” üzerinde durmaktadır.
- ❖ Öğretmen, bilgi takdimcisi rolündedir.
- ❖ Pasif öğrenme durumu hâkimdir.
- ❖ Öğrenci ezber bilgilerle donatılır (Özerbaş 2012: 106-107).

Gültekin ve ark.’na (2007) göre geleneksel anlayış, pozitivist paradigmanın bir ürünü olan davranışçı yaklaşımın özelliklerini taşımaktadır. Diğer bir deyişle, davranışçı yaklaşımın öğretmeni bilgiyi aktaran, öğrenciyi de bilgiyi alan konumunda görmesi nedeniyle geleneksel olarak adlandırıldığını belirtmektedir.

Öğrenmeyle ilgili deneysel çalışmaların başlangıcı, hayvan ve insan davranışları üzerinde yoğunlaşan davranışçı yaklaşım olmuştur. Davranışçılar, bireyi ya da hayvanı etkileyen uyarıcılar ile bu uyarıcılar karşısında gösterilen davranışları inceleyerek, insan ve hayvan davranışlarına anlam vermeye çalışmışlardır (Erden 2017: 71).

Ersanlı’ya (2018: 199) göre davranışçı anlayış; “objektif olmayan, kanıtlanamayan, somut bir biçimde ölçülüp değerlendirilemeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur” ilkesi üzerine temellenmiştir. Bununla birlikte davranışçıların, içsel yaşantıları bilimsel olarak ölçülemeyeceği gerekçesiyle reddettiklerini öne sürmektedir.

Davranışçı yaklaşım, öğrenmenin açıklanmasında öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemektedir. Bunun nedeni olarak zihinsel etkinliklerin yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Bu nedenle, temel odağını dış çevrenin (öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri) düzenlenmesine yoğunlaştırmıştır (Barut 2018: 54).

Davranışçı yaklaşımın öğrenmeye yaklaşımı, uyarıcı (etki) ile davranış (tepki) arasındaki mekanik bir ilişkiye dayanır (U-T). Uyarıcı, öğreneni harekete geçiren iç ve dış etkenlerdir. Öğrenen kişi sunulan çevresel uyarıcıya istendik seviyede ya da uygun tepki gösteriyor ve bu tepki davranışlarında gözlenebiliyor / ölçülebiliyor ise öğrenme gerçekleşmiş sayılır. Bunun için öğrenenin zihinsel süreçleri üzerine değil, aksine sadece uygun davranışları üzerine yoğunlaşılır. Uygun davranışların sıklığının artırılması ve kalıcılığının sağlanması için de olumlu pekiştirece önem verilir (Ekiz 2006: 15; Topkaya 2011: 119; Terzi ve Gürsoy 2015: 165; Ersanlı 2018: 199).

Davranışçı yaklaşıma dayalı öğretimin nitelikleri:

- ❖ Öğretme esastır; öğretmen, öğretim sürecinden sorumlu olduğundan dolayı öğrencilere ilgili alan bilgi, beceri ve duyuşsal kazanımları gözlemleyecek ve ölçebilecek biçimde öğretir.
- ❖ Öğrenmede yeni bilgiler esastır; öğrencilerin ilgili alan bilgisi konusunda var olan bilgileri yerine, yeni bilgilerin aktarılması söz konusudur.
- ❖ Öğrencilerde başarı duygusu dışsal güdülenmeyle yolu ile gerçekleştirilir; bunun için de ödül-ceza yöntemi kullanılır.
- ❖ Öğretmen ile etkileşim esastır; öğrencilerin akranları ile etkileşimlerinden ziyade düşük düzeyde de olsa öğretmen ile etkileşim kurması gerekir.
- ❖ Tüm öğrenciler öğrenme ortamına benzer hazırbulunuşluk düzeyi ile katılır; öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olmadığı varsayılarak aynı ya da benzer bilgi, beceri ve anlayış kazanımları beklenir (Ekiz 2006: 16).

İlk kez kuruculuğunu ve savunuculuğunu J.B. Watson'ın yaptığı davranışçı yaklaşımın felsefi alt yapısı John Locke, fizyolojik alt yapısı Ivan Petrovich Pavlov ve psikolojik alt yapısı ise E.L. Thorndike, B.F. Skinner, Hull ve L.L. Bernard tarafından oluşturulmuştur (Ersanlı 2018: 199).

Pavlov' un "Klasik Koşullanma", Watson ve Guthrie'nin "Bitişiklik Kuramları", Thorndike'in "Bağ Kuramı", Skinner'in "Edimsel Koşullama Kuramı" ve Hull'un "Sistematik Davranış Kuramı" davranışçı kuramlardır (Barut, 2018, s. 54). Bu

kuramlar birbirinden ilgisiz bir şekilde ortaya konulmamış olup birbirleriyle bitişen, binişen ve kesişen yönleri bulunmaktadır. Bu denli zengin bir görüş içerisinde şunlar doğru veya yanlıştır şeklinde bir değerlendirmeye girmek objektif olamaz. Öğrenme ve öğretim aşamalarında ele alınan davranışın bir kurama oturtulması davranışın amacına, araştırmacının yaklaşımına, davranışın ortaya çıktığı ortama göre ele alınarak değerlendirilmesi daha doğru bir yaklaşım olabilir (Çamlıyer ve Çamlıyer 2011: 5). Benzer şekilde Aydın (2012), öğrenme kuramlarının birini idealize, diğerini ise karikatürize edilmesinin ve karşıtlık ilişkisine sokulmasının doğru bir yaklaşım olmayacağını belirtmektedir. Dolayısıyla en doğru yaklaşım, hangi kuramın hangi tür öğrenmeleri açıklamada daha işlevsel olduğunun üzerinde yoğunlaşmaktır.

Tüm bu bilgiler ışığında, geleneksel-davranışçı yaklaşımda, öğretmenlerin bilgiye yönelik otoritelerini sorgulanamaz olarak görmesi, öğrenme ortamında öğrencilerin inisiyatif almalarına olanak tanımaması ve bilginin kesin/değişmez olduğuna dayanarak kendilerini bilgi aktarıcıları, öğrencileri ise bilgi alıcıları olarak konumlandırmaları, bununla birlikte tüm öğrencilerin öğrenme ortamında benzer bilgi, beceri ve davranış kazanması gerektiği yönündeki düşünce anlayışları, eleştiri konusu olarak gösterilebilir. Bununla birlikte Aydın (2012), araba sürmeyi öğrenmekle, dil öğrenmenin, ya da sayıları öğrenmekle, temizlik alışkanlığını edinmenin aynı türden öğrenmeler olduğunun ileri sürülemeyeceğini, bu nedenle de farklı kuram ve yaklaşımlardan yararlanılması gerektiğinin altını çizmektedir.

#### **4.2.1.1. Klasik koşullanma: I. Pavlov**

Klasik koşullanma, ilk kez 1800'lü yılların sonu ve 1900'lü yılların başında fizyolog olan I. Pavlov'un gerçekleştirdiği deneysel öğrenme çalışmalarıyla gündeme gelmiştir. Pavlov, yiyeceğin sindiriminde fizyolojik salgıların rolünü belirlemek amacıyla araştırmalar yaparken; denek olarak kullandığı canlının (köpek) ağzından, yiyeceği ağzına götürmeden ve daha sonrada yiyeceği getiren kişiyi gördüğünde salya aktığını fark eder. Pavlov, deneylerinin sonucunda yaptığı çalışmanın, psikolojiyi de ilgilendirdiğini anlar ve bu olguyu sistematik biçimde deney ortamında araştırmaya karar verir (Ersanlı 2018: 200).

Bu gözlemlerinden yola çıkarak yaptığı deneyin yönünü değiştiren Pavlov, ilk kez öğrenme alanında deneysel bir araştırma yapmıştır (Erden 2017: 71). Pavlov'un laboratuvar ortamında hayvanlar üzerinde yaptığı deneyler sonucu oluşturduğu klasik

koşullanma kuramı, davranışçı yaklaşımın ilk sistematik bilgisini sunmuş, bu yaklaşımın temelini oluşturmuştur (Şişman 2018: 235).

Davranışçı psikolojinin öncüsü olan Ivan Pavlov, geliştirdiği “Klasik Koşullanma” kuramıyla öğrenme konusunda önemli gelişmeler sağlamıştır. Pavlov, deney aracı olarak kullandığı köpeğe, her seferinde zil çalarak et vermiş, zaman içerisinde ise sadece zil çalarak et vermemiştir. Buna rağmen köpeğin zil sesini duyar duymaz salya salgılaması sonucunda ise köpeğin, uyarıcı olan zile şartlandığı sonucuna varılmıştır. Bir başka ifade ile köpek, zil ile et arasındaki ilişkiyi öğrenmiştir (Terzi ve Gürsoy 2015: 165; Şişman 2018: 236). Pavlov, köpeğin doğal olarak yiyecek ağzına girdiği zaman salgılaması gereken salyayı, zil sesini duyduğu zaman da salgılamasını koşullanma yoluyla öğrenme olarak tanımlamıştır (Erden 2017: 71).

Klasik koşullanma süreci üç aşamadan oluşur. İlk aşama bir uyarıcı ve tepki arasındaki deney öncesi veya doğal ilişkidir. İkinci aşamada araştırmacı asıl uyarıcıyı tepkiyle hiçbir ilişkisi olmayan yeni bir uyarıcıyla eşleştirir. “Deneme” olarak adlandırılan defalarca tekrardan sonra, yeni uyarıcı tek başına tepkiyi doğurur (üçüncü aşama). Doğal ilişkide uyarıcı ve otomatik tepki koşulsuz uyarıcı ve koşulsuz tepki olarak adlandırılır. Eğitimin sonucu olarak oluşan yeni ilişkide yeni uyarıcı koşullu uyarıcı olarak ifade edilir. Yeni uyarıcıya yanıt olarak ortaya çıkmak üzere eğitilen tepki, artık bir koşullu tepkidir. (Tunçeli ve Aktan 2017: 39).

Örnek vererek açıklamak gerekirse, Pavlov’un deneyinde yiyecek (et), koşulsuz-doğal uyarıcıdır. Etin etkisi ile ortaya çıkan salya ise koşulsuz-doğal tepkidir. Ses ile et arasında ilişkilendirme kurulmadan önce, ses canlı için etkisiz bir uyarıcıdır. Ancak, ses ile et birlikte verilip ete gösterilen tepkinin sese de aynı şekilde gösterilmesi sağlandıktan sonra koşullu uyarıcı haline gelmektedir. Bu durumda, başlangıçta nötr bir uyarıcı olan, daha sonra tek başına verildiğinde de organizma için otomatik tepki oluşturan uyarıcıya koşullu uyarıcı, meydana gelen salya tepkisine ise koşullu tepki denmektedir (Senemoğlu, 2018, s. 102-103).

Beden eğitimi dersi ve öğretmenine ilişkin örneği klasik koşullanmaya göre analiz etmek gerekirse;

- ❖ **Koşullanma öncesi:** Beden eğitimi dersinin önceleri çocukta herhangi bir tepki yaratmıyorken, derste jimnastik kasasında öne takla atmaya zorlanması sonucunda çocuk rencide olmuştur.



- ❖ **Koşullanma sürecinde:** Beden eğitimi dersi ile cimnastik kasasından öne takla eşleştirilmiş ve organizmada kaçınma, kaygı ve hoşlanmama gibi olumsuz duygular oluşmuştur.
- ❖ **Koşullanma sonrası:** Beden eğitimi dersleri korku, kaçınma, hoşlanmama gibi duygular yaratan bir derse/etkinliğe dönüşmüştür (Topkaya 2011: 120-121).

Klasik koşullanma yoluyla insanlar, daha çok korkma, sevme gibi duyuşsal özellikler öğrenirler. Klasik koşullanma özellikle duygular söz konusu olduğunda oldukça geçerlidir. Gündelik yaşamdaki korkular ve devamı olarak sevgi ve hoşlanmalar klasik koşullanma yoluyla öğrenmenin eseridir (Bacanlı 2012: 38). Örneğin, beden eğitimi dersinde kasadan atlarken kolu incinip canı yanan bir öğrenci, beden eğitimi dersinden korkabilir. Bu durumda incinme karşısında doğal bir tepki olarak meydana gelen acı ve korku duyguları, incinmenin gerçekleştiği beden eğitimi derslerinde ortaya çıkabilir. Öğrencilerde gözlenen aşırı sınav kaygıları, belli bir derse yönelik açıklanamayan kaygı ve olumsuz tutumlar, klasik koşullanmayla meydana gelmiş olabilir (Erden 2017: 72).

Klasik koşullanma ilkelerini eğitim ortamında kullanılması daha çok duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına yöneliktir. İlgi duyma, olumlu tutum sergileme, olumlu benlik imajı, akademik açıdan özgüven gibi olumlu duyguların öğrenilmesinde klasik koşullanma oldukça etkilidir (Topkaya 2011: 120). Klasik koşullanma yoluyla öğrenme, sınıf içi öğrenmeyi açıklamasa bile öğrencilerin herhangi bir derse ilişkin olumlu ve olumsuz tutumlarının nasıl kazanıldığını açıklayabilir. Eğer bir öğretmen sıkıcı ders anlatıyorsa öğrencilerde huzursuz ve sıkıntı tepkileri oluşacaktır. Bu duruma eşlik eden derse karşı da öğretmene yapılan tepki gösterilecektir. Öğretmen değişse bile bu derse ilişkin olumsuz tutum süreklilik kazanabilir (Yüksel 2017: 225). Öte yandan Topkaya'ya (2011: 122) göre, beden eğitimi dersleri ve oyunlarda yetersiz olarak değerlendirilen çocukların bedensel etkinlikleri ve sporu, dersleri zayıf olan çocukların da okulu sevmiyor olmalarının nedeni bu tür koşullanmaların bir sonucudur.

Çamlıyer ve Çamlıyer'e (2011: 6-7) göre, beden eğitimi derslerinde öğrenciler aşağıdaki durumlara karşı koşullandırılıp davranışları otomatik hale getirilebilir:

- ❖ Öğretmen konuşmaya başladığı anda susup öğretmeni dinlemeye,
- ❖ Beden eğitimi dersinden sonra, tuvalete gittikten sonra ve yemek yemeye başlamadan önce her zaman ellerini yıkamaya,

- ❖ Okul bahçesinde jimnastik salonunda, evde, yolda her yerde kazalardan korunmak için dikkat etmeye,
- ❖ Kendi vücutlarını ve spor giysilerini her zaman temiz tutmaya,
- ❖ Her türlü sağlıkla ilgili diğer önemli sağlık alışkanlıklarını geliştirmeye,
- ❖ Düzenli ve planlı çalışmaya ilişkin örnek davranışları geliştirmeye,
- ❖ Oyunda kazanma ve kaybetme karşısında uygun davranışlar geliştirmeye,
- ❖ Hakeme ve kurallara uymaya,
- ❖ Kendi öz değerleri oluşturma ve korumaya,
- ❖ Başkalarının yetenek, becerileri ve düşüncelerine saygılı olmaya.

#### **4.2.1.2. Bitişiklik kuramları: J. B. Watson ve E. R. Guthrie**

Watson'ın 1913 yılında yayınladığı “Davranışçı Görüşe Göre Psikoloji” isimli makalesi, davranışçı psikolojinin manifestosu olarak görülmektedir. Watson bu makalesiyle davranışçılık psikolojisinin temel felsefi özelliklerini ana hatlarıyla ortaya koymuştur. Onun bu çalışması, deneysel psikolojinin öncüsü olarak kabul edilmektedir. Davranışçı görüşe göre psikoloji, fen bilimlerinin nesnel ve deneysel bir kolu olup teorik olarak davranışı kontrol ve tahmin etmektir. Bu bakış açısında öznellik ve bireysel farklılık yoktur (Barut 2018: 77). Bilişsel süreçleri reddeden Watson, bireylerin düşüncelerinin açıklanabilir olduğunu ve konuşmanın da öğrenilebilecek basit bir davranış olduğunu ileri sürmüştür. (Ersanlı 2018: 206).

Davranışçılık her ne kadar Pavlov'un 1900'lerin başındaki deneyleriyle yakından ilişkili ise de, davranışçılığı kuran 1913 yılındaki yazısı ile Watson olmuştur. İnsan davranışları ile hayvan davranışlarının kesin bir çizgisinin olmadığını öne süren Watson, psikolojinin bilimselleşebilmesi için davranışı temel alması gerektiğini ve hedefinin de davranışı tahmin ve kontrol etmek olduğunu söylemiştir. Ona göre psikoloji davranışın niçin ortaya çıktığını araştırmalı ve davranışı kontrol edebileceği yolları ve yöntemleri bulmalıdır (Bacanlı 2012: 42). Watson ayrıca davranışçılığın psikolojiyi; zooloji, fizyoloji, kimya ve diğerleri gibi “gerçek” bilim sınıfına sokacağına inanmıştır. Davranışçılığın potansiyeliyle ilgili aynı görüş 1950'lerde B. F. Skinner tarafından da dile getirilmiştir (Tunçeli ve Aktan 2017: 43).

Watson, öğrenmenin meydana gelmesi için koşullu ve koşulsuz uyarıcıların birbirine çok yakın zamanlarda verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu uyarıcılar ne kadar sık verilirse aralarındaki ilişkinin de o kadar güçlü olacağını öne

sürmüştür. Buna öğrenmede bitişiklik ilkesi denmektedir (Topkaya 2011: 122-123). Watson, öğrenmede pekiştirmenin gerekliliğine ise inanmamaktadır (Senemoğlu 2018: 120).

Beden eğitimine ilişkin öğrenmelerde öğrenilecek şey ile öğrenme gerekliliği ve isteği ile ilgili uyarıcılar aynı anda ardı ardına verilmelidir. Ya da diğer bir deyişle, hareket öğrenmeye ilişkin nesnel koşulların varlığı hareket öğrenimini sağlar (Topkaya, 2011: 123).

Eğitimin nesnel bir bilim dalı olmasını savunan ve gelişiminde etkisi olan Watson, çevresel düzenlemelerinin yapılması ve uygun uyarıcıların verilmesi halinde, “çocuklara istenilen davranışların kazandırılabilceği” düşüncesinin de temelini atmıştır (Senemoğlu 2018: 120). Ona göre, çocuklarda içgüdüsel olarak hiçbir şey yoktur ve sadece çocuğun çevresi ile etkileşimi sonucu inşa ettiği bir “yapısı” olmaktadır. Bundan dolayı ebeveynlerin sorumluluğu, çocuklarının nasıl bir çevrede büyümesi gerektiği konusunda bilinçli olmalarıdır (Barut 2018: 78).

Öğrenmeyi Pavlov gibi koşullanmış tepki olarak açıklayan Guthrie, öğrenmede tüm zihinsel öğelere karşı çıkmıştır. Ona göre öğrenme, uyarıcı-tepki arasındaki ilişkiden ibarettir. Guthrie ayrıca, herhangi bir durumda belirli bir davranışta bulunan bireyin, benzer durumla karşılaştığında da aynı davranışı göstereceğini belirtmiştir. Guthrie’ye göre öğrenmenin gerçekleşmesi için ödül ya da pekiştirme gerekli değildir. Tepki uyarana karşı ilk kez gösterildiğinde, öğrenme meydana gelmektedir (Özden 2014: 21-22).

Guthrie, öğrenmenin oluşmasını “ilk denemede öğrenme olur veya olmaz” olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla alıştırmalar yapılarak uyarıcı ile tepki arasındaki ilişki değiştirilemez veya geliştirilemez. Davranışlardaki mükemmellik ilk denemededir ve alıştırmalar yapılarak mükemmelliğe ulaşamaz. Diğer bir ifadeyle Guthrie’ye göre, tekrarların gerekliliğini önemli gören pekiştirme yaklaşımı, yeni bir davranış kazandırmada ve uyarıcı-tepki bağının güçlenmesinde etkili değildir (Barut 2018: 81-83).

Guthrie’nin öğrenme psikolojisine iki önemli katkısı olmuştur. Bunlardan birincisi öğrenmenin tek denemede gerçekleştiği düşüncesidir. Guthrie’ye göre gerçek hayatta öğrenme tek ve son seferde gerçekleşir. Guthrie’ye göre ödüllendirme veya tekrar, öğrenmede önemli değildir. Organizma son tekrarda ne yapmışsa onu yineleme eğilimindedir. Guthrie’nin ikinci katkısı ise unutturma yöntemleri ile ilgili

olmuştur (Bacanlı 2012: 45). Guthrie bir davranışın unutturulması için üç yöntem olduğunu belirtmiştir:

**Eşik yöntemi:** Uyarıcının algı fark eşiği içinde verilerek yavaş yavaş alıştırma suretiyle farklılaştırılmasıdır. Kişi aynı uyarıcı ile karşı karşıya olduğunu düşünür, ama aslında uyarıcı fark eşiği içinde kaldığı için farkı fark edilmez. Bir atın sırtına binmek için önce hafif bir battaniye ile başlayıp yavaş yavaş ağırlığın artırılması yoluyla sonunda sırtına binilmesi bu tekniğin kullanılmasıdır.

**Bıktırma yöntemi:** Uyarıcının çok ve aşırı verilmesi yoluyla istenmeyen bir davranışın ortadan kaldırılmasıdır. Bu şekilde bireyin doyuma ulaşması sağlanır. Doyuma ulaşan bireyde bir süre istenmeyen tepki verme isteği yok olmaktadır. Örneğin, kitaplarını karalayan bir çocuğa fazlaca karalama kitapları verilerek onların tamamını karalaması istenebilir. Böylece çocuk bir süre sonra kitap karalama davranışından bıkacak ve istenmeyen davranış ortadan kalkacaktır.

**Karşı tepki yöntemi:** Organizmanın istenmeyen davranışı gösteremeyeceği zıt uyarıcı ile karşı karşıya bırakılmasıdır. Diğer bir deyişle, istenmeyen davranışa neden olan uyarıcı ile birlikte, ona zıt ve istenen davranışın meydana gelmesini sağlayan uyarıcı sunulmaktadır. Örneğin, okula yeni başlayan bir çocuk bilmediği bir ortamdan yalnız kalacağından dolayı okula gitmek istememektedir. Çocuk okulu yalnızlık ve güvensizlik uyarıcısı olarak algılayıp okula gitmeme tepkisi geliştirmiştir. Ancak çocuk ilk günler güven duyduğu biriyle sınıfta bulunup öğretmeni ve arkadaşlarını gözlemlediği takdirde okul uyarıcısına karşı güvensizlik yerine güven tepkisi geliştirecektir (Bacanlı 2012: 45-46; Barut 2018: 81-82; Senemoğlu 2018: 129-130).

#### **4.2.1.3. Bağlaşımıcılık: E. L. Thorndike**

Önceki birçok araştırmacı gibi davranış ve refleks arasında ilişki kuran Thorndike (Ersanlı 2018: 205), bazı eleştirilere maruz kalmakla birlikte, diğer öğrenme kuramcılarını önemli ölçüde etkilemiştir. Thorndike aynı zamanda, eğitimsel uygulamalar, transfer eğitimi, karşılaştırmalı psikoloji, zekâ testi ve sosyal-psikoloji alanında kullanılan ölçekler vb. konularda alan yazına pek çok katkı sunmuştur (Senemoğlu 2018: 136). Araştırmacıya göre öğrenme meydana geldiğinde, organizmada sinirsel bir bağ oluşmaktadır. Bu sebeple kuramına bağlaşımıcılık adını verdiği belirtilmektedir (Bacanlı 2012: 43). Diğer bir deyişle

“bağlaşım” uyarıcı ve tepki arasında sinirsel bağın kurulmasını ifade etmektedir. Öğrenme ise uyarıcı-tepki bağı sonucu oluşmaktadır (Topkaya 2011: 123).

Thorndike, temel öğrenme biçiminin deneme-yanılma olduğunu öne sürmüştür. Yaptığı deneyler için geliştirmiş olduğu bulmaca kutusunda hayvan dışarı çıkabilmek için bir dizi karmaşık davranışı göstermek zorundadır. Başlangıçta çeşitli davranışlar sergileyen kedi birçok denemeden sonra uygun davranışı gösterebilmektedir. Bu aşamada uyarıcı (kutu) ile kedinin kapıyı açmak için mandalı çekme tepkisi arasında bağlantı kurulmuş olmaktadır. Kedinin davranışında önceleri bir miktar süre geçerken, ilerleyen zamanlarda kedi hemen kapıyı açma davranışını gösterebilmektedir. Ek olarak araştırmacı öğrenmenin, düşünme veya muhakeme gibi zihinsel süreçlerle de ilişkili olmadığını öne sürmektedir. Bu düşüncelerinin ise onu davranışçılığın önde gelen isimlerinden biri yaptığı belirtilmektedir (Bacanlı 2012: 43).

Thorndike deneme-yanılma yoluyla öğrenmeyi daha sonra seçme ve bağlama yoluyla öğrenme olarak adlandırmıştır. Öğrenici olan organizma (insan ya da hayvan), bir yiyeceğe ulaşma ya da para kazanma gibi birtakım amaçlara ulaşmak zorunda olduğu problemlerle karşılaşır. Ancak bunlardan bazıları amacına ulaşmak için pek çok davranışta bulunur. Ancak bunlardan bazıları amacına ulaşmasına yardım ederken bazıları ise amacına ulaşmasında katkı sağlamaz. Bu durumda öğrenen, daha sonra aynı koşullarda kendisini amaca ulaştırır. Tepkileri seçerken, amacına ulaşmasına etkisi olmayan tepkileri eler. Dolayısıyla, başarı sağlayan tepkiler kalıcı hale gelir (Senemoğlu 2018: 137).

Thorndike insan da dâhil olmak üzere bütün memelilerin aynı öğrenme kurallarına tabi oldukları düşüncesindedir. 1930’lu yıllardan önce öğrenme süreci ile ilgili üç kanun ileri sürmüştür: Bunlar; egzersiz, etki ve hazırbulunuşluk kanunlarıdır (Bacanlı 2012: 43).

**Egzersiz** kanunu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, kullanma kuralı olup bir tepkinin, bir uyarıcıya karşı gösterildikçe güçlendiğini ifade eder. İkinci kısım ise bunun tersi olarak kullanmama kuralıdır ve bu kurala göre tepki o uyarıcıya verilmediğinde bağlantının gücü zayıflamaya başlar. Öğrenciye, *denediğim sürece öğrenip başarabiliyorum* duygusunu yaşatırken, başaramamanın da her şeyin sonu olmadığı kavratılmalıdır. Başarı teşvik edicidir, başaramamak ise frenleyici etki yapar. Tekrarlanan başarısızlıklar egoyu tahrip etmekle kalmaz, çocuğun işe yaramıyorum, yapamıyorum, başarısızım, beceriksizim gibi olumsuz duygulara

kapılmasına neden olur. Bu durumda öğretmen öğrenmenin sağlanmasında öğrencinin başardıklarını başarabileceklerinin teminatı olarak düşünmeli, her öğrenciye doğru, gerçekçi ve başarması muhtemel hedefleri saptamasına yardımcı olmalıdır.

İkinci kanun *etki* kanunudur. Etki kanunu uyarıcıya karşı gösterilen tepki organizma için doyum sağlayıcı olursa tepkinin öğrenileceğini, doyum sağlamazsa veya rahatsız edici olursa tepkinin öğrenilmeyeceğini belirtir. Diğer bir deyişle uyarıcıya karşı yapılan tepki haz verici bir durum yaratırsa, uyarıcı ve tepki arasındaki bağın gücü artmaktadır. Örneğin, uyarıcıya karşı yapılan tepki (öğrencinin bir nesneye ulaşma davranışı), haz verici bir durum yaratırsa, uyarıcı-tepki bağının gücü artmaktadır. Ancak tepki, tatmin edici bir sonuç yaratmıyorsa (nesne öğrencinin istediği bir şey değilse), uyarıcı-tepki bağı üzerinde hiçbir etki oluşmamaktadır.

Üçüncü kanun olan *hazırbulunuşluk* kanunu da kişi o eylem için hazır olduğunda öğrenmenin gerçekleşmesinden doyum sağlayacağını ve bağlantının güçlü olacağını, hazır olmadığı davranışları gerçekleştirmenin cezalandırıcı olacağını öne sürmektedir. Her öğrenci öğrenmenin planlandığı alanlarda gelişmesini tamamlamış ve o seviyeye erişmişse öğrenmeye hazırdır. Onun, öğrenme eyleminin gerektirdiği bedensel, duygusal ve zihinsel alanlarda da hazır olması gerekir. Örneğin çocuğun basketbol öğrenebilmesi ve oynayabilmesi için istek duyması ve bu oyunu sevmesi kadar kassal gelişiminin de yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Her ne kadar öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları dikkate alarak bazı kavramları uygun ölçüde sözlü olarak tanıtsalar da, öğrenci kavramları gerçek yaşamla bağlantısını kurup anlamlandıramazsa yine öğrenme beklenen düzeyde olamaz. Bir başka deyişle iyi bir öğrenme yaparak yaşayarak sağlanan ortamlarda oluşabilir. Bunun yanı sıra çocuklar kalımcı oldukları, başarabildikleri, aşırı zorlanmadıkları ve anlamlı buldukları durumlarda daha iyi öğrenirler ve etkinliklerini sürdürürler.

Thorndike 1930'dan sonra kuramını gözden geçirerek bazı değişiklikler yapmıştır. Etki kanunu ile ilgili yapmış olduğu değişiklik cezanın rolü ile ilgilidir. Buna göre ödül bağlantıyı güçlendirirken, ceza her zaman zayıflatmamaktadır (Çamlıyer ve Çamlıyer 2011: 8-9; Bacanlı 2012: 43-44; Senemoğlu 2018: 139-142).

Thorndike en doğru laboratuvarın sınıf ve en uygun araştırma konusunun da öğrenciler olduğu konusunda meslektaşlarını uyarmasına rağmen (Shulman 1970'ten aktaran: Tunçeli ve Aktan 2017: 49), 1930 ve 1950 yılları arasında kuramcılar Thorndike'in tavsiyesini büyük ölçüde göz ardı etmiştir. Bunun yerine yapay olarak

yaratılmış ortamlarda hayvanlar ve insanlar üzerinde araştırma yapmışlardır. Fareler labirentlerin içinde koşmuş, kutulardan kaçmış ve insanlar bulmacalar çözmüşlerdir (Tunçeli ve Aktan 2017: 49).

Genelde sayılar, tarih, isimler, yerler ve tarihi olaylar gibi bilgilere uygulansa da, bağlaşımcılık günümüzde hafıza geliştirme yöntemlerinde de kullanılmaktadır. Örnek olarak sert sessizleri hatırlamak için kullanılan “çift haseki paşa” ifadesi gösterilebilir (Tunçeli ve Aktan 2017: 62).

#### **4.2.1.4. Edimsel koşullama: B. F. Skinner**

Skinner, öğrenme kuramlarının gelişimine katkı sağlayan en etkili psikologlardan biri olarak görülmektedir. (Senemoğlu 2018: 152). Oldukça katı bir pozitivist olan Skinner, deneysel verilere büyük önem vermiştir. Mekanik insan görüşüne sahip olmanın bir uzantısı olarak insanın boş-organizma olduğunu, organizmanın içinde davranışı açıklamaya yarayacak bir şey olmadığını ve insanın davranışlarının çevre tarafından belirlendiğini ve belli yasalar çerçevesinde tahmin edilebilir davranışlarda bulunduğunu öne sürmüştür. Ancak onun zihinsel olayları inkâr ettiği değil, insan davranışını açıklamada yararlı olmadığı düşüncesinde olduğunun altını çizmek gerekir (Bacanlı 2012: 38-39).

Skinner, diğer davranışçı psikologlar gibi öğrenmenin akıl ve zihin ile açıklanmasının güçlüğünden dolayı psikolojinin sadece somut ölçülebilir davranışlara odaklanması gerektiğini savunmaktaydı. Fakat davranışları, uyaran-tepki bağıyla açıklayan psikologlardan farklı olarak, tepkisel ve edimsel olarak ikiye ayırmıştır. Skinner’a göre, tepkisel ve edimsel olmak üzere iki çeşit davranış vardır. Tepkisel davranışlar, organizmanın bir uyaran ile karşılaştığında gösterdiği davranışlardır. Refleksif davranışlar bu türden davranışlara örnek olarak gösterilebilir. Edimsel davranışlar ise, organizmanın ihtiyaçlarını karşılamak, karşılaştığı problemleri çözmek, nesnelere, olguları, olayları anlamak ya da değiştirmek gibi amaçlarla gerçekleştirdiği eylemlerdir (Topkaya 2011: 125; Aşlıoğlu ve ark. 2018: 95-96).

Skinner, tepkisel ve edimsel koşullama olmak üzere iki tür koşullama olduğunu belirtmektedir. Tepkisel koşullama, Pavlov’un klasik koşullaması ile aynıdır. Edimsel koşullamada ise, tepkisel koşullamadan farklı olarak pekiştirici uyarıcı, organizmanın vermiş olduğu tepkinin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Senemoğlu 2018: 152-154). Topkaya’ya (2011: 126) göre psiko-motor öğrenmeler genel olarak

edimsel koşullanmayla açıklanmaktadır. Psiko-motor davranışların içsel ve çevresel kabulü yani tatmin ediciliği ve onayı (pekiştireç), o davranışın tekrarını (beceriye dönüştürme) yani kalıcılığını sağlamakta ve harekete ilişkin öğrenmeler bu örüntü ile devam etmektedir.

Ortamda bulunduğu ya da ortamdan kaldırıldığı zaman bir davranışın gösterilme olasılığını artıran ya da azaltan uyarıcılara pekiştireç denir. Edimsel koşullanmada pekiştireçler, klasik koşullanmada olduğundan farklı olarak, davranış öncesinde değil, davranış ortaya çıktıktan sonra verilir. Pekiştirecin temel işlevi organizmada var olan bir tepkiyi güçlendirmek veya zayıflatmaktır (Aşılıoğlu ve ark. 2018: 101-102).

Edimsel koşullanmada, istenilen davranış ortaya çıktıktan sonra, hoş giden durumlar yaratılarak öğrenmenin meydana gelmesi sağlanır. Bu, olumlu ve olumsuz pekiştirme yoluyla gerçekleştirilir. Olumlu pekiştirme, davranış sonucunda ortama, organizmanın hoşuna giden uyarıcının verilmesi esasına dayalıdır. Olumsuz pekiştirme de ortamda var olan rahatsız edici uyarıcının ortamdaki çekilmesi yoluyla gerçekleşir. Ceza ise ortama sürülen rahatsız edici uyarıcıdır. Ceza ile davranış değişmez, bastırılır (Şişman 2018: 236). Edimsel koşullamaya göre öğrenciden olumlu bir davranışı tekrar etmesi istendiğinde, gerçekleştirmiş olduğu davranışa pekiştireç verilmelidir. Doğru veya amaca yönelik psikomotor davranışların öğrenilmesinde, söz konusu davranışın gerçekleştirildikten sonra, öğrenci tarafından davranışının amaca uygun olduğunun algılanması ya da onaylayıp kabul görmesi yani pekiştirilmesi gerekmektedir (Topkaya, 2011: 126).

Skinner, kendisinin geliştirmiş olduğu ve bütün uyarıcıların kontrol altına alındığı “Skinner Kutusu” ile bilinmektedir. Bu kutu, hayvanın manivelaya her bastığında yiyecek ve başka bir düğmeyle de su alabildiği bir düzenekten meydana gelmektedir. Skinner’ın araştırmalarının en önemli özelliği bilimsel çalışmalar sırasında çevrenin kontrol altına alınmasıdır (Ersanlı 2018: 208-209).

#### ***Edimsel koşullama süreci:***

1. ***Yoksunluk:*** Denek hayvanına pekiştireç olarak yiyecek kullanılacak ise deneyden önceki birkaç gün, uzun süreli periyodlarla yiyecek verilmemektedir.
2. ***Besleme mekanizması eğitimi:*** Yoksunluk programına tabi tutulan hayvan deney ortamı olan kutuya konulur. Çalışmayı yürüten kişi, düğmeye basarak periyodik bir şekilde besin mekanizmasını aktif hale getirir. Bu esnada



düğmeye basma işlemi hafif bir ses meydana getirir ve sonrasında yiyecek gelir. Sonuç olarak denek hayvanı düğmenin çıkardığı ses ile yiyeceğin gelmesi arasında bir bağ kurmaktadır.

3. **Manivelaya basma:** Bu aşamaya ulaşan denek hayvanı, artık kutuda kendi başına bırakılmaktadır. Hayvanın manivelaya basmasıyla ortaya çıkan ses, hem yiyecek kabına ulaşıldığının bir işareti haline gelir hem de kola basma davranışını pekiştirir. Bu tür koşullamada haz ile sonuçlanan davranış daha sık gösterilir iken, pekiştirilmeyen davranıştan vazgeçilir (Senemoğlu 2018: 155-156).

Skinner'in davranışçılığa yapmış olduğu katkılardan biri davranış değiştirme kavramıdır. Geliştirilen kural ve ilkelerle insanların davranışlarının değiştirilmesini ifade eden bu yaklaşım, özellikle olumlu pekiştirmeyi kullanmaktadır (Bacanlı 2012: 41). Örneğin bir oyun etkinliği içerisinde bireysel davranmayıp topu daha uygun pozisyondaki arkadaşına veren öğrencinin bu davranışında, verilen pas sonucu atağın gol ile sonuçlanması bir olumlu pekiştireç olabileceği gibi, takım arkadaşlarının veya öğretmenin onaylayıcı davranışları da pekiştireç anlamına gelecek ve çocuk aynı pozisyonlarda pas verme davranışını sergileme eğiliminde olacaktır (Topkaya 2011: 127).

Skinner'in eğitime diğer bir katkısı programlı öğretimdir. Öğrencinin küçük ilerlemeler şeklindeki öğretim materyaline vermiş olduğu tepkilerin pekiştirilerek yönlendirilmesinin sağlanması demek olan programlı öğretim, her ne kadar geliştirilmiş olduğu 60'lı yılların başında başarılı olamamışsa da, bilgisayarların gelişmesi ile birlikte günümüzde oldukça etkili bir şekilde kullanılabilmektedir. (Bacanlı 2012: 41-42).

#### **4.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım**

Bir öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık, 18. Yüzyılda "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesini kullanan Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanmaktadır. Daha sonraları Immanuel Kant bu fikri geliştirerek, bilginin elde edilmesinde insanoğlunun pasif olmadığını belirtmiştir. Öğrenen bireyler, bilgi edinme sürecinde aktiftir ve yeni bilgiyi var olan bilgileri ile ilişkilendirerek, kendi yorumunu yaparak onu kendisinin yaparlar (Özden 2014: 55-56). Bu anlayışın önde

gelen kuramcılarında bazıları, Piaget, Bruner, Vygotsky, Dewey ve Papert olarak belirtilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın izlerini, Piaget'nin genetik epistemolojisinde; Kelly'nin yapılandırmacılığında; yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrenci merkezli eğitimin önemli savunucularından John Dewey'in pragmatizminde, Vygotsky'nin bilginin sosyal olarak dil kullanarak yapılandırıldığı görüşünde; Bruner'ın buluşa dayalı öğrenmesinde ve hatta Socrates'in kendisini bir öğretmen olarak değil de, öğrenmeyi kolaylaştıran bir arabulucu olduğuna, öğrenmenin bireyin zihninde olduğunu iddia eden görüşlerinde bulmak mümkündür (Kutluca 2013: 641-642).

Yapılandırmacılığın günümüzde daha fazla gündeme gelmesinin nedeni olarak özellikle 1990'lı yıllarda beyin üzerine yapılan araştırmaların önemli ölçüde artış göstermesi belirtilmektedir. Bununla birlikte nörofizyoloji alanında elde edilen çalışma bulguları, eğitim araştırmacılarının ilgisini çekmiş ve öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde, bu bulgular temele alınmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda, bu doğrultuda öne çıkan kavramlardan birisi olmuştur (Arslan 2007). Araştırmacıların, öğrenme beyni fiziksel olarak değiştirir ve öğrenmenin pasif değil aktif bir süreç olduğu yolundaki söylemleri yapılandırmacı öğrenme kuramı desteklemektedir. Çünkü öğrenme bireyseldir ve her beyin eşsiz bir öğrenme ve yorumlama kapasitesine sahiptir ilkesi yapılandırmacı öğrenme kuramında da öğrenmenin bireysel olduğu ve anlamın birey tarafından kendi geçmiş ya da önceki bilgi, görgü, beceri, tutum ve davranışları tarafından desteklenerek yapılandırıldığı vurgulanmaktadır (Duman 2018: 397).

Eğitimde öncelikle pozitivist ve pozitivism sonrası eğitim paradigmaları tartışılmış, yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve aktif eğitim konuları hem teorik hem de uygulamalı olarak ele alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulamaya konulması değişim sürecini etkilemiştir. Bu değişim süreci, başta öğretim liderleri olan öğretmenleri, eğitim yöneticilerini, öğrencileri, aileleri, müfettişleri ve diğer unsurları etkileyerek genişlemiştir. Öğretmen merkezli eğitim anlayışından, öğrenci merkezli eğitim anlayışına, öğretmeden ziyade öğrenme kavramına doğru bir eğilim oluşmuş ve bu değişim hala devam etmektedir (Ünsal 2017: 303). Bu değişim kendisini öğrenme yaklaşımları konusunda da göstermiş ve derinlemesine çalışmalar başlamıştır. Yapılandırmacılık, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, uzaktan eğitim ve e-öğrenme, harmanlanmış öğrenme gibi

teori ve yaklaşımlar, eğitim sürecinin öğrenme ve öğrenciye odaklanmasını da sağlamıştır (Ünsal 2017: 306). Böylece gelişmiş ülkelerde 80'li yılları takiben gittikçe daha fazla ilgi gören yapılandırmacılık, ülkemizde de 2004-2005 yılları itibariyle ilköğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımı temel olarak geliştirilmesiyle önem kazanmıştır (Akpınar 2010).

Yenilenen öğretim programları içerisinde beden eğitimi dersleri öğretim programları da bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan bu programı istenildiği ölçüde uygulayabilmenin birçok beden eğitimi öğretmeni için sorun yarattığı gözlemlenmektedir. Bunun temel nedenlerinden birisi beden eğitimi öğretmenlerinin bazı yöntem ve teknikleri uygulayabiliyor olmalarına rağmen, gerekli olan yöntem ve tekniklerden haberdar olmayışlarıdır. Bunun nedeni ise, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik eğitimleri sürecinde edindikleri öğretim yöntemlerini kullanabilme yeterliklerini, öğretim model ve yaklaşımları çerçevesinde edinememiş olmalarıdır (Topkaya 2011: 209-210).

Yapılandırmacılığı belirleyen en önemli düşünce, öğrenmenin, düşünmenin ve dolayısıyla gelişmenin temelinde problem çözmenin bulunduğu düşüncesidir. Buna göre insanlar, anlama ve kavrayışlarını problem çözmek ve eylemlerinin sonuçları ya da deneyimleri üzerinde düşünmek suretiyle yapılandırır. Bu yüzden öğrenmenin, öğrenen kişide değişmeyi kaçınılmaz hale getiren aktif bir süreç olması gerekir. Bu aktif süreç ve dolayısıyla dönüşümün öğrenen kişinin içinde fiilen yer aldığı faaliyetler yoluyla gerçekleştiğini savunan yapılandırmacılığa göre, insanlar derinlemesine, sadece inşa ettikleri veya yapılandırdıkları şeyleri anlarlar (Cevizci 2018b: 248). Yapılandırmacı anlayışta bilgi ve öğrenme kişisel olarak kabul edilmektedir (Ünsal 2017: 293).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim ortamlarında, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımcıları ve daha fazla sorumluluk almaları esastır. Bunun gerçekleştirilmesinde ise ağırlıklı olarak işbirliği yolu ile öğrenme, aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje odaklı öğrenme gibi yaklaşımlarından faydalanılmaktadır. Öğrenciler araştırma yapmaya yönlendirilir, öğrenmeye karşı ilgili ve istekli olmaları sağlanır. Yaratıcılık, eleştirel düşünme ve birlikte öğrenme desteklenir. Öğrencilerin kendi deneyimleri aracılığı ile yeni fikirler ve anlayışlar kazanmalarının gerekliliği vurgulanır (Akinoğlu 2018: 517).

Yapılandırmacı anlayışta hâkim olan görüş, bilgilerin insan zihnine olduğu gibi taşınmadığı ve öğrenmenin bireyin zihninde oluşan bir süreç olduğu yönündedir.

Öğrencinin yeni öğrenecek olduğu öğeler, mevcut olanlar ile zihinde ilişkilendirilerek yapılandırılır. Bu süreçte birey, yeni bilgi ile ilgili bir anlam oluşturmaya çalışır. Oluşturulan bu anlam, bireye özgü hale gelir (Şişman 2018: 239). Dolayısıyla öğrenen birey, bilginin pasif bir alıcısı olmaktan ziyade, onu özümseyendir. Bu nedenle öğrenme için çaba gereklidir ve öğrencilere nasıl öğrenecekleri öğretilmelidir (Erden 2017: 74).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan bir eğitim programının başarıya ulaşması adına öğretmenin kendisini devamlı geliştiren bir araştırmacı ve iyi bir öğrenen olması gerekir (Akınoğlu 2018: 524). Yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğretmenin rollerin bazıları şunlardır:

- ❖ Öğretmen, öğrencilerinin öğretme-öğrenme ortamında inisiyatif almalarını, kendi kendilerine karar vermelerini, kendi kendilerini yönetmelerini teşvik etmelidir.
- ❖ Öğretmen, öğrencilerinin mevcut öğrenme deneyimleri ile yeni bilgi arasındaki çelişkilerin ortaya çıkarılmasını ve üzerinde tartışılmasını sağlar.
- ❖ Öğrencilere birden fazla yanıtı olan sorular, problemler yöneltmeli, çok yönlü düşüncelerine ve birden fazla çözüm üretebilmelerine olanak sağlanmalıdır.
- ❖ Öğretmen disiplinler arası çalışmaya istekli olmalı; öğrencilerin konular, problemlerle yaşamdaki bütünlüğü içinde etkileşimde bulunmasını sağlamalıdır.
- ❖ Öğrenme hedeflerine ne derece ulaşıldığının belirlenmesi adına tek bir sınavdan kaçınılmalı, sürekli olarak izleme ve düzey belirleme yolu ile bilginin öğrenciler tarafından doğru anlamlandırılıp anlamlandırılmadığının saptanması, uygun zihinsel şemalarının oluşması sağlanmalıdır.
- ❖ Öğretmen bir orkestra şefi gibi iyi bir gözlemci, rehberlik edici ve kolaylaştırıcı olmalıdır (Senemoğlu 2018: 623-624).

Topkaya'ya (2011: 145-146) göre beden eğitimi ve spor açısından yapılandırmacı öğrenmede;

- ❖ Öğrenci öğretilenden ziyade, yapabildiğini öğrenir.
- ❖ Öğrenci psiko-motor alana ilişkin uygulamalarda özerk ve istekli olduğu sürece daha çok öğrenir.

- ❖ Psiko-motor alana ilişkin etkinlikler çocuğun yaşına hitap etmelidir.
- ❖ Psiko-motor davranışları içeren öğrenmelerde öğrencilerin meraklı olmaları sağlanmalıdır.
- ❖ Psiko-motor davranışların öğrenilmesinde öğrencilerin yaşantıları önemlidir.
- ❖ Psiko-motor alana ilişkin etkinliklerde, bir davranışı öğrenilmesi kadar nasıl öğrenildiği de önem arz etmektedir.
- ❖ Öğrencilerin kendi deneyimlerinden öğrenmelerine olanak tanınmalıdır.
- ❖ Öğrencilerin mevcut ilgi, tutum ve değerleri ilgili psiko-motor davranışın öğrenilmesinde etkilidir.

Günümüzde benimsenen “yapılandırmacılık” anlayışına göre şekillenen beden eğitimi ve spor eğitiminde genel olarak modelin gereği buluş stratejisi ve problem çözme yöntemi ve onunla ilişkili oyun/etkinlik tekniği söz konusudur diye düşünülmektedir. Oysa bir öğrencinin herhangi bir kazanıma ilişkin ilgili bir etkinlikte bir yapılanma içinde olamaması (kazanım elde edememesi) mümkündür. Bu durumda etkinlik ve oyunun gereği olan hareketleri kazandırmaya yönelik farklı öğretim yaklaşım ve yöntemleri devreye girebilir. Bu bazen sunuş yolu ile öğretim yaklaşımını gerektiren, tekrara dayalı alıştırma yöntemiyle eşli ya da bireyselleştirilmiş öğretim tekniğinin kullanıldığı bir uygulama olabilir (Topkaya 2011: 213).

Yapılandırmacılık yaklaşımının kavramsal çerçevesinin oluşmasında ve gelişip şekil kazanmasında çeşitli yazı ve araştırmalar ile katkı sunan birçok araştırmacı, düşünür ve kuramcı bulunmaktadır. Bunların başlıcaları: Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky, Jarome Bruner, Von Glasersfeld olarak bilinmektedir (Şirin 2008; Yeşilyaprak ve Uçar 2018: 380; Akınoğlu 2018: 516). Aşağıda Jean Piaget’nin bilişsel yapılandırmacılığına, Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacılığına ve Glasersfeld’in radikal yapılandırmacılığına yer verilmiştir.

#### **4.2.2.1. Bilişsel yapılandırmacılık: J. Piaget**

Yapılandırmacılığın, 20. Yüzyıldaki en önemli temsilcilerinden biri İsviçreli Psikolog Jean Piaget’dir. Piaget, her şeyden önce bilgilenme sürecinin bütünüyle aktif bir süreç olduğunu, çocuğun öğrenme sürecinde salt pasif bir alıcı olmadığını gözler önüne sermiştir (Cevizci 2018a: 79-80). Piaget araştırmalarını, doğrudan doğruya eğitime yönelik uygulamalara katkı sağlamak amacıyla yapmamasına

rağmen ortaya koymuş olduğu ilkeler, eğitimin etkililiği ve verimini artırmak için eğitimde yeni düzenlemelere dayanak oluşturmuştur (Senemoğlu 2018: 55).

Piaget'ye göre geleneksel eğitim, çocukların zihinsel yapılarına uygun değildir ve onları sınırlandırmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen etkin, çocuk ise pasif konumdadır. Öğretmen, belirli bir merkezde hazırlanmış programdaki materyali çocuklara aktarmaya çalışmaktadır. Ancak Piaget'ye göre eğitimin görevi, bireyin sosyal çevresine uyumunu sağlamak olmalıdır. Bu görevin yerine getirilmesi adına, çocuğun doğuştan getirmiş oldukları, onun bilişsel gelişimine uygun girişimler ile desteklemelidir. Piaget'ye göre okul, çocuğu baskılamak yerine, onun kendi çabaları aracılığı ile kendisini yönlendirmesine izin vermelidir (Senemoğlu 2018: 55).

Piaget'nin üzerinde yoğunlaştığı alanlar, çocukların düşünce ve dil gelişimleri, çocuklarda nedensellik, ahlaki gelişim, aritmetik akıl yürütme, bebeklerde bilişsel gelişim aşamaları, mantıksal düşüncenin bileşenleri ve mantık öncesi düşünme analizleridir. Bununla birlikte, Piaget Cenevre'deki Genetik Epistemoloji Merkezinde çalıştığı araştırmacılar ile birlikte, çocuklarda düşünme ve akıl yürütme biçimlerinin kaynağını ve doğasını keşfetmek amacıyla birçok çalışma yürütmüştür. Bu amaç doğrultusunda, bebeklerde var olan mantıksal düşüncenin kökleri, çocukların kullandıkları farklı akıl yürütme biçimleri ve yetişkinlerin akıl yürütme süreçleri araştırılmıştır (Güngör ve Gül 2017: 264-265).

Doğaları gereği meraklı olan çocuklar öğrenmeleri konusunda aktiftirler ve motive olmuşlardır. Piaget'ye göre çocuklar bilgiyi arar ve çevresini sorgulayıp dünyayı anlamlandırmaya çalışırlar. Bu süreçte çocuklar deneyler yapar ve bilim insanları gibi sorular sorup bu soruların cevaplarını ararlar. Bu nedenle onlara deney olanakları verilmelidir. Çocukların çevrelerindeki nesne ve varlıklarla ilk elden deneyler yapmaları, onların dünyaya ilişkin özellikleri ve kanunları keşfetmelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin nesnelere dokunmaları, onlarla oynamaları, değiştirmeleri, birleştirmeleri vb. etkinliklerle yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak imkânları sunmaları gerekmektedir (Baysen ve Silman 2012: 200, 219).

Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'nin zihinsel gelişim kuramı üzerine kuruludur. Piaget'nin görüşlerine dayalı olan bilişsel yapılandırmacılık, öğrenenin dünyaya ilişkin bilgisini özümseme ve uyum yolu ile oluşturduğu düşüncesini temel alır. Bu kurama göre, bilgi; *özümseme*, *denge* ve *uyum* kavramlarıyla açıklanmaktadır

(Topkaya 2011: 146; Kutluca 2013: 627; Özden 2014: 58; Güngör ve Gül, 2017: 279).

Bireyin bilişsel yapısı, yeni bir bilgi ile karşılaşınca kadar denge durumundadır. Edinilen bu yeni bilgi, bireyin eski bilgi ve deneyimleriyle, yani mevcut bilişsel yapısıyla çelişmeden ilişkilendirilebiliyorsa birey bu bilgiyi özümsemektedir. Bilginin özümsemesi ile birey yeniden denge durumuna ulaşmaktadır (Kutluca 2013: 627). Ancak yalnızca özümseme bilişsel gelişim açısından yeterli değildir ve gelişimi sınırlandırır. Bu nedenle, yeni obje olay, durumları anlamak ve bilmek için var olan yapıların yeniden şekillendirilmesi, biçimlendirilmesi de gerekmektedir (Senemoğlu 2018: 38-39). Birey, mevcut bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olduğunu fark ettiğinde ise zihninde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma uyum sağlamaktadır yani zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulur. Sonuç olarak denge durumu yeniden sağlanmış olur (Özden 2014: 58-59).

Denge durumunun bozulması ve yeniden sağlanması, bilişsel gelişim sürecinde önemli yer yere sahiptir. Çocuklar yeni bir gelişim evresine geçmek için yeni bilgileri edinirken var olan bilişsel yapıları ile yeni durum karşısında dengesizlik deneyimi yaşamalıdır. Bu deneyimden sonra bir sonraki evrede bir öncekini de kapsayan daha geniş çaplı bir denge durumu oluşmaktadır (Yeşilyaprak ve Uçar 2018: 364). Öğrenme, büyük ölçüde organizmanın denge durumunun bozulmasına ve daha üst düzeyde denge durumunun kurulmasına bağlıdır. Gelişimin sağlanabilmesi adına bilişsel yapıdaki bu dengenin dinamik olması gerekmektedir (Senemoğlu 2018: 40).

Bilişsel yapılandırıcılıkta, başlangıç noktası, bireyin mevcut bilgileri ve onların oluşturduğu bilişsel yapıdır. Birey, yeni bilgiyi/bilgileri mevcut bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırmaya çalışır. Eğer yeni bilgi var olan geçmiş bilgiler ile çelişki yaratmadan ilişkilendirebiliyorsa, özümseme meydana gelir. Öte yandan yeni bilgi, bireyin var olan bilişsel yapısı ile çelişiyor ya da yetersiz kalıyorsa bu kez özümseme meydana gelmeyecektir ve bilişsel dengesizlik durumu yaşanacaktır. Yeni bilginin özümsebilmesi amacıyla bilişsel yapıda bir düzenlemeye gidilir. Bu düzenleme ise zihinde yeni bir kavram yaratılarak meydana getirilir. Bu yeni durumda ise yeni bir bilişsel denge durumuna ulaşılmış olur (Özden 2014: 59).

Bilme, kişiye göre farklılaşan birçok bileşeni içerir, dolayısıyla, bilgi kişinin bir olayı, fikri, nesneyi, kendisinde daha önce var olan bilişsel yapı ile

ilişkilendirmesidir. Örneğin, küçük çocuklar önceleri her şeyin hareket ettiğini ve hareket eden her şeyin canlı olduğunu düşünür. İlk önce, çocuk taşın hareket ettiği için canlı olduğuna inanır. Sonra, taşın bizim sayemizde hareket ettiğini anlar ve nihayetinde, çocuk canlı varlıkların hareket özelliklerini bir tarafa koyarak, canlı ve cansız varlıklar ile ilgili düşüncelerini yeniden düzenler. Kendisinde var olan şemalara eklemeler yaparak düzenleme sürecine başvurur (Güngör ve Gül 2017: 266).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri açısından bilişsel yapılandırmacılığa dayalı psiko-motor öğrenmelerde, çocukların etkinlikler sürecinde eski davranışları ile yeni davranışlarını karşılaştırarak özümsemelerine ve yeniden denge kurmalarına fırsat sağlanmalıdır. Örneğin, durarak akrana topu pas olarak atma ve gelen topu tutma davranışları bir süre sonra hareket halinde pas atma ve hareket halinde iken tutma davranışlarına dönüştürülmelidir (Topkaya 2011: 146).

Bilişsel yapılandırmacılığa dayalı psiko-motor öğrenmelerde temel öğretim yöntemi problem çözmedir. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde birden çok çözüm gerektiren problem durumları yaratılmalıdır. Örneğin, yürümeyi gerektiren bir etkinlik ortamında, öğrencilerin aynı zamanda çeşitli yönlerde, hızlarda vb. biçimlerde yürümesini gerektiren ortamlar planlanmalı ve onların değişik şekillerde yürüme gereğine kendi çabaları aracılığı ile ulaşmaları sağlanmalıdır (Topkaya, 2011, s. 146).

Piaget' ye göre, çocuğun bir şeyler öğrenebilmesi için, öncelikle yeni bilgileri özümsemesi, yani başkalarından ya da dış dünyadan duyuları aracılığıyla birtakım malumatlar alıp bu yeni malumatları beynin çeşitli zihinsel temsil şemalarında depolanmış malumatlarla kıyaslaması gerekir. O, bu yapıldığı zaman sonucun ya daha önceden kazanılmış bilgilerin daha derinlikli bir hale gelmesi ya da yeni olgulara uyum sağlama doğrultusunda yeni birtakım şemaların yaratılması şeklinde ortaya çıkacağını söyler. Bunlar yapıldığında ise, zihin bir kez daha dengeye kavuşur. Söz konusu üçlü yapılanmanın geçerliliği bugün tartışılabilir, Piaget onun bütün çocuklar ve insanlar için geçerliliği olan evrensel bir model teşkil ettiğini ifade etmektedir (Cevizci 2018a: 79-80).

#### **4.2.2.2. Sosyal yapılandırmacılık: L. Vygotsky**

Rus psikoloğu Lev Vygotsky (1978), sosyal çevrenin çocukların bilişsel gelişimlerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Ona göre çocuklar öğrenmeye,



çevrelerindeki diğer kişilerden ve onların sosyal dünyalarından başlamaktadırlar. Çocukların edindikleri kavram, fikir, olgu, beceri ve tutumların temel kaynağı sosyal çevreleridir. Vygotsky'ye göre, bilişsel gelişimin kaynağını, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşim oluşturmaktadır. (Senemoğlu 2018: 59). Özellikle de sosyal yapılandırıcılığın öğrenmede başkalarının veya sosyal çevrenin etkisi konusundaki vurgusu, öğrenmenin ne dereceye kadar bireysel bir süreç olduğunun tekrar düşünülmesine neden olmuştur (Arslan 2007).

Sosyal yapılandırıcılıkta, bilişsel yapılandırıcılıktan farklı olarak, bilgilenme sürecinde içinde bulunulan toplumun birtakım özelliklerinin de etkili olduğu belirtilmektedir. Vygotsky'ye göre üst-bilişsel süreçlerin kaynağında kültür yatmaktadır. Sosyal yapılandırıcılık, çevre ile girilen etkileşim sonucunda bilginin yapılandırıldığını vurgular. Öğretme-öğrenmede öğrencinin içinde bulunduğu ve etkileşimde olduğu sosyal çevre önemlidir. Piaget'nin şemalarının aksine Vygotsky, çocuğun başkalarından öğrendiğinin altını çizmektedir (Akınoğlu 2018: 519-520).

Sosyal yapılandırıcı yaklaşımdaki temel bakış açısı, bireyin bir grupta çalışmasını ve öğrenmesini destekler niteliktedir. Sosyal yapılandırıcı eğitim yaklaşımında amaç; sürece bireyin aktif katılımını sağlayacak, iletişim becerilerini geliştirecek farklı yöntem ve teknikleri yerleştirerek, yapılanmayı sosyal bir süreç içerisinde gerçekleştirmektir. Bunun için de, öğrencilerin diğer öğrencilerle bir arada olduğu ortamlarda, fikirlerini özgürce ifade ettiği bir tartışma ortamının oluşturulması gereklidir (Kutluca 2013: 632).

Vygotsky ayrıca, üst düzey öğrenme biçimleri, problem çözme ve yeni becerilerin edinilmesine olanak sağlayan en önemli psikolojik aracın “dil” olduğuna vurgu yapmaktadır. Çocuklar önce kavramlar edinir ve dili daha etkin kullananların yardımıyla bu kavramlara sosyal olarak uygun ad ve etiketleri kazanır. Çocuk deneyimlediği kavramların içeriğini sosyal çevresi ve kendi deneyimleri ile doldururken, kavramları sadece adlarıyla öğrenir ve onları ezberler. Öte yandan edindiği kavramların gerçek anlamlarını, yani içeriğini ise deneyim kazanınca elde eder (Aydın 2012: 21-22).

Vygotsky çocuğun yardım almadan belirli bir problemi çözmesi ile belirlenen “gerçek gelişim düzeyi” ve bir yetişkinin rehberlik etmesi ya da işlemi yapabilen herhangi bir akranıyla işbirliği yolu ile bir problemi çözebilmesi ile belirlenen “olası gelişim düzeyi” arasında ayırım yapmaktadır. İkinci durumda çocuğun edindiği

bilişsel özellikler ve neticesinde olan gelişme “yakın gelişim alanı” olarak belirtilir. Vygotsky’ye göre “yakın gelişim alanı”nda olan bilişsel işlemler henüz tam olarak olgunlaşmamış ama olgunlaşma sürecinde olan işlemlerdir (Yeşilyaprak ve Uçar 2018: 367).

Vygotsky’ye göre çocuğun yardım almadan yapabileceği görevler mevcut gelişim kapasitesidir. Öte yandan bir yetişkinden ya da akranından yardım alarak yapabilecekleri ise yakın gelişim alanını oluşturmaktadır. Belirli bir problemi çözerken akrandan ya da yetişkinden yardım alınarak gerçekleştirilen işlemler bir süre sonra öğrenci tarafından içselleştirilir ve öğrencinin mevcut gelişim kapasitesi gelişir. Artık bu noktada yakın gelişim alanı kapasitesi daha karmaşık ve üst düzeyde olan işlemlere doğru ilerler. Böylece yetişkin birey ve akran işbirliği ile çocuğun bilişsel kapasitesi devamlı gelişim gösterir (Yeşilyaprak ve Uçar 2018: 368). Bu süreçte gelişimin tam olarak sağlanabilmesi adına, çocuğun düzenli biçimde daha üst düzey durumlara yönlendirilmesi gerekmektedir. Çocuğun bu yolla kazandığı sosyal bilgi, kişisel bilgi haline gelir ve sonunda daha kompleks hale gelir (Senemoğlu 2018: 61).

Baysen ve Silman’a (2012) göre sosyal yapılandırmacı yaklaşımın, bir konunun öğrenilmesinde sağladığı bazı önemli faydalar aşağıda sıralanmıştır:

- ❖ Öğrenciler kendilerine ait fikirleri açık bir dille ifade eder, organize eder ve diğerlerine karşı savunur.
- ❖ Öğrencilere öğrendiklerini, örneğin sonuçlar çıkarmak, hipotezler kurmak ve sorular sormak suretiyle daha derinliğine işleme fırsatı tanınmış olur.
- ❖ Öğrencilere farklı fikirlere sahip, belki de konuyu daha iyi öğrenmiş öğrencilerle karşılaşma fırsatı verilmiş olur.
- ❖ Öğrencilere kendi öğrenmelerinde bulunan tutarlı veya tutarsız bilgilerin farkına varıp açıkların kapatılması fırsatı verilmiş olur.
- ❖ Kendinden farklı kültürel ve etnik geçmişleri olan insanların herhangi bir konuya ait izahlarının ve de fikirlerinin farklı ve eşit derecede geçerliliği olabileceğinin farkına varılması fırsatını verir.
- ❖ Akranlar arası tartışmalar bilişsel gelişime katkı sağlar.
- ❖ Tartışma ve çekişmeler sonucunda çocuklar sosyal etkileşimleri sırasında kullanabilecekleri kavram, düşünme süreçleri ve nedensellik kazanmış olurlar. Bu süreçte ayrıca tartışma sürecini içselleştirip bir meseleye farklı bakış açılarıyla bakma becerisini kazanırlar.

- ❖ Daha etkili kişilerarası beceri geliştirebilirler.
- ❖ Öğrenciler aralarında yaşanan tartışma ve çekişmeler sırasında kendi fikirlerini savunmak veya herhangi bir fikrin üstün ve zayıf yanlarını vurgularken-örneğin deliller kullanarak-bilim insanlarının kullandığı bilimsel yaklaşımları öğrenme ve uygulama fırsatı kazanmış olurlar. Ayrıca bilginin elde edilmesi için bir dizi fikrin gerektiğinin ve bilginin zamanla geliştiğinin farkına varma fırsatı bulurlar.
- ❖ Sosyal ihtiyaçlarının da karşılandığı öğrenme etkinlikleri, öğrenme etkinliklerine katılımları konusunda öğrencileri motive eder (s. 207-208).

Öğretmenler ya da yetişkinler, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin düşünme ve problem çözme etkinliklerini kontrol ve kılavuzluk ederek, öğrenilenlerin içselleştirilmesini sağlamalı, öğrencilerin birer bağımsız düşünürler ve problem çözücüler haline gelmesine katkı sağlamalıdır. Öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin asıl rolü, dışsal denetimi azaltarak, çocuğun giderek içsel denetimini geliştirmesini ve kendi kendini düzenlemesini teşvik etmek olmalıdır (Yeşilyaprak ve Uçar 2018: 370; Senemoğlu 2018: 60).

Oyun dayalı etkinlikler, doğası gereği başlı başına sosyal ve bilişsel yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu etkinliklerdir. Oyun etkinliklerinde yer alan; yeni ve farklı bir durumlarla karşılaşma, onlara çözümler üretme, verilen bir takım görevleri yerine getirme ve dahası bir grubun-sosyal çevrenin üyesi olma gibi özellikler yapılandırmacı yaklaşımın beden eğitimi ve spor öğretimindeki yansımalarıdır (Topkaya 2011: 147). Çocuğun aynı etkinliğe katılan bir grubun içinde görev alması, onlarla iletişim kurup, dönütler alması, birtakım rolleri üstlenmesi ve akran değerlendirmelerine maruz kalması gibi özellikler onun psiko-motor öğrenme sürecini hızlandıracaktır (Topkaya, 2011, s. 147).

Öğrencileri iki ya da üç kişilik gruplara atayarak çalışmalarını sağlandığında; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışması, birbirlerine fikirlerini açıklamalarını zorunlu kılar. Bu fikirlerin karşılıklı açıklanması, konuşma, sözlü iletişim derinlemesine anlamayı (yansıtmayı) gerektirir. Öğrenci kendi düşüncelerini yansıtırken aynı zamanda karşısındakinin ne söylediğini de anlamaya çalışır. Ayrıca arkadaşının söylediğini dinlemeye, anlamaya öğretmeninkinden daha ilgili ve açıktır (Senemoğlu 2018: 618).

#### 4.2.2.3. Radikal yapılandırmacılık: E. V. Glasersfeld

Glasersfeld'in savunuculuğunu yaptığı radikal yapılandırmacılığın temeli, “kişilerin gerçekliği kendilerine özel bir şekilde yapılandırabileceği” düşüncesine dayanmaktadır. Eğitimin temel amacı da, bireylerin düşünmeyi öğrenmelerini desteklemektir. Her bireyin yaşantısı özel olduğundan, bilgiye ulaşma yolu bu doğrultuda farklıdır. Kişilerin bilgiyi yapılandırması birbirine benzememektedir (Akınoğlu 2018: 520).

Radikal yapılandırmacılığa göre öğrenme, bilen kişinin bilinen hakkında elde ettiği açıklamalardan ya da anlamalardan oluşmaktadır. Anlam oluşturma sürecinde birey eğer yanlış veya doğru gibi sorgulamalara bağlı kalmadan ve çevresinin etkisinde kalmadan özgürce anlam oluşturuyorsa o zaman radikal yapılandırmacılık anlayışına göre anlam oluşturarak öğrenmesini gerçekleştiriyor demektir (Selvi 2013: 28-29).

Glasersfeld, birden fazla dille büyüdüğünden, yaşamında “gerçek” kavramıyla ilgili problemlerle erken yaşlarda birden bire karşılaştığını ifade etmektedir (Senemoğlu 2018: 586). “Radikal yapılandırmacılık; gerçek, hakikat, dil ve insanın anlaması hakkındaki sorulara pragmatik bir yaklaşım sağlayan bir bilme kuramıdır ve herhangi bir geleneksel bilgi kuramından farklıdır” (Senemoğlu 2018: 608).

Ersnt von Glasersfeld'e (1991'den aktaran: Kutluca, 2013: 633) göre, iyi öğretmenler öğrencilere gösterdikleri kılavuzluğun çok önemli ve gerekli olduğunun bilincindedirler. Çünkü yapılandırmacılıkta bir problemin her zaman birden fazla çözümü vardır ve farklı çözümler farklı bakış açıları ile ele alınabilir. Radikal yapılandırmacılık bağlamında dışsal bir gerçekliğin varlığı tartışılmalıdır. Dolayısı ile nesnel bir gerçekliğin olduğundan söz edilemez. Oluşturulan bilgi de öznedir. Anlamlar birey tarafından oluşturulur. Birey, kendi gerçeklerinin ve sembolik formlarının yaratıcısıdır. Gerçekliğin tek bir anlamı yoktur ve öğrenme bireyin çabasının bir ürünüdür.

Radikal yapılandırmacılık, bilgi nasıl tanımlanırsa tanımlansın düşünen bireyin, kendi yaşantısına bağlı olarak bildiği şeyleri yapılandırmaktan başka seçeneğinin olmadığı varsayımı ile başlar: Yaşantı, sadece bilinçli olduğu sürece oluşur. Yaşantının şeye, eşyaya, kendimize, başkalarına ve benzerine ilişkin çok çeşitli türleri vardır. Her tür yaşantı esas olarak öznedir ve bir kişinin bilme yolunun bir başkasının bilme yoluyla aynı olamayacağına ilişkin birçok kanıt gösterilebilir. Dilin yorumlanması ve yaşantı arasında da aynı ilişki vardır (Senemoğlu 2018: 584).

Anlamları, bireyin kendi öznel yaşantılarına göre bireyin yapılandırıldığını ifade etmek bazılarında şok etkisi yaratmıştır ve eleştirileri şu noktalarda odaklanmıştır:

- ❖ Öznelliği, gerçekliğin reddedilmesi ile eş anlamlı görmüşler, öznellik üstündeki vurguyu en uç nokta olan dış dünyadaki gerçekleri reddedip, dış dünya bireyin kafasında oluşturduğu algılardan başka bir şey değildir anlayışıyla eş değer olarak almışlardır.
- ❖ Bazıları da yapılandırmacı yaklaşımın saçma olduğunu iddia etmişler; yapılandırmacılığın, bireyin bilgisinin gelişiminde, sosyal etkileşimin ve toplumun rolünü göz ardı ettiğini düşünmüşlerdir (Senemoğlu 2018: 585).

Glaserfeld'e göre kuşkusuz kendi öyküsünün başlangıcı, "karşılaştığım kişiler ve okuduğum yazarların fikirlerinden edindiklerim onlarla tümüyle aynı fikirde olmadığımı, yorumlarımla kendi modelimi oluşturmamı sağladı" demektedir. Bu nedenle kendi modelini açıklamaya iki açık uyarı ile başlamıştır (Senemoğlu 2018):

Birincisi, bağımsız bir gerçeği betimleme iddiasında olmayıp bir düşünme yolunu açıklamaya çalışmaktadır. Bu nedenle radikal yapılandırmacılığın bir "bilme yaklaşımı" ya da "bilme kuramı" olarak adlandırmayı tercih etmiştir. Glaserfeld'in yapılandırmacı bakış açısına göre sosyal etkileşimlerin biçimlendirici etkisini göz ardı etmek, görmezden gelmek mümkün değildir (s. 585).

İkinci uyarısının ise, anılar ve genel olarak hatırlama etkinliği ile ilgili olduğunu söyler. İtalyan felsefeci Giambattista Vico'ya (1744-1861) göre geçmiş, yeniden aynen yapılandırılmaz. Çünkü geçmişini anlama ve biçimlendirmede şu anda sahip olduğumuz kavramları kullanmaktan kendimizi alıkoyamayız. Oysa şu anda sahip olduğumuz kavramlar geçmişte yoktu ve biz geçmişini o zaman var olmayan şimdiki sahip olduğumuz kavramsal yapı ile anlamaya çalışırız. Bağımsız olarak iki yüzyıl sonra Jean Piaget (1968) de aynı sonuca ulaşmıştır (Senemoğlu 2018: 586).

Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılığın ortak dayanak noktası, bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşüne dayanmaktadır. Bu yönüyle benzerlik gösteren yapılandırmacı anlayış kendi içerisinde, bilişsel süreçlere, sosyal etkileşime, dil gelişimine ve algılama konularına yaptıkları vurgu bakımından birtakım farklılıklar sahiptir. Bilişsel yapılandırmacılıkta, bireyin bilişsel süreçleri, sosyal yapılandırmacılıkta sosyal etkileşimler ve dil gelişimi, radikal yapılandırmacılıkta ise bireyin algılama süreci, yorumu ve kişisel deneyimleri daha fazla ön plana çıkmaktadır (Arslan 2007).

Bireylerin okuldaki öğrenmelerinde, daha çok bilişsel yapılandırıcılık kısmen de sosyal yapılandırıcılık anlayışının esas alındığı öğrenme durumları ile anlam oluşturmaya izin verilmektedir. Örgün öğrenme sürecinde bireyin yaratıcılığını işe koşturmasına izin verilmektedir. Örgün öğrenme sürecinde bireyin yaratıcılığını işe koşturmasına izin verilmemektedir. Bireyin kendi yaratıcılığını ve özgürlüğünü tam olarak işe koşturduğu anlam oluşturma süreci radikal yapılandırıcılık anlayışının uygulandığı durumlarda gerçekleşir. Bunun için öncelikle öğrencilerin özgürce düşünme ve sorgulamalar yapması anlayışının benimsenmiş olması gerekmektedir. Öğrencilerin hayal güçlerini, duygularını ve düşüncelerini sınıfta yansıtılmalarına olanak sağlanmalıdır. Öğrenciler farklı görüş ve düşüncelerini yansıtılmaları için cesaretlendirilmeli ve teşvik edilmelidir (Selvi 2013: 29). Bu anlamda Glasersfeld, yansıtıcı konuşmayı sağlamak için öğretmenin açık bir tutuma sahip olmasının, meraklı ve öğrenciyi dinlemeye istekli olmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenin öncelikli görevi sadece sınıfta konuşmaya izin veren bir atmosferi yaratmak değil, aynı zamanda öğrenci-öğretmen ve öğrenciler arasında konuşmayı, etkileşimde bulunmayı sağlamak olmalıdır (Senemoğlu 2018: 616).

Radikal yapılandırıcılık sadece belirli bir yolu doğru olarak görmez. Belirli bir çerçeveyi, belirli bir formatı önermez; reçete vermez. Öğretmenlerin yaratıcılıklarını, hayal güçlerini ve araştırmacılıklarını kullanmalarını ister; burada öğretmenin yaratıcılığı ve rutinden kurtulmak için çaba harcaması yaşamsal önem taşır (Senemoğlu 2018: 623).

Öğretmen, öğrencisinin düşünmesini yönlendirebilmesi için onun nasıl düşündüğünü anlamaya, düşünme modeline ihtiyaç duyar. Hiç kimse bir diğerrinin kafasının içine giremez. Ancak, bir öğretmen öğrencilerinin daha önce geçirmiş olduğu yaşantıları ve yaşam deneyimlerini bilmelidir ki hangi bilgiyi, hangi kavramı, hangi durumu nasıl anlamlandırabileceğine ilişkin bir öngörüye sahip olsun. Bir öğretmen öğrencileriyle ne kadar çok birlikte yaşantı geçirirse o kadar belli bir öğrencinin ne düşünebileceğine ilişkin hipotez oluşturma şansı olur. Sonuçta; öğrencinin zihninde doğru yapılandırmayı sağlayabilmek için öğretmen sözcüklerini, ifadelerini, öğrencilerinin yaşantı dünyalarıyla ilişkilendirmesi gerekli olduğunu sürekli aklında tutmalıdır (Senemoğlu 2018: 623).

## 5. GEREÇ VE YÖNTEM

### 5.1. Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının benimsedikleri epistemolojik inançlar ve öğretme-öğrenme anlayışlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın modelini genel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, herhangi bir değiştirme ve etkileme çabası gösterilmeden olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma modelleridir” (Karasar 2017).

Araştırmada ek olarak, epistemolojik inançların öğretme ve öğrenme anlayışlarını yordayıp yordamadığına ilişkin olarak Yapısal Eşitlik Modeli içerisinde yer alan yol analizine de yer verilmiştir. Bu sebeple araştırma, aynı zamanda iki ya da daha fazla değişken arasındaki açıklayıcı ilişkilerin incelenmesine yönelik çok faktörlü yordayıcı ilişkisel desene göre tasarlanmıştır (Çokluk ve ark. 2018).

#### 5.1.1. Yol Analizi

Yol analizinin temelleri Wright (1921, 1934) tarafından atılmıştır (Bayram 2016). Yol analizi modelleri, gözlenen değişkenler arasındaki daha karmaşık ilişkilerin modellenmesi için regresyon analizini ve korelasyon katsayılarını kullanır. (Çelik ve Yılmaz 2016).

Araştırmacının kuramsal olarak kurguladığı modelde, değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünün ve anlamlı olup olmadığının test edilmesini sağlayan yol analizi testi sırasında, birden çok değişkenin karşılıklı etkileşimleri analiz edilmekte ve bütüncül bir bakış açısı ile değişkenler arası ilişkiler ortaya konulabilmektedir (Meydan ve Şeşen 2015).

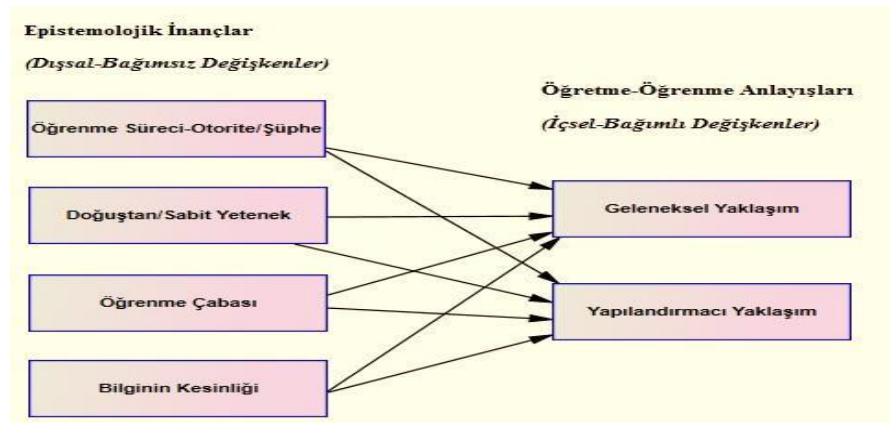
Genel olarak gizil değişkenlerle yol analizi, gözlenen değişkenlerle yol analizi ve melez yol analizi olmak üzere üç tür yol analizinden söz edilebilir. Gözlenen

değişken, araştırmacı tarafından ölçülebilen değişkendir (Çokluk ve ark. 2018). Bu araştırmada epistemolojik inançlar ve öğretme-öğrenme anlayışlarının alt boyutlarından elde edilen puanlar gözlenen değişkenler olarak tanımlanmıştır.

Yol analizinde model belirlenirken, dışsal-bağımsız değişkenlerin içsel-bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin yönü belirlenerek analiz yapılır (Çelik ve Yılmaz 2016) ve dışsal değişkenlerin içsel değişkenlerle olan kısmi etkisi, standardize edilmiş regresyon katsayıları ile gösterilir (Maruyama 1998'den aktaran Çokluk ve ark. 2018). Hesaplanan yol katsayıları, dışsal değişkendeki bir birimlik değişime bağlı olarak içsel değişkende beklenen değişim miktarını göstermektedir (Çelik ve Yılmaz 2016).

Yol analizinde doğruluğu test edilecek model ya da modeller, güçlü bir kuramsal temel çerçevesinde tanımlanmalıdır (Çokluk ve ark. 2018). Bu bağlamda literatürde epistemolojik inançların öğretme-öğrenme anlayışları ile ilişkisi, daha önce yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Schraw ve Olafson 2003; Chan ve Elliott 2004; Sinatra ve Kardash 2004; Kang ve Wallace 2005; Yadav ve Koehler 2007; Chai ve Khine 2008; Cheng ve ark. 2009; Chai ve ark. 2009; Chai ve ark. 2010; Otting ve ark. 2010; Aypay 2011a; Yılmaz ve Şahin 2011; Abakay 2013; Ketabi ve ark. 2014; Tezci ve ark. 2016; Akyıldız 2018; Turan 2018).

Kurgulanan yol modelinde (Şekil 2) daha önce yapılan araştırmalarla aralarında ikili ilişkilerin ortaya konmuş olduğu altı değişken ele alınmıştır. Bu değişkenler epistemolojik inançların “Öğrenme Süreci-Otorite Şüphe”, “Doğuştan/Sabit Yetenek”, “Öğrenme Çabası” ve “Bilginin Kesinliği” alt boyutları ile öğretme-öğrenme anlayışlarının “Geleneksel Anlayış” ve “Yapılandırıcı Anlayış” alt boyutlarıdır.



Şekil 2. Yol Analizi İçin Kurgulanan Kuramsal Model



## **5.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Süresi**

Araştırma, 18.02.2019 tarihleri ile 29.03.2019 tarihleri arasında Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Denizli Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir.

## **5.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırma kapsamında ve evrenin belirlenmesinde, Ege Bölgesi'nde bulunan illerdeki Yüksek Öğretim Kurumlarına bağlı Manisa Celal Bayar (MCBÜ), Ege (EÜ), Dokuz Eylül (DEÜ), Muğla Sıtkı Koçman (MSKÜ), Aydın Adnan Menderes (ADÜ), Denizli Pamukkale (PAÜ), Uşak (UÜ), Kütahya Dumlupınar (KDÜ) ve Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü I. ve IV. sınıf öğrencilerine ulaşılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle MCBÜ Etik Kurulu'ndan tezin bilimsel ve etik açılarından uygunluğuna yönelik gerekli olan izinler alındıktan sonra, belirlenen üniversitelerde uygulama yapılabilmesi için Tez ve Proje Çalışması Uygulama İzni Formu doldurulmuştur.

Belirlenen dokuz üniversitenin ilgili birimlerine, MCBÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü tarafından tez uygulamasına ilişkin yazı gönderilmiştir. Ancak bazı üniversitelerden geri dönüş sağlanamadığı için evrenin tümüne ulaşılamamıştır. Tez çalışmasının uygulamasının uygun olduğu yönünde geri dönüş sağlanan üniversiteler MCBÜ (Ek 3.1), EÜ (Ek 3.2), MSKÜ (Ek 3.3), ADÜ (Ek 3.4) ve PAÜ (Ek 3.5) olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın evrenini, belirlenen üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü I. ve IV. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 495 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesine ilişkin olarak evrenin tümüne ulaşılması amaçlanmıştır. Ancak veri toplama anında sınıf ortamında bulunmayan ve derse devam zorunluluğu olmayan öğrencilere ulaşılamaması nedeniyle toplamda 340 öğrenci anket formlarını doldurmuştur.

Anket çalışmasının uygulamasına yönelik izin yazıları ulaşan üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ile öncelikle görüşmeler sağlanmış ve uygun gördükleri ders saatlerinde verilerin toplanmasına ilişkin onayları alınmıştır.

Dersten sorumlu öğretim elemanı gözetiminde, araştırmacı tarafından anket çalışmasının içeriği ve amacı hakkında açıklayıcı bilgiler sunulmuştur. Anketler dağıtılmadan önce, araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiş ve onayı alınan tüm öğrencilere anketler dağıtılmıştır. Ölçeklerin doldurulmasına ilişkin olarak süre sınırlamasına gidilmemiştir. Eksik doldurulan ve aşırı değerlere sahip olan veriler analizlere başlamadan önce çıkarılmış ve toplamda 333 anket formu analizlere tabi tutulmuştur. Katılımcılara ilişkin frekans ve yüzelikler Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2. Araştırmanın Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler**

Değişkenler		f	%
Üniversite	MCBÜ	79	23,7
	EÜ	76	22,8
	MSKÜ	63	18,9
	ADÜ	73	21,9
	PAÜ	42	12,6
	Toplam	333	100
Sınıf	1.Sınıf	163	48,9
	4.Sınıf	170	51,1
	Toplam	333	100
Cinsiyet	Kadın	141	42,3
	Erkek	192	57,7
	Toplam	333	100
GANO	0-1,99	23	6,9
	2,00-2,99	204	61,3
	3,00-4,00	106	31,8
	Toplam	333	100
Spor Kariyeri	Milli Sporcu	61	18,3
	Profesyonel Sporcu	54	16,2
	Amatör Sporcu	175	52,6
	Diğer	43	12,9
	Toplam	333	100
Spor Yapma Süresi	Lisanslı Spor Yapmayan	20	6,0
	1-5 yıl arası	98	29,4
	6-10 yıl arası	138	41,4
	10 yılın üzerinde	77	23,1
	Toplam	333	100

Tablo 2’ de araştırmaya konu olan öğrencilere ait demografik bilgilere yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin 79 (%23,7)’u Manisa Celal Bayar Üniversitesi’nde, 76 (%22,8)’sı Ege Üniversitesi’nde, 63 (18,9)’ü Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde, 73 (%21,9)’ü Adnan Menderes Üniversite’nde ve 42 (%12,6)’si ise Denizli Pamukkale Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 163 (%48,9)’ü birinci sınıf, 170 (%51,1)’i ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Cinsiyete göre katılımcıların 141 (%42,3)’i kadın ve 192 (57,7)’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ek olarak öğrencilerin Genel Ağırlıklı Not Ortalamasınının 23 (%6,9)’ünün 1,99 ve altında, 204 (%61,3)’ünün 2,00-2,99 aralığında, 106 (31,8)’sının ise 3,00-4,00 aralığında olduğu belirlenmiştir. Spor kariyeri açısından dağılım incelendiğinde, katılımcıların 61 (%18,3)’inin milli sporcu, 54 (%16,2)’ünün profesyonel sporcu, 175 (%52,6)’inin amatör sporcu ve 43 (%12,9)’ünün ise lisanslı olarak spor geçmişı olmadığı görülmektedir. Ayrıca, lisanslı olarak spor yapma süresine göre öğrencilerin 20 (%6)’sinin lisanslı olarak hiç spor yapmadığı, 98 (%29,4)’inin 1-5 yıl aralığında, 138 (%41,4)’inin 6-10 yıl aralığında, 77 (%23,1)’sinin ise 10 yılın üzerinde lisanslı olarak spor yapma geçmişı olduğu görülmüştür.

#### **5. 4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın genel amacına yönelik olarak yapılan literatür taraması sonucunda, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Aypay (2011a, 2011b) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türk Kültürü’ne uyarlanan Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ) ve Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği (ÖÖAÖ) kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanılmasına ilişkin olarak araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır (EK 4, 5, 6, 7).

##### **5.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarından, öğrenim gördükleri Üniversite, Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, GANO, Spor Kariyeri ve Lisanslı Olarak Spor Yapma Süresi ile ilgili soruları içeren bir form doldurmaları istenmiştir.

##### **5.4.2. Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)**

Chan ve Elliott (2002, 2004) “Epistemological Beliefs Questionnaire” adlı ölçeği Schommer’ın 63 maddelik “Epistemological Beliefs” Ölçeği’nden uyarlamıştır (Schommer, 1990). Araştırmacılar ölçeğin görünüş geçerliğini de

sağlayacak biçimde Schommer'ın orijinal ölçeğinden aynen aldıkları bazı maddelere ek olarak, bazı maddeleri değiştirmiştir. Ek olarak literatürden bazı yeni maddeler de eklenerek 45 maddelik bir taslak form hazırlanmıştır. Hong Kong'lu 385 öğretmen adayı üzerinden elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi uygulamış ve 30 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Bu ölçme aracındaki maddeler beşli likert tipinde (5=Çok katılıyorum-1=Hiç katılmıyorum) yanıtlanmaktadır. Daha sonra 30 maddelik ölçeğe Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. İşlemler sonucunda dört faktörün ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Ölçeğin Türkçe Dili ve Kültürü'ne uyarlama çalışması Aypay (2011b) tarafından çeviri-yeniden çeviri yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ek olarak iki alan uzmanı da ölçeğin çevirisini yapmıştır. Ardından iki farklı çevirinin birbiriyle tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu ileri düzeyde İngilizce bilen bir başka alan uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Orijinal ölçek ile çeviri yapılan ölçeğin birbiriyle uyumluluğu incelenmiş ve anlam kaymalarının olmadığı sonucuna varılmış, bu sayede ölçeğin görünüş geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmacı, farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 341 öğretmen adayı üzerinde ölçeğin Türk Kültürü'nde nasıl algılandığını ortaya koymak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından da modelin uyum düzeyinin incelenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulamıştır (Aypay, 2011b). AFA sonucuna göre ölçek, orijinal ölçekte olduğu gibi dört faktör altında toplanmakta ve dört faktör toplam varyansın %37.18'ini açıklamaktadır. Faktörlerdeki maddelerin içerdikleri anlamlar göz önünde bulundurularak şu adlar verilmiştir: 1) Öğrenme Süreci-Otorite/ Uzman Bilgisine Şüphe, (SÜREÇ-ŞÜPHE) 2) Doğuştan/Sabit Yetenek (YETENEK), 3) Öğrenme Çabası (ÇABA), 4) Bilginin Kesinliği (KESİNLİK).

EİÖ, AFA sonucunda ortaya çıkan yapı şekliyle DFA'ne tabi tutulmuş ve uyum düzeyi incelenmiştir. Model uyum verileri, [ $\chi^2=795,7$   $df=399$   $p=0,00$ ],  $\chi^2/df=1,99$  RMSEA=0,05 CFI=0,77 IFI=0,78 NFI=0,65 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin dört alt boyutu için hesaplanan Alpha katsayıları sırasıyla 0,77 0,74 0,59 ve 0,52 olarak bulunmuştur.

Bu çalışma için ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda SÜREÇ-ŞÜPHE alt boyutunda yer alan 20. Maddenin faktör yük değeri 0,30'un altında ve manidar olmadığı için çıkarılmıştır. EİÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri

$\chi^2/df=2,22$  RMSEA=0,061 GFI=0,85 CFI=0,85 IFI=0,86 RMR=0,068 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha değerleri SÜREÇ-ŞÜPHE, YETENEK, ÇABA ve KESİNLİK için sırasıyla 0,65 0,75 0,62 0,50 ölçeğin geneli için ise 0,72 olarak bulunmuştur.

“Alt faktörlerden alınan yüksek puanlar ilgili faktörün temsil ettiği inancın yüksek olduğunu ifade etmektedir. Her inanç boyutu iki aşırı uç ya da kutup arasındaki devamlılık arz eden bir bütünü ifade etmektedir. Örneğin, "doğuştan/sabit yetenek" alt boyutunun bir ucunda yeteneğin doğuştan ve sabit olduğu inancı varken, diğer ucunda yeteneğin değişebileceği inancı bulunmaktadır” (Aypay 2011b).

#### **5.4.3.Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği (ÖÖAÖ)**

Teaching and Learning Conceptions Questionnaire (Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği)'nin geliştirilmesi Chan ve Elliott (2004) tarafından Hong Kong'da 385 öğretmen adayı öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar öğrenme ve öğretme konusundaki mevcut anlayışları belirlemek amacıyla bir literatür taraması ve öğretmen adayı öğrencilerle öğretme ve öğrenme hakkındaki düşünce fikir ve inançları üzerine görüşmeler yapmıştır. Ardından araştırmacılar ortaya çıkan formu AFA ve DFA'ne tabi tutmuştur. Analizler sonucunda ölçek “Yapılandırmacı Anlayış” (12 madde) ve “Geleneksel Anlayış” (18 madde) olmak üzere 2 faktörlü toplam 30 maddeden oluşmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları uyumlu bir modele işaret etmiştir. Ölçek maddeleri beşli likert tipinde (5=Çok katılıyorum–1=Hiç katılmıyorum) şeklinde yanıtlanmaktadır. Alt faktörlerden alınan yüksek puan ilgili faktörün temsil ettiği anlayışın benimsendiği biçiminde yorumlanmaktadır (Aypay, 2011a).

ÖÖAÖ'nin Türk Dili ve Kültürü'ne uyarlaması Aypay (2011a) tarafından çeviri-yeniden çeviri yoluyla yapılmıştır. Bu amaçla, 30 maddeden oluşan ölçek araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından yapılan çevirilerin birbiriyle uyumu karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan form tekrardan alan uzmanı ve iyi düzeyde İngilizce bilen bir öğretim üyesi tarafından İngilizce 'ye çevrilmiştir. İngilizce'ye çevrilen ölçek ile Türkçe ölçekteki maddelerin birbirleriyle uyumu değerlendirilmiştir ve bir anlam kayması olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 341 öğretmen adayından elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır. Veriler DFA, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı

ve iki yarı korelasyonuna tabi tutulmuştur. DFA’da elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $x^2=1020,3$  N=341, sd=404, p=0,00) olduğu görülmüştür. Uyum indekslerinde ise ortalama hata karekökü (RMSEA=0,067) değeri kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunmuştur. NFI değeri 0,72 CFI değeri ise 0,80 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre modelin kısmen uyumlu olduğu gözlemlenmiştir.

Faktör analizi sonucuna göre ölçekteki 30 madde “Yapılandırmacı Anlayış (YAP)” ve “Geleneksel Anlayış (GEL)” olmak üzere iki faktöre yüklenmiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı ve iki-yarı yöntemleriyle ölçülmüştür. Ölçeğin geneli için güvenirlik 0,71 alt boyutlar için 0,88 ve 0,83 bulunmuştur. İki-yarı arasındaki korelasyon 0,77 bulunmuştur (Aypay, 2011a).

Bu çalışma için ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda GEL alt boyutunda yer alan 10. ve 27. maddenin faktör yük değeri 0,30’un altında ve anlamlı olmadığı için çıkarılmıştır. ÖÖAÖ’nin DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri  $x^2/df=2,79$  RMSEA=0,074 GFI=0,83 CFI=0,91 IFI=0,91 RMR=0,084 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha değerleri GEL ve YAP için sırasıyla 0,84 ve 0,78 ölçeğin geneli için 0,76 olarak bulunmuştur. İki-yarı güvenirliği ise 0,77 olarak tespit edilmiştir.

Öğretme-öğrenme anlayışları alt boyutlarından alınan yüksek puan, ilgili alt boyutun temsil ettiği anlayışın benimsediğini ifade etmektedir.

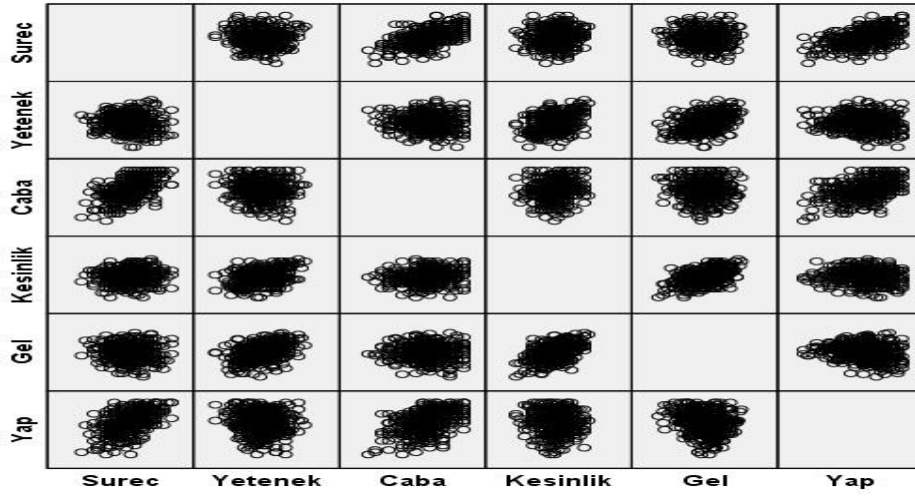
### **5.5. Veri Toplama Yöntemi**

Araştırmanın amacına yönelik olarak, tarama çalışmalarında sıklıkla başvurulan yüz yüze görüşme (anket) yoluyla veriler toplanmıştır.

### **5.6. Verilerin Değerlendirilmesi**

Araştırma kapsamında ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) ve LISREL 8.80 (Linear Structural Relations) paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, tek değişkenli ve çok değişkenli istatistiksel tekniklere ilişkin varsayımların karşılanıp karşılanmadığını saptamak amacıyla analize geçilmeden önce, veri setinde kayıp değerlerin varlığı incelenmiş ve kayıp değer olmadığı tespit edilmiştir. Ardından tek değişkenli ve çok

değişkenli uç değerler Mahalanobis uzaklık değerleri aracılığıyla belirlenmiş ve yedi adet veri aşırı değerlere sahip olduğu için analizden çıkarılmıştır. Ek olarak, veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılımı incelenmiştir. Tek değişkenli normal dağılım incelenmesinde çarpıklık ve basıklık  $\pm 1,5$  değerlerine (Tabachnick ve Fidell 2013) bakılmıştır. Çok değişkenli normal dağılım incelenmesi için ise, saçılma diyagramları (Çokluk ve ark. 2018: 16) ve Mardia'nın çok değişkenli normallik testi (Bayram 2016; Çelik ve Yılmaz 2016) incelenmiş ve dağılımın normalden aşırı derecede sapmadığı gözlenmiştir (Şekil 3, Tablo 3).



Şekil 3. Gözlenen Değişkenlere Ait Saçılma Diyagramı

Tablo 3. Gözlenen Değişkenlere Ait Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normallik İndeksi

Değişken	Çarpıklık	z değeri	Basıklık	z değeri
SÜREÇ-ŞÜPHE	,036	,271	-,182	-,678
YETENEK	,033	,244	-,288	-1,072
ÇABA	-,274	-2,039	-,004	-,014
KESİNLİK	-,164	-1,225	-,176	-,654
GEL	-,227	-1,690	-,241	-,899
YAP	-,282	-2,098	-,406	-1,513
Çok Değişkenli			<b>,929</b>	<b>,865</b>

Dağılımın homojenliği levene testi ile incelenmiş ve gruplara ilişkin varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Ayrıca Veri setinin çoklu bağlantı problemi olup olmadığı belirlenmesi için, değişkenlerin ikili korelasyonlarına bakılmış ve  $r > 0.90$ 'ın üzerinde bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4).

**Tablo 4. Gözlenen Değişkenlere Ait Korelasyon Matrisi**

Değişken	1	2	3	4	5	6
<b>1.SÜREC-ŞÜPHE</b>	1					
<b>2.YETENEK</b>	-,04	1				
<b>3.ÇABA</b>	,54**	-,05	1			
<b>4.KESİNLİK</b>	,05	,35**	,14*	1		
<b>5.GEL</b>	-,06	,41**	,01	,50**	1	
<b>6.YAP</b>	,52**	-,10	,46**	-,07	-,20**	1

$r < .90$

Veriler değerlendirilirken betimleyici istatistiksel yöntemlerden (sayı, yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma, çarpıklık-basıklık) yararlanılmıştır. Betimleyici istatistiklerin yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar esas alınmıştır  $(5-1) / 5 = 0,80$ :

- 4,21-5,00 “Çok Katılıyorum”
- 3,41-4,20 “Katılıyorum”
- 2,61-3,40 “Kararsızım”
- 1,81-2,60 “Katılmıyorum”
- 1,00-1,80 “Hiç Katılmıyorum”

Katılımcı öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite, GANO, spor kariyeri ve spor yaptıkları süre değişkenlerine göre, görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyansların eşit olduğu durumlarda, saptanan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grup sayılarının eşitliği varsayımını gerektirmeyen Scheffe Testi (Lorcu 2015), varyansların eşit olmadığı durumda ise Tamhane’s T2 Testi uygulanmıştır. Sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre görüşler arasında farklılık olup olmadığını tespit edilmesi amacıyla ise Bağımsız Örneklem T Testi’nden yararlanılmıştır.

Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları, 0,70-1,00 arası yüksek; 0,30-0,70 arası orta; 0,30-0,00 arası ise düşük düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk 2018: 32). Öğretme ve öğrenme anlayışlarının



epistemolojik inançlar tarafından açıklanmasına ilişkin ise Yol Analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi  $p<0,05$  olarak belirlenmiştir.

### **5.7. Araştırmanın Etik Yönü**

Araştırmanın bilimsel ve etik açılarından uygunluğunun incelenmesi amacıyla Manisa Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığı'na başvuru yapılmış ve Etik Kurul İzin Belgesi (Ek 2) alınmıştır.



## 6. BULGULAR

Bu bölümde, beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ve öğretme-öğrenme anlayış düzeyleri ile ilgili istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen alt amaçlara uygun şekilde öncelikle betimsel istatistiksel, ardından katılımcıların kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere ilişkin analizlere, ek olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler ile epistemolojik inançların öğretme-öğrenme anlayışlarını yordayıp yordamadığı ile ilgili yapılan yol analizi bulgularına yer verilmiştir.

### 6.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

“Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ne düzeydedir?” Araştırma sorusuna ilişkin bulgular epistemolojik inançların dört alt boyutunda incelenmiştir.

Bunlar: (1) “SÜREÇ-ŞÜPHE”, (2) “YETENEK”, (3) “ÇABA” ve (4) “KESİNLİK” alt boyutlarıdır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç alt boyutlarına ilişkin olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve çarpıklık-basıklık değerleri tablolar halinde sunulmuştur (Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8).

**Tablo 5. Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin Öğrenme Süreci-Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

İfadeler	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
4. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	4,06	,81	-,962	1,376
6. Eğer insanlar bir şeyi hemen anlayamazlarsa, çabalamayı sürdürmelidirler.	4,30	,85	-1,588	3,147
8. Bir kişi yeterince çok çabalarsa, dersin özünü anlar.	4,23	,73	-1,139	2,734
9. Akıllılık yanıtları bilmek değil, fakat yanıtları nasıl bulacağını bilmektir.	4,16	,73	-,731	,862

(Tablo 5'in devamı)

10. Nasıl öğreneceğini bilmek, kişinin sahip olduğu özelliklerinden daha önemlidir.	3,90	,81	-,790	1,113
11. Alanında uzman kişilerin verdikleri öneriler bile sık sık sorgulanmalıdır.	3,81	,77	-,581	,671
12. Bilgi edinme sürecini ve derslerin özünü anlamak bilgi edinmekten daha önemlidir.	3,71	,82	-,457	-,028
14. İnsanlar bilgi yerine anlama sürecine odaklanırlarsa, daha iyi öğrenirler.	3,86	,80	-,598	,328
22. Alanında uzman kişilerin gerçekte ne kadar bildikleri hakkında sık sık düşünürüm.	3,68	,88	-,921	,872
29. Tüm öğrenme durumlarına uygulanabilecek bir öğrenme yöntemi olabileceğine inanıyorum.	3,87	,97	-1,007	,986
<b>Alt Boyut Genel Ortalama</b>	<b>3,96</b>	<b>,40</b>	<b>,037</b>	<b>-,167</b>

Epistemolojik İnançların “SÜREÇ-ŞÜPHE” alt boyutuna ilişkin olarak Tablo 5’deki ortalamalar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler “Eğer insanlar bir şeyi hemen anlayamazlarsa çabalamayı sürdürmelidirler” ( $\bar{X}_6=4,30\pm 0,85$ ), “Bir kişi yeterince çok çabalarsa dersin özünü anlar” ( $\bar{X}_8=4,23\pm 0,73$ ) ve “Akıllılık yanıtları bilmek değil, fakat yanıtları nasıl bulacağını bilmektir” ( $\bar{X}_9=4,16\pm 0,73$ ) maddeleridir.

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise “Alanında uzman kişilerin gerçekte ne kadar bildikleri hakkında sık sık düşünürüm” ( $\bar{X}_{22}=3,68\pm 0,88$ ), “Bilgi edinme sürecini ve derslerin özünü anlamak bilgi edinmekten daha önemlidir” ( $\bar{X}_{12}=3,71\pm 0,82$ ) ve “Alanında uzman kişilerin verdikleri öneriler bile sık sık sorgulanmalıdır” ( $\bar{X}_{11}=3,81\pm 0,77$ ) maddeleridir.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar “SÜREÇ-ŞÜPHE” alt boyutunda yer alan sekiz ifadeye “Katılıyorum”, iki ifadeye ise “Çok Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama puanının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=3,96\pm 0,40$ ). Bu değerler dikkate alındığında beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik İnançların “SÜREÇ-ŞÜPHE” alt boyutuna ilişkin olarak “Öğrenmede anlama süreci önemlidir ve otorite/uzman bilgisinden şüphe edilmelidir” önermesine yönelik olarak “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar “YETENEK” alt boyutuna ilişkin olarak betimsel bulgular Tablo 6’de sunulmuştur.

**Tablo 6. Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin Doğuştan/Sabit Yetenek Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

İfadeler	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
1. Yeteneğin doğuştan belirlenmiş olduğundan, daha akıllı olmak için yapabileceğin çok fazla bir şey yoktur.	2,21	1,08	,762	-,253
18. Gerçekten akıllı olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok fazla çalışmak zorunda kalmazlar.	2,96	1,07	-,008	-,829
19. Öğrenme yeteneği doğuştan getirilir.	2,97	1,09	,046	-,643
21. Öğrenme yeteneklerimiz doğuştan belirlenmiştir.	2,90	1,00	-,057	-,568
23. Bazı insanlar iyi öğrenciler olarak doğarlar, diğerleri sınırlı yetenekleri içinde sıkışıp kalırlar.	2,74	1,06	,203	-,671
24. Benim bildiğimden farklı bir şey söyleseler dahi yine de alan uzmanlarına inanıyorum.	2,87	,97	-,092	-,544
25. Bazı çocuklar bazı dersleri/konuları öğrenmede doğuştan yeteneksizdirler.	2,82	1,14	,125	-,943
30. Bir kişinin doğuştan getirdiği yeteneği onun yapabileceklerini sınırlandırır.	2,84	1,05	,199	-,812
<b>Alt Boyut Genel Ortalama</b>	<b>2,79</b>	<b>,63</b>	<b>,033</b>	<b>-,274</b>

Epistemolojik İnançların “YETENEK” alt boyutuna ilişkin olarak Tablo 6'daki ortalamalar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler “Öğrenme yeteneği doğuştan getirilir” ( $\bar{X}_{19}=2,97\pm 1,09$ ), “Gerçekten akıllı olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok fazla çalışmak zorunda kalmazlar” ( $\bar{X}_{18}=2,96\pm 1,07$ ) ve “Öğrenme yeteneklerimiz doğuştan belirlenmiştir” ( $\bar{X}_{21}=2,90\pm 1,00$ ) maddeleridir.

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise “Yeteneğin doğuştan belirlenmiş olduğundan, daha akıllı olmak için yapabileceğin çok fazla bir şey yoktur” ( $\bar{X}_1=2,21\pm 1,08$ ), “Bazı insanlar iyi öğrenciler olarak doğarlar, diğerleri sınırlı yetenekleri içinde sıkışıp kalırlar” ( $\bar{X}_{12}=3,71\pm 0,82$ ) ve “Bazı çocuklar bazı dersleri/konuları öğrenmede doğuştan yeteneksizdirler” ( $\bar{X}_{25}=2,82\pm 1,14$ ) maddeleridir.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar “YETENEK” alt boyutunda yer alan yedi ifadeye “Kararsızım”, bir ifadeye ise “Katılmıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama puanının orta düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=2,79\pm 0,40$ ). Bu değerler dikkate alındığında beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançların “YETENEK” alt boyutuna ilişkin olarak “öğrenme yeteneği doğuştan gelmektedir ve sabittir” önermesine yönelik “Kararsızım” düzeyinde görüş

belirttikleri ve katılıp katılmama konusunda güçlü bir inanca sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar “ÇABA” alt boyutuna ilişkin olarak betimsel bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Epistemolojik İnançlar Ölçeği’nin Öğrenme Çabası Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

İfadeler	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
2. Kişi çok çalışmazsa az öğrenir.	3,79	1,07	-,857	,002
15. Bir şeyi öğrenmek gerçekten uzun zaman ve çaba ister.	3,46	,96	-,415	-,446
16. Ne kadar öğreneceğini en çok gösterdiğin çaba belirler.	4,10	,78	-,834	1,249
27. İlerlemek çok fazla çalışma ister.	4,15	,83	-1,246	2,143
28. Herhangi biri yeterince çok çalışırsa, zor kavramları/konuları anlayabilir.	4,11	,74	-,843	1,198
<b>Alt Boyut Genel Ortalama</b>	<b>3,92</b>	<b>,56</b>	<b>-,275</b>	<b>,014</b>

Epistemolojik İnançların “ÇABA” alt boyutuna ilişkin olarak Tablo 7’deki ortalamalar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler “İlerlemek çok fazla çalışma ister” ( $\bar{X}_{27}=4,15\pm 0,83$ ), “Herhangi biri yeterince çok çalışırsa, zor kavramları/konuları anlayabilir” ( $\bar{X}_{28}=4,11\pm 0,74$ ) ve “Ne kadar öğreneceğini en çok gösterdiğin çaba belirler” ( $\bar{X}_{16}=4,10\pm 0,78$ ) maddeleridir.

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise “Bir şeyi öğrenmek gerçekten uzun zaman ve çaba ister” ( $\bar{X}_{15}=3,46\pm 0,96$ ) ve “Kişi çok çalışmazsa az öğrenir” ( $\bar{X}_2=3,79\pm 1,07$ ) maddeleridir.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar “ÇABA” alt boyutunda yer alan tüm ifadeler “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama puanının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=3,92\pm 0,56$ ). Bu değerler dikkate alındığında beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançların “ÇABA” alt boyutuna ilişkin olarak “öğrenmede çaba önemlidir” önermesine yönelik “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar “KESİNLİK” alt boyutuna ilişkin olarak betimsel bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin Bilginin Kesinliği Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

İfadeler	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
3. Bilimsel bilgi kesindir ve değişmez.	2,98	1,23	,019	-,992
5. Alan uzmanları ne söylerlerse söylesinler şüphe duymam.	2,53	,98	,345	-,233
7. Okula “ortalama” bir yetenekle başlayan öğrenciler okul hayatları boyunca “ortalama” bir öğrenci olarak kalırlar.	1,99	1,05	,906	-,075
13. Öğretmenlerin/ders verenlerin benim bildiğimden çok daha fazlasını bildiklerinin oldukça farkındayım ve kendi yargılarıma güvenmek yerine onların söylediklerinin daha önemli olduğuna katılıyorum.	3,21	,97	-,367	-,421
17. Bilim adamları yeterince çok çabalarlarsa, neredeyse her konudaki gerçekleri bulabilirler.	3,09	1,03	-,150	-,431
26. Bilim adamları araştırmayı sürdürürlerse eninde sonunda gerçekleri bulacaklardır.	3,38	,85	-,255	-,117
<b>Alt Boyut Genel Ortalama</b>	2,86	,54	-,165	-,160

Epistemolojik İnançların “KESİNLİK” alt boyutuna ilişkin olarak Tablo 8’deki ortalamalar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddenin “Bilim adamları araştırmayı sürdürürlerse eninde sonunda gerçekleri bulacaklardır” ( $\bar{X}_{26}=3,38\pm 0,85$ ), katılım düzeyinin en düşük olduğu maddelerin ise “Okula “ortalama” bir yetenekle başlayan öğrenciler okul hayatları boyunca “ortalama” bir öğrenci olarak kalırlar” ( $\bar{X}_7=1,99\pm 1,05$ ) ve “Alan uzmanları ne söylerlerse söylesinler şüphe duymam” ( $\bar{X}_5=2,53\pm 0,98$ ) maddeleri olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmen adayları, epistemolojik inançlar “KESİNLİK” alt boyutunda yer alan iki ifadeye “Katılmıyorum”, beş ifadeye ise “Kararsızım” düzeyinde yanıt vermişlerdir.

Genel aritmetik ortalama puanının orta düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=2,86\pm 0,54$ ). Bu değerler dikkate alındığında beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançların “KESİNLİK” alt boyutuna ilişkin olarak “bilgi kesindir ve değişmez” önermesine yönelik “Kararsızım” düzeyinde görüş belirttikleri ve katılıp katılmama konusunda güçlü bir inanca sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

### **6.1.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri**

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Ölç.	Üniv.	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
<b>SÜREÇ-ŞÜPHE</b>	MCBÜ <sup>a</sup>	79	3,90	,42	<b>G.Arası</b>	1,600	4	,400	2,466	<b>,04</b>	a-c
	EÜ <sup>b</sup>	76	3,91	,40							a-e
	MSKÜ <sup>c</sup>	63	4,06	,41	<b>G. İçi</b>	53,205	328	,162			b-c
	ADÜ <sup>d</sup>	73	3,93	,39							b-e
	PAÜ <sup>e</sup>	42	4,06	,35	<b>Genel</b>	54,805	332				
	<b>Toplam</b>	333	3,96	,40							
<b>YETENEK</b>	MCBÜ	79	2,76	,67	<b>G.Arası</b>	,596	4	,149	,362	,83	-
	EÜ	76	2,73	,59							
	MSKÜ	63	2,85	,65	<b>G. İçi</b>	135,086	328	,412			
	ADÜ	73	2,82	,65							
	PAÜ	42	2,77	,60	<b>Genel</b>	135,682	332				
	<b>Toplam</b>	333	2,79	,63							
<b>ÇABA</b>	MCBÜ	79	3,89	,61	<b>G.Arası</b>	,365	4	,091	,287	,88	-
	EÜ	76	3,88	,58							
	MSKÜ	63	3,94	,49	<b>G. İçi</b>	104,226	328	,318			
	ADÜ	73	3,97	,52							
	PAÜ	42	3,95	,58	<b>Genel</b>	104,590	332				
	<b>Toplam</b>	333	3,92	,56							
<b>KESİNLİK</b>	MCBÜ	79	2,87	,51	<b>G.Arası</b>	2,437	4	,609	2,058	,08	-
	EÜ	76	2,76	,55							
	MSKÜ	63	2,92	,52	<b>G. İçi</b>	97,091	328	,296			
	ADÜ	73	2,98	,55							
	PAÜ	42	2,76	,56	<b>Genel</b>	99,528	332				
	<b>Toplam</b>	333	2,86	,54							

Tablo 9’da beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre epistemolojik inanç düzeyleri incelendiğinde;

“SÜREÇ-ŞÜPHE” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir [F(4,328)=2,466, p<0,05]. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde ( $\bar{X}$ =4,06±0,41)

öğrenim gören öğretmen adayları ile Manisa Celal Bayar Üniversitesi ( $\bar{X}=3,90\pm 0,42$ ) ve Ege Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=3,91\pm 0,40$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Denizli Pamukkale Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=4,06\pm 0,35$ )'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile Manisa Celal Bayar Üniversitesi ( $\bar{X}=3,90\pm 0,42$ ) ve Ege Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=3,91\pm 0,40$ ) öğrenim gören öğretmen adayları arasında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. "SÜREÇ-ŞÜPHE" alt boyutu ile ilgili araştırma bulgularına göre, en yüksek aritmetik ortalama puanının Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ( $\bar{X}=4,06\pm 0,41$ ) ile Denizli Pamukkale Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=4,06\pm 0,35$ ), en düşük aritmetik ortalama puanının ise Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=3,90\pm 0,42$ ) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşlerine ait olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri üniversitenin SÜREÇ-ŞÜPHE alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ile Denizli Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin "öğrenmede anlama süreci önemlidir ve otorite/uzman bilgisinden şüphe edilmelidir" önermesine daha fazla katıldığı söylenebilir.

"YETENEK" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir [ $F(4,328)=0,362, p>0,05$ ]. En yüksek aritmetik ortalamasının Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=2,85\pm 0,65$ ), en düşük ortalamasının ise Ege Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=2,73\pm 0,59$ ) öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri üniversitenin epistemolojik inançların YETENEK alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

"ÇABA" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir [ $F(4,328)=0,287, p>0,05$ ]. En yüksek aritmetik ortalamasının Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=3,97\pm 0,52$ ), en düşük ortalamasının ise Ege Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=3,88\pm 0,58$ ) öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri üniversitenin epistemolojik inançların ÇABA alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

"KESİNLİK" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir [ $F(4,328)=2,058, p>0,05$ ]. En yüksek aritmetik ortalamasının Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=2,98\pm 0,55$ ), en düşük ortalamasının ise Ege



Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=2,76\pm0,55$ ) ve Denizli Pamukkale Üniversitesi'nde ( $\bar{X}=2,76\pm0,56$ ) öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri üniversitenin epistemolojik inançların KESİNLİK alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

### 6.1.2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Kademelerine Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklemeler İçin “T” Testi sonuçları Tablo 10’de sunulmuştur.

**Tablo 10. Sınıf Düzeyine Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve T Testi Sonuçları**

	Alt Ölç.	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Epistemolojik İnançlar	SÜREÇ-ŞÜPHE	I.Sınıf	163	4,00	,41	331	1,602	,11
		IV.Sınıf	170	3,92	,39			
	YETENEK	I.Sınıf	163	2,75	,62	331	-1,112	,26
		IV.Sınıf	170	2,82	,64			
	ÇABA	I.Sınıf	163	3,98	,56	331	1,714	,08
		IV.Sınıf	170	3,87	,55			
	KESİNLİK	I.Sınıf	163	2,85	,54	331	-,324	,74
		IV.Sınıf	170	2,87	,55			

Tablo 10’da beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf kademelerine göre epistemolojik inanç düzeyleri incelendiğinde;

“SÜREÇ-ŞÜPHE” alt boyutunda, birinci sınıf öğretmen adaylarının  $\bar{X}=4,00\pm0,41$ , dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=3,92\pm0,39$  ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $t(331)=1,602$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının, sınıf kademelerinin epistemolojik inançların SÜREÇ-ŞÜPHE alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

“YETENEK” alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,82\pm0,64$  birinci sınıf öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,75\pm0,62$  ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası

karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır [t(331)=-1,112, p>0,05]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının, sınıf kademelerinin epistemolojik inançların YETENEK alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

“ÇABA” alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, birinci sınıf öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,98\pm0,56$ , dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=3,87\pm0,55$  ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [t(331)=1,714, p>0,05]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının, sınıf kademelerinin epistemolojik inançların ÇABA alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

“KESİNLİK” alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,87\pm0,55$ , birinci sınıf öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,85\pm0,54$  ortalama puana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır [t(331)=-0,324, p>0,05]. Elde edilen bulgular ışığında, sınıf kademesinin beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

### 6.1.3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklemeler “T” Testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11. Cinsiyete Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Alt Ölç.	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Epistemolojik İnançlar	SÜREÇ-ŞÜPHE	Kadın	141	3,95	,40	331	-,371	,71
		Erkek	192	3,97	,40			
	YETENEK	Kadın	141	2,72	,62	331	-1,599	,11
		Erkek	192	2,83	,64			
	ÇABA	Kadın	141	3,90	,55	331	-,679	,49
		Erkek	192	3,94	,56			
	KESİNLİK	Kadın	141	2,87	,52	331	,205	,83
		Erkek	192	2,86	,56			

Tablo 11’de, beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre epistemolojik inanç düzeyleri incelendiğinde;

“SÜREÇ-ŞÜPHE” alt boyutunda, kadın öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,95\pm0,40$ , erkek öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=3,97\pm0,40$  ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $t(331)=-0,371$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, epistemolojik inançların SÜREÇ-ŞÜPHE alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

“YETENEK” alt boyutunda, kadın öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,72\pm0,62$ , erkek öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,83\pm0,64$  ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $t(331)=-1,599$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, epistemolojik inançların YETENEK alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

“ÇABA” alt boyutunda, kadın öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,90\pm0,55$ , erkek öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=3,94\pm0,56$  ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $t(331)=-0,679$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgular ışığında, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, epistemolojik inançların ÇABA alt boyutuna ilişkin olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

“KESİNLİK” alt boyutunda, kadın öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,87\pm0,52$ , erkek öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,86\pm0,56$  ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $t(331)=0,205$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, epistemolojik inançların KESİNLİK alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

#### **6.1.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Genel Ağırlıklı Not Ortalamalarına Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri**

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12. Genel Ağırlıklı Not Ortalamasına Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Ölç.	GANO	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
SÜREÇ-ŞÜPHE	0-1,99 <sup>a</sup>	23	3,74	,40	G.Arası	1,729	2	,865	5,376	,00	a-c
	2,00-2,99 <sup>b</sup>	204	3,95	,40	G. İçi	53,075	330	,161			
	3,00-4,00 <sup>c</sup>	106	4,03	,39							
	<b>Toplam</b>	333	3,96	,40	<b>Genel</b>	54,805	332				
YETENEK	0-1,99	23	3,02	,60	G.Arası	1,506	2	,753	1,851	,15	-
	2,00-2,99	204	2,78	,62	G. İçi	134,177	330	,407			
	3,00-4,00	106	2,74	,65							
	<b>Toplam</b>	333	2,79	,63	<b>Genel</b>	135,682	332				
ÇABA	0-1,99 <sup>a</sup>	23	3,64	,55	G.Arası	2,252	2	1,126	3,631	,02	a-c
	2,00-2,99 <sup>b</sup>	204	3,92	,54	G. İçi	102,338	330	,310			
	3,00-4,00 <sup>c</sup>	106	3,98	,57							
	<b>Toplam</b>	333	3,92	,56	<b>Genel</b>	104,590	332				
KESİNLİK	0-1,99	23	3,08	,59	G.Arası	1,308	2	,654	2,197	,11	-
	2,00-2,99	204	2,86	,53	G. İçi	98,220	330	,298			
	3,00-4,00	106	2,82	,55							
	<b>Toplam</b>	333	2,86	,54	<b>Genel</b>	99,528	332				

Tablo 12’de beden eğitimi öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre epistemolojik inanç düzeyleri incelendiğinde;

“SÜREÇ-ŞÜPHE” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir [F(2,330)=5,376, p<0,01]. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın 0-1,99 ( $\bar{X}$ =3,74±0,40) ile 3,00-4,00 ( $\bar{X}$ =4,03±0,39) aralığında not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının, genel ağırlıklı not ortalamalarının, SÜREÇ-ŞÜPHE alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve 3,00-4,00 aralığında not ortalamasına sahip katılımcıların 0-1,99 aralığında olan katılımcılara kıyasla “öğrenmede anlama süreci önemlidir ve otorite/uzman bilgisinden şüphe edilmelidir” önermesine daha fazla katıldığı anlaşılmaktadır.

“YETENEK” alt boyutunda, 0-1,99 GANO’na sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}$ =3,02±0,60, 2,00-2,99 aralığındakilerin  $\bar{X}$ =2,78±0,62, 3,00-4,00 aralığında GANO’na sahip olan katılımcıların ise  $\bar{X}$ =2,74±0,65 aritmetik ortalama puana sahip

olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır [ $F(2,330)=1,851, p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının GANO'larının, epistemolojik inançların YETENEK alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“ÇABA” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(2,330)=3,631, p<0,05$ ]. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın 0-1,99 ( $\bar{X}=3,64\pm 0,55$ ) ile 3,00-4,00 ( $\bar{X}=3,98\pm 0,57$ ) aralığında not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, beden eğitimi öğretmen adaylarının, genel ağırlıklı not ortalamalarının, ÇABA alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve 3,00-4,00 aralığında not ortalamasına sahip katılımcıların 0-1,99 aralığında olan katılımcılara kıyasla “öğrenmede çaba önemlidir” önermesine daha fazla katıldığı tespit edilmiştir.

“KESİNLİK” alt boyutunda, 0-1,99 GANO'na sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,08\pm 0,59$ , 2,00-2,99 aralığındakilerin  $\bar{X}=2,86\pm 0,53$ , 3,00-4,00 aralığında GANO'na sahip olan katılımcıların ise  $\bar{X}=2,82\pm 0,55$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $F(2,330)=2,197, p>0,05$ ]. Bu bulgular ışığında, beden eğitimi öğretmen adaylarının GANO'larının, epistemolojik inançların KESİNLİK alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

#### **6.1.5. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Spor Kariyerlerine Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri**

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının spor kariyeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 13'de sunulmuştur.

**Tablo 13. Spor Kariyerine Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Ölç.	Spor Kariyeri	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
SÜREÇ-ŞÜPHE	Milli <sup>a</sup>	61	3,93	,39	G.Arası	1,559	3	,520	3,210	,02	b-c
	Profes. <sup>b</sup>	54	3,90	,43							c-d
	Amatör <sup>c</sup>	175	4,02	,40	G. İçi	53,246	329	,162			
	Diğer <sup>d</sup>	43	3,84	,36							
	Toplam	333	3,96	,40	Genel	54,805	332				
YETENEK	Milli	61	2,83	,64	G. Arası	0,639	3	,213	,519	,67	-
	Profes.	54	2,74	,63							
	Amatör	175	2,77	,64	G. İçi	135,043	329	,410			
	Diğer	43	2,87	,63							
	Toplam	333	2,79	,63	Genel	135,682	332				
ÇABA	Milli	61	3,88	,55	G. Arası	1,508	3	,503	1,604	,18	-
	Profes.	54	3,91	,61							
	Amatör	175	3,98	,53	G. İçi	103,083	329	,313			
	Diğer	43	3,78	,60							
	Toplam	333	3,92	,56	Genel	104,590	332				
KESİNLİK	Milli	61	2,88	,53	G. Arası	0,703	3	,234	,780	,50	-
	Profes.	54	2,95	,61							
	Amatör	175	2,86	,51	G. İçi	98,825	329	,300			
	Diğer	43	2,78	,61							
	Toplam	333	2,86	,54	Genel	99,528	332				

Tablo 13’de beden eğitimi öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre epistemolojik inanç düzeyleri incelendiğinde;

“SÜREÇ-ŞÜPHE” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir [F(3,329)=3,210, p<0,05]. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın amatör sporculuk kariyerine sahip öğretmen adayları ( $\bar{X}=4,02\pm 0,40$ ) ile profesyonel sporculuk ( $\bar{X}=3,90\pm 0,43$ ) ve lisanslı spor kariyeri olmayan (diğer) sahip öğretmen adayları ( $\bar{X}=3,84\pm 0,36$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyerlerinin, SÜREÇ-ŞÜPHE alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve amatör sporculuk kariyeri olan katılımcıların, profesyonel ve lisanslı spor kariyeri olmayan katılımcılara kıyasla “öğrenmede anlama süreci önemlidir ve otorite/uzman bilgisinden şüphe edilmelidir” önermesine daha fazla katıldığı söylenebilir.

“YETENEK” alt boyutunda, milli sporculuk kariyeri olan öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,83\pm 0,64$ , profesyonel sporculuk kariyeri olanların  $\bar{X}=2,74\pm 0,63$ , amatör sporculuk kariyerine sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,77\pm 0,64$  ve lisanslı spor kariyeri olmayan (diğer) öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,87\pm 0,63$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $F(3,329)=0,519$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyerlerinin, epistemolojik inançların YETENEK alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

“ÇABA” alt boyutunda, milli sporculuk kariyeri olan öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,88\pm 0,55$ , profesyonel sporculuk kariyeri olanların  $\bar{X}=3,91\pm 0,61$ , amatör sporculuk kariyerine sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,98\pm 0,53$  ve lisanslı spor kariyeri olmayan (diğer) öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=3,78\pm 0,60$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $F(3,329)=1,604$ ,  $p>0,05$ ]. Bu sonuca göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyerlerinin, epistemolojik inançların ÇABA alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“KESİNLİK” alt boyutunda, milli sporculuk kariyeri olan öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,88\pm 0,53$ , profesyonel sporculuk kariyeri olanların  $\bar{X}=2,95\pm 0,61$ , amatör sporculuk kariyerine sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,86\pm 0,51$  ve lisanslı spor kariyeri olmayan (diğer) öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,78\pm 0,61$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır [ $F(3,329)=0,780$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgular ışığında, beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyerlerinin, epistemolojik inançların KESİNLİK alt boyutuna ilişkin olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

#### **6.1.6. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Spor Yaptıkları Süreye Göre Epistemolojik İnanç Düzeyleri**

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının spor yapılan süre değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

**Tablo 14. Spor Yapma Sürelerine Göre Epistemolojik İnançların Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Ölç.	Süre	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
SÜREÇ-ŞÜPHE	Hiç Yap.	20	3,93	,36	G. Arası	,045	3	,015	,091	,96
	1-5 yıl	98	3,96	,40						
	6-10 yıl	138	3,97	,37	G. İçi	54,759	329	,166		
	11≤ yıl	77	3,95	,46						
	Toplam	333	3,96	,40	Genel	54,805	332			
YETENEK	Hiç Yap.	20	2,85	,63	G. Arası	,171	3	,057	,139	,93
	1-5 yıl	98	2,78	,62						
	6-10 yıl	138	2,80	,64	G. İçi	135,511	329	,412		
	11≤ yıl	77	2,76	,66						
	Toplam	333	2,79	,63	Genel	135,682	332			
ÇABA	Hiç Yap.	20	3,75	,57	G. Arası	,998	3	,333	1,057	,36
	1-5 yıl	98	3,92	,59						
	6-10 yıl	138	3,97	,53	G. İçi	103,592	329	,315		
	11≤ yıl	77	3,89	,55						
	Toplam	333	3,92	,56	Genel	104,590	332			
KESİNLİK	Hiç Yap.	20	2,68	,55	G. Arası	2,322	3	,774	2,619	,051
	1-5 yıl	98	2,82	,51						
	6-10 yıl	138	2,96	,54	G. İçi	97,206	329	,295		
	11≤ yıl	77	2,80	,56						
	Toplam	333	2,86	,54	Genel	99,528	332			

Tablo 14’de beden eğitimi öğretmen adaylarının spor yaptıkları süreye göre epistemolojik inanç düzeyleri incelendiğinde;

“SÜREÇ-ŞÜPHE” alt boyutunda, lisanslı olarak herhangi bir spor geçmişi olmayan öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,93\pm 0,36$ , 1-5 yıl aralığında spor geçmişi olanların  $\bar{X}=3,96\pm 0,40$ , 6-10 yıl aralığında spor geçmişi kariyerine sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,97\pm 0,37$  ve 11 yıl ve üzerinde sporculuk kariyeri olan öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=3,95\pm 0,46$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır [ $F(3,329)=0,091$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyeri geçmişinin, epistemolojik inançların SÜREÇ-ŞÜPHE alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

“YETENEK” alt boyutunda, lisanslı olarak herhangi bir spor geçmişi olmayan öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,85\pm 0,63$ , 1-5 yıl aralığında spor geçmişi olanların



$\bar{X}=2,78\pm0,62$ , 6-10 yıl aralığında spor geçmişi kariyerine sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,80\pm0,64$  ve 11 yıl ve üzerinde sporculuk kariyeri olan öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,76\pm0,66$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $F(3,329)=0,139$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyeri geçmişinin, epistemolojik inançların YETENEK alt boyutuna ilişkin olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“ÇABA” alt boyutunda, lisanslı olarak herhangi bir spor geçmişi olmayan öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,75\pm0,57$ , 1-5 yıl aralığında spor geçmişi olanların  $\bar{X}=3,92\pm0,59$ , 6-10 yıl aralığında spor geçmişi kariyerine sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,97\pm0,53$  ve 11 yıl ve üzerinde sporculuk kariyeri olan öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=3,89\pm0,55$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır [ $F(3,329)=1,057$ ,  $p>0,05$ ]. Bu sonuca göre, beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyeri geçmişinin, epistemolojik inançların ÇABA alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

“KESİNLİK” alt boyutunda, lisanslı olarak herhangi bir spor geçmişi olmayan öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,68\pm0,55$ , 1-5 yıl aralığında spor geçmişi olanların  $\bar{X}=2,82\pm0,51$ , 6-10 yıl aralığında spor geçmişi kariyerine sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,96\pm0,54$  ve 11 yıl ve üzerinde sporculuk kariyeri olan öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,80\pm0,56$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $F(3,329)=2,619$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyeri geçmişinin, epistemolojik inançların KESİNLİK alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

## **6.2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına**

### **İlişkin Bulgular**

“Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ne düzeydedir?” Araştırma sorusuna ilişkin bulgular öğretme-öğrenme anlayışlarının iki alt boyutunda incelenmiştir. Bunlar: (1) “GEL” ve (2) “YAP” alt boyutlarıdır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretilme-öğrenme anlayışı alt boyutlarına ilişkin olarak aritmetik ortalama ve standart sapma değeri tablolar halinde sunulmuştur (Tablo 15, Tablo 16).

**Tablo 15. Öğretilme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Geleneksel Anlayış Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

İfadeler	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
2. Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır.	3,30	1,29	-,298	-1,077
5. Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.	3,06	1,13	-,149	-,865
7. Öğretilme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir.	2,97	1,13	-,242	-,738
8. Öğretilme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır.	2,76	1,25	,120	-1,075
9. İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.	2,06	1,13	,990	,112
12. Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar.	3,59	1,07	-,574	-,226
13. Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir.	3,81	,95	-,860	,526
14. Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.	2,74	1,14	,098	-,914
16. İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	3,05	1,22	-,157	-,893
18. En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır.	2,57	1,16	,167	-1,038
20. Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.	3,79	,90	-,740	,542
21. Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir.	1,76	1,13	1,375	,680
23. Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir.	2,83	1,24	,097	-1,082
24. Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.	3,11	1,11	-,279	-,745
26. Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.	2,77	1,22	,047	-1,081
29. Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	3,67	1,05	-,870	,311
<b>Alt Boyut Genel Ortalama</b>	<b>2,99</b>	<b>,62</b>	<b>-,228</b>	<b>-,227</b>

Öğretilme-öğrenme anlayışlarının “GEL” alt boyutuna ilişkin olarak Tablo 15’deki ortalamalar incelendiğinde, katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler “Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir” ( $\bar{X}_{21}=1,76\pm 1,13$ ), “İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur”

( $\bar{X}_9=2,06\pm 1,13$ ) ve “En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır” ( $\bar{X}_{18}=2,57\pm 1,16$ ) maddeleridir.

Katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler ise “Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir” ( $\bar{X}_{13}=3,81\pm 0,95$ ), “Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir” ( $\bar{X}_{20}=3,79\pm 0,90$ ) ve “Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.” ( $\bar{X}_{29}=3,67\pm 1,05$ ) maddeleridir.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları “GEL” alt boyutunda yer alan dokuz ifadeye “Kararsızım”, iki ifadeye “Katılmıyorum”, bir ifadeye “Hiç Katılmıyorum”, dört ifadeye ise “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Öğretme-öğrenme anlayışları alt boyutlarından alınan yüksek puan, ilgili alt boyutun temsil ettiği yaklaşımın benimsediğini ifade etmektedir. Genel aritmetik ortalama puanının orta düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=2,99\pm 0,62$ ). Bu değerler dikkate alındığında, beden eğitimi öğretmen adaylarının geleneksel anlayışı benimseme konusunda kararsız oldukları anlaşılmaktadır.

**Tablo 16. Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Yapılandırıcı Anlayış Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

İfadeler	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
1. Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir.	4,55	,58	-1,481	4,611
3. Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.	4,30	,72	-1,262	3,172
4. İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.	4,25	,71	-,817	1,026
6. Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.	4,21	,74	-1,211	2,826
11. Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.	4,40	,70	-1,166	1,448
15. Her çocuk biriktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir.	4,33	,77	-1,121	1,239
17. Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir.	3,79	,90	-,715	,509
19. Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.	3,95	,92	-1,113	1,436
22. İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.	4,26	,84	-1,322	1,985
25. İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar.	4,24	,83	-1,269	1,945
28. Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek olmalıdır.	4,14	,81	-,932	,965

(Tablo 16'nın devamı)				
30. Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.	4,49	,67	-1,451	2,491
<b>Alt Boyut Genel Ortalama</b>	4,24	,42	-,283	-,394

Öğretme-öğrenme anlayışlarının “YAP” alt boyutuna ilişkin olarak Tablo 16’deki ortalamalar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler “Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir” ( $\bar{X}_1=4,55\pm 0,58$ ), “Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir” ( $\bar{X}_{30}=4,49\pm 0,67$ ) ve “Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır” ( $\bar{X}_{11}=4,40\pm 0,70$ ) maddeleridir.

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise “Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir.” ( $\bar{X}_{17}=3,79\pm 0,90$ ) ve “Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır” ( $\bar{X}_{19}=3,95\pm 0,92$ ) maddeleridir.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları “YAP” alt boyutunda yer alan dokuz ifadeye “Çok Katılıyorum”, üç ifadeye ise “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Öğretme-öğrenme anlayışları alt boyutlarından alınan yüksek puan, ilgili alt boyutun temsil ettiği yaklaşımın benimsediğini ifade etmektedir. Genel aritmetik ortalama puanının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $\bar{X}=4,24\pm 0,42$ ). Bu değerler dikkate alındığında beden eğitimi öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı güçlü bir biçimde benimsediği söylenebilir.

### 6.2.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayış Düzeyleri

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17. Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Ölç.	Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
GEL	MCBÜ <sup>a</sup>	79	2,98	,56	G.Arası	4,798	4	1,199	3,171	,01	b-d
	EÜ <sup>b</sup>	76	2,81	,58							
	MSKÜ <sup>c</sup>	63	3,06	,69	G. İçi	124,069	328	,378			
	ADÜ <sup>d</sup>	73	3,15	,55							
	PAÜ <sup>e</sup>	42	2,94	,72	Genel	128,867	332				
	<b>Toplam</b>	333	2,99	,62							
YAP	MCBÜ	79	4,25	,42	G.Arası	,617	4	,154	,858	,48	-
	EÜ	76	4,20	,42							
	MSKÜ	63	4,27	,47	G. İçi	58,935	328	,180			
	ADÜ	73	4,21	,41							
	PAÜ	42	4,33	,34	Genel	59,551	332				
	<b>Toplam</b>	333	4,24	,42							

Tablo 17’de beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre öğretme ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde;

“GEL” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir [F(4,328)=3,171, p<0,05]. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın Ege Üniversitesi ( $\bar{X}$ =2,81±0,58) ile Aydın Adnan Menderes Üniversitesi’nde ( $\bar{X}$ =3,15±0,55) öğrenim gören öğrencilerin görüşleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre Aydın Adnan Menderes Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin Ege Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilere kıyasla geleneksel anlayışı daha fazla benimsediği ve öğrenim görülen üniversitenin geleneksel anlayışı benimseme konusunda anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretme-öğrenme anlayışlarının GEL alt boyutunda Manisa Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerinin  $\bar{X}$ =2,98±0,56, Ege Üniversitesi öğrencilerinin  $\bar{X}$ =2,81±0,58, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerinin  $\bar{X}$ =3,06±0,69, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi öğrencilerinin  $\bar{X}$ =3,15±0,55 ve Denizli Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin ise  $\bar{X}$ =2,94±0,72 aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Öğretme-öğrenme anlayışları alt boyutlarından alınan yüksek puan, ilgili alt boyutun temsil ettiği yaklaşımın benimsediğini ifade etmektedir. Bu değerler

dikkate alındığında, araştırma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin geleneksel anlayışı benimseyip benimsememe konusunda kararsız oldukları anlaşılmaktadır.

“YAP” alt boyutunda, Manisa Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerinin  $\bar{X}=4,25\pm0,42$ , Ege Üniversitesi öğrencilerinin  $\bar{X}=4,20\pm0,42$ , Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerinin  $\bar{X}=4,27\pm0,47$ , Aydın Adnan Menderes Üniversitesi öğrencilerinin  $\bar{X}=4,21\pm0,41$  ve Denizli Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin ise  $\bar{X}=4,33\pm0,34$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yapılandırmacı anlayışı yüksek oranda benimsediği söylenebilir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $F(4,328)=0,858$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim gördükleri üniversitenin, yapılandırmacı anlayışın benimsenmesine ilişkin olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

### 6.2.2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıf Kademelerine Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeyleri

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem İçin “T” Testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18. Sınıf Düzeyine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve T Testi Sonuçları**

	Alt Ölç.	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
ÖÖA	GEL	I.Sınıf	163	3,06	,58	331	2,097	<b>,03</b>
		IV.Sınıf	170	2,92	,65			
	YAP	I.Sınıf	163	4,28	,40	331	1,640	,10
		IV.Sınıf	170	4,20	,43			

Tablo 18’de beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf kademelerine göre öğretme ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde;

“GEL” alt boyutunda, birinci sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarının ( $\bar{X}=3,06\pm0,58$ ), dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarından ( $\bar{X}=2,92\pm0,65$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir [ $t(331)=2,097$ ,  $p<0,05$ ]. Bu bulgu ışığında, birinci sınıf öğrencilerinin, dördüncü sınıfta öğrenim gören

öğrencilere kıyasla geleneksel anlayışı daha fazla benimsediği ve sınıf kademesinin GEL alt boyutuna ilişkin olarak anlamlı bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

“YAP” alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, birinci sınıf öğretmen adaylarının  $\bar{X}=4,28\pm0,40$ , dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=4,20\pm0,43$  ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre, her iki kademedeki katılımcı öğrencilerin yapılandırmacı anlayışı yüksek oranda benimsediği tespit edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır [ $t(331)=1,640$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının, sınıf kademelerinin YAP alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

### 6.2.3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeyleri

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklemeler “T” Testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19. Cinsiyete Göre Öğretim-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve T Testi Sonuçları**

	Alt Ölç.	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
ÖÖA	GEL	Kadın	141	2,98	,61	331	-,144	,88
		Erkek	192	2,99	,63			
	YAP	Kadın	141	4,28	,41	331	1,375	,17
		Erkek	192	4,21	,43			

Tablo 19’da beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğretim ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde;

“GEL” alt boyutunda, kadın öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,98\pm0,61$ , erkek öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,99\pm0,63$  ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının geleneksel yaklaşımı benimseme konusunda kararsız oldukları anlaşılmaktadır. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $t(331)=-0,144$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, cinsiyet değişkeninin geleneksel anlayış alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

“YAP” alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının  $\bar{X}=4,28\pm0,41$ , erkek öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=4,21\pm0,43$  ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının yüksek oranda yapılandırmacı anlayışı benimsediği anlaşılmaktadır. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır [ $t(331)=1,375$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, cinsiyet değişkeninin YAP alt boyutuna yönelik olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

#### 6.2.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Genel Ağırlıklı Not Ortalamalarına Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeyleri

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20. Genel Ağırlıklı Not Ortalamasına Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Ölç.	GANO	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
GEL	0-1,99 <sup>a</sup>	23	3,36	,52	G.Arası	6,558	2	3,279	8,847	,00	a-c
	2,00-2,99 <sup>b</sup>	204	3,04	,61	G. İçi	122,309	330	,371			
	3,00-4,00 <sup>c</sup>	106	2,82	,61							
	<b>Toplam</b>	333	2,99	,62	<b>Genel</b>	128,867	332				
0-1,99 <sup>a</sup>	23	4,04	,42	G.Arası	1,630	2	,815	4,642			
YAP	2,00-2,99 <sup>b</sup>	204	4,22	,43	G. İçi	57,922	330	,176			
	3,00-4,00 <sup>c</sup>	106	4,32	,38							
	<b>Toplam</b>	333	4,24	,42	<b>Genel</b>	59,551	332				

Tablo 20’de beden eğitimi öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre öğretme ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde;

“GEL” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir [ $F(2,330)=8,847$ ,  $p<0,001$ ]. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, GANO’su 3,00-4,00 aralığında olan öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X}=2,82\pm0,58$ ) GANO’su hem 2,00-2,99 aralığında olan ( $\bar{X}=3,04\pm0,61$ ), hem de 0-1,99 aralığında olan öğrencilerin ortalamasına ( $\bar{X}=3,36\pm0,52$ ) kıyasla daha anlamlı düzeyde daha



düşük olduğu bulunmuştur. Buna göre, genel ağırlıklı not ortalaması azaldıkça, katılımcı öğretmen adaylarının geleneksel anlayışı daha fazla benimsediği ve GANO'nun geleneksel anlayışın benimsenmesine ilişkin olarak anlamlı bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

“YAP” alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F(2,330)=4,642$ ,  $p<0,01$ ]. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, GANO'su 3,00-4,00 aralığında olan öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X}=4,32\pm 0,38$ ) GANO'su 0-1,99 aralığında olan öğrencilerin ortalamasına ( $\bar{X}=4,04\pm 0,42$ ) kıyasla daha anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, genel ağırlıklı not ortalaması arttıkça, katılımcı öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsediği ve GANO'nun yapılandırmacı anlayışın benimsenmesinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### 6.2.5. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Spor Kariyerlerine Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeyleri

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının spor kariyeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21. Spor Kariyerine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Ölç.	Spor Kariyeri	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Scheffe Tamhane
GEL	1.Milli	61	2,98	,65	G.Arası	,050	3	,017	,042	,98	-
	2.Profes.	54	3,01	,64	G. İçi	128,817	329	,392	2,703	<b>,04</b>	a-c
	3.Amatör	175	2,99	,62							
	4.Diğer	43	2,97	,58							
	Toplam	333	2,99	,62	Genel	128,867	332				
Milli <sup>a</sup>	61	4,11	,42	G.Arası	1,433	3	,478				
YAP	Profes. <sup>b</sup>	54	4,25	,50	G. İçi	58,119	329	,177			
	Amatör <sup>c</sup>	175	4,29	,39							
	Diğer <sup>d</sup>	43	4,23	,39							
	Toplam	333	4,24	,42	Genel	59,551	332				

Tablo 21’de beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyerlerine göre öğretme ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde;

“GEL” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır [F(3,329)=0,042, p>0,05]. Alt boyuta ilişkin görüşler incelendiğinde, milli sporculuk kariyeri olan öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,98\pm 0,65$ , profesyonel sporculuk kariyeri olanların  $\bar{X}=3,01\pm 0,64$ , amatör sporculuk kariyerine sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,99\pm 0,62$  ve lisanslı olmayan sporculuk kariyeri olan (diğer) öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,97\pm 0,58$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir.

“YAP” alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [F(3,329)=2,703, p<0,05]. Tamhane T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, amatör sporculuk kariyeri olan öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X}=4,29\pm 0,39$ ) milli sporculuk kariyeri olanların ortalamasına ( $\bar{X}=4,11\pm 0,42$ ) kıyasla daha anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, katılımcı öğretmen adaylarının spor kariyeri geçişinin, yapılandırmacı anlayışın benimsenmesinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### 6.2.6. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Spor Yaptıkları Süreye Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayış Düzeyleri

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının spor yapılan süre değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22. Spor Yapma Sürelerine Göre Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Ölç.	Süre	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
GEL	Hiç Yap.	20	2,85	,62	G. Arası	1,323	3	,441	1,137	,33
	1-5 yıl	98	2,99	,57	G. İçi	127,544	329	,388		
	6-10 yıl	138	3,05	,61						
	11≤ yıl	77	2,92	,69	Genel	128,867	332			
	Toplam	333	2,99	,62						

Tablo 22'nin devamı)										
YAP	Hiç Yap.	20	4,19	,39	G. Arası	0,407	3	,136	,754	,52
	1-5 yıl	98	4,20	,42						
	6-10 yıl	138	4,28	,41	G. İçi	59,145	329	,180		
	11≤ yıl	77	4,24	,44						
	Toplam	333	4,24	,42	Genel	59,551	332			

Tablo 22’de beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyerlerine göre öğretim ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde;

“GEL” alt boyutunda, lisanslı olarak herhangi bir spor geçmişi olmayan öğretmen adaylarının  $\bar{X}=2,85\pm 0,62$ , 1-5 yıl aralığında spor geçmişi olanların  $\bar{X}=2,99\pm 0,57$ , 6-10 yıl aralığında spor geçmişi kariyerine sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=3,05\pm 0,61$  ve 11 yıl ve üzerinde sporculuk kariyeri olan öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=2,92\pm 0,69$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık tespit edilmemiştir [ $F(3,329)=1,137$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyeri geçmişinin, öğretim ve öğrenme anlayışları geleneksel anlayış alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

“YAP” alt boyutunda, lisanslı olarak herhangi bir spor geçmişi olmayan öğretmen adaylarının  $\bar{X}=4,19\pm 0,39$ , 1-5 yıl aralığında spor geçmişi olanların  $\bar{X}=4,20\pm 0,42$ , 6-10 yıl aralığında spor geçmişi kariyerine sahip öğretmen adaylarının  $\bar{X}=4,28\pm 0,41$  ve 11 yıl ve üzerinde sporculuk kariyeri olan öğretmen adaylarının ise  $\bar{X}=4,24\pm 0,44$  aritmetik ortalama puana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır [ $F(3,329)=0,753$ ,  $p>0,05$ ]. Bu bulgulara göre, katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının spor kariyeri geçmişinin, öğretim ve öğrenme anlayışları yapılandırmacı anlayış alt boyutuna yönelik olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### 6.3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğretim-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının “SÜREÇ-ŞÜPHE”, “YETENEK”, “ÇABA” ve “KESİNLİK” alt boyutlarına ilişkin inançları ile öğretim-öğrenme anlayışlarının “GEL” ve “YAP” alt boyutları

arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur. Korelasyon katsayıları, 0,70-1,00 arası yüksek; 0,70-0,30 arası orta; 0,30-0,00 arası ise düşük düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk 2018: 32).

**Tablo 23. Epistemolojik İnançlar Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar**

Alt Ölçekler	SÜREÇ-ŞÜPHE	YETENEK	ÇABA	KESİNLİK
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
<b>GEL</b>	-,063	,409**	,015	,501**
<b>YAP</b>	,524**	-,108*	,465**	-,079

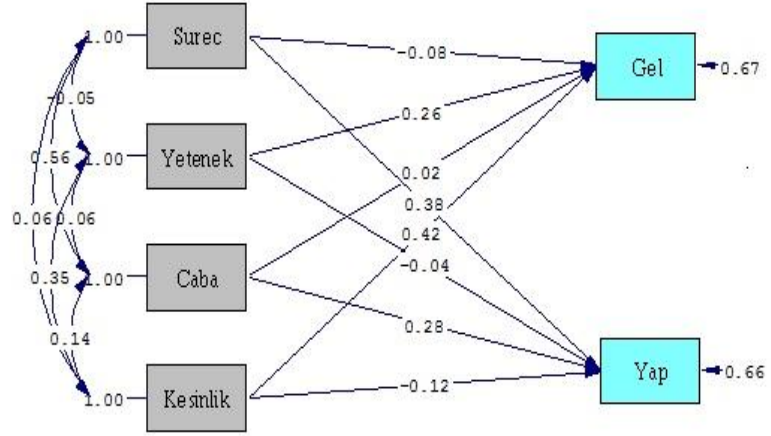
\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

Tablo 23’de yer alan bulgular incelendiğinde, “GEL” ile “SÜREÇ-ŞÜPHE” inancı arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ( $r = -0,063$ ,  $p > 0,05$ ), “ÇABA” inancı arasında ise düşük ve pozitif yönde ( $r = 0,015$ ,  $p > 0,05$ ) anlamlı olmayan ilişki saptanmıştır. Öte yandan yine “GEL” ile “YETENEK” inancı ( $r = 0,409$ ,  $p < 0,01$ ) ve “KESİNLİK” inancı ( $r = 0,501$ ,  $p < 0,01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının, yeteneğin doğuştan ve sabit olduğu inancı ile bilginin kesin ve değişmez olduğuna yönelik inançları yükseldikçe öğretme ve öğrenmede geleneksel anlayışları da yükselmektedir.

“YAP” ile “SÜREÇ-ŞÜPHE” inancı ( $r = 0,524$ ,  $p < 0,01$ ) ve “ÇABA” inancı ( $r = 0,465$ ,  $p < 0,01$ ) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, “YETENEK” inancı arasında ise düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır ( $r = -0,108$ ,  $p < 0,05$ ). Öte yandan “YAP” ile “KESİNLİK” inancı arasında ( $r = -0,079$ ,  $p > 0,05$ ) ise düşük düzeyde negatif yönde anlamlı olmayan ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenmede sürecin önemine ve otorite bilgisi sorgulanmasına, ek olarak öğrenmede çabanın önemli olduğuna yönelik inançları yükseldikçe öğretme ve öğrenmede yapılandırmacı anlayışları da yükselmektedir. Öte yandan öğrenme yeteneğinin doğuştan ve sabit olduğuna yönelik inançları arttıkça ise yapılandırmacı anlayışları azalmaktadır.

#### 6.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarını Yordamasına Yönelik Bulgular

Katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğretme ve öğrenme anlayışları yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yol analizi yapılmıştır. Kuramsal modele dayalı olarak oluşturulan birinci modelde, her iki ölçeğin alt boyutları gözlenen değişkenler olarak tanımlanmıştır. Epistemolojik inanç alt boyutlarını temsil eden “SÜREÇ-ŞÜPHE”, “YETENEK”, “ÇABA” ve “KESİNLİK” dışsal-bağımsız değişkenler, Öğretme ve Öğrenme Anlayışların alt boyutlarını temsil eden “GEL” ve “YAP” ise içsel-bağımlı değişkenler olarak modelde yer almıştır. Standartlaştırılmış yol katsayılarını içeren birinci yol modeli Resim 3’de sunulmuştur. 0,10’dan küçük değerler düşük, 0,30 dolaylarındaki değerler orta, 0,50’den büyük yol katsayısı değerleri ise güçlü etki olarak yorumlanmıştır (Suhr 2008).



Chi-Square=5.85, df=1, P-value=0.01562, RMSEA=0.122

#### Şekil 4. Standartlaştırılmış Yol Katsayılarını İçeren Birinci Yol Modeli

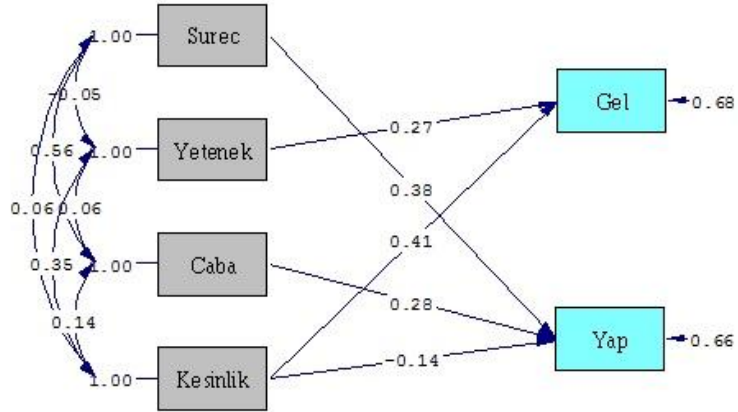
Surec: Öğrenme Süreci-Otorite Uzman Bilgisine Şüphe, Yetenek: Doğuştan/Sabit Yetenek, Çaba: Öğrenme Çabası, Kesinlik: Bilginin Kesinliği, Gel: Geleneksel Anlayış  
Yap: Yapılandırmacı Anlayış

**Tablo 24. Birinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları**

Değişkenler Arası İlişki	$\beta$	t
Surec → Gel	-,08	-1,38
Surec → Yap	,38	<b>7,04**</b>
Yetenek → Gel	,26	<b>5,38**</b>
Yetenek → Yap	-,04	-,75
Caba → Gel	,02	,34
Caba → Yap	,28	<b>5,08**</b>
Kesinlik → Gel	,42	<b>8,47**</b>
Kesinlik → Yap	-,12	<b>-2,56**</b>

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

Tablo 24’de, Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının epistemolojik inançlar tarafından açıklanmasını incelemek amacıyla gerçekleştirilen birinci yol analizi modeline göre, test edilen modelin bazı uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olmadığı tespit edilmiştir ( $x^2/df=5,85$ ,  $p < 0,05$ ,  $RMSEA=0,122$ ) Bu nedenle modelde bazı değişiklikler yapılarak analizlere devam edilmiş, anlamlı yol katsayılarına sahip olan değişkenler arasında nihai model (Şekil 4) oluşturulmuştur.



Chi-Square=8.53, df=4, P-value=0.07398, RMSEA=0.059

### Şekil 5. Standartlaştırılmış Yol Katsayılarını İçeren Nihai Yol Modeli

Surec: Öğrenme Süreci-Otorite Uzman Bilgisine Şüphe, Yetenek: Doğuştan/Sabit Yetenek,  
Caba: Öğrenme Çabası, Kesinlik: Bilginin Kesinliği, Gel: Geleneksel Anlayış  
Yap: Yapılandırmacı Anlayış

**Tablo 25. Nihai Modele İlişkin Analiz Sonuçları**

Değişkenler Arası İlişki	$\beta$	t
Surec → Yap	,38	<b>7,04**</b>
Yetenek → Gel	,27	<b>5,49**</b>
Caba → Yap	,28	<b>5,16**</b>
Kesinlik → Gel	,41	<b>8,51**</b>
Kesinlik → Yap	-,14	<b>-3,05**</b>

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

Tablo 25’de, öğretme ve öğrenme anlayışlarının epistemolojik inançlar tarafından açıklanmasını incelemek amacıyla gerçekleştirilen nihai yol analizi modeli incelendiğinde, YETENEK ( $\beta=0,27$ ,  $t=5,49$ ) ve KESİNLİK inancının ( $\beta=0,41$ ,  $t=8,51$ ) geleneksel anlayışı pozitif yönde ve orta düzeyde yordadığı görülmektedir ( $p < 0,01$ ). GEL değişkenindeki toplam değişimin %32’lik kısmı YETENEK ile KESİNLİK inancı tarafından açıklanmaktadır. Öte yandan, SÜREÇ-ŞÜPHE ( $\beta=0,38$ ,  $t=7,04$ ) ve ÇABA ( $\beta=0,28$ ,  $t=5,16$ ) inançlarının YAP’ı orta düzeyde pozitif yönde yordadığı ( $p < 0,01$ ), KESİNLİK inancının ise YAP’ı düşük-orta düzeyde ve negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir ( $\beta=-0,14$ ,  $t=-3,05$ ;  $p < 0,01$ ). Bu sonuçlara göre, YAP değişkenindeki toplam değişimin %34’lük kısmı SÜREÇ-ŞÜPHE, ÇABA ve KESİNLİK inancı tarafından açıklanmaktadır. Ayrıca modele ilişkin hata değerlerinin 0,90’ın altında olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda nihai modele ait uyum iyiliği değerleri Tablo 24’de sunulmuştur.

**Tablo 26. Yol Analizi Uyum Ölçütleri ve Araştırma Modeline İlişkin Uyum İndeksi Değerleri**

Uyum Ölçüsü	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum	Araştırma Değeri
$\chi^2/sd$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	2,20 (Kabul Edilebilir)
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	0,059 (Kabul Edilebilir)
P değeri	$0,05 \leq$		0,07 (İyi Uyum)
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	$0,95 < GFI \leq 1,00$	0,99 (İyi Uyum)
AGFI	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,90 < AGFI \leq 1,00$	0,96 (İyi Uyum)
NFI	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	$0,95 < NFI \leq 1,00$	0,98 (İyi Uyum)
NNFI	$0,90 \leq NNFI \leq 0,95$	$0,95 < NNFI \leq 1,00$	0,96 (İyi Uyum)
IFI	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$	$0,95 < IFI \leq 1,00$	0,99 (İyi Uyum)
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	$0,97 < CFI \leq 1,00$	0,99 (İyi Uyum)

<b>(Tablo 26'nın devamı)</b>			
<b>RMR</b>	$0,05 \leq RMR \leq 0,08$	$0,00 \leq RMR \leq 0,05$	0,00 (İyi Uyum)
<b>SRMR</b>	$0,05 \leq SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	0,03 (İyi Uyum)

**Yararlanılan Kaynaklar:** Meydan ve Şeşen 2015; Bayram 2016; Çelik ve Yılmaz 2017; Seçer 2017; Çokluk ve ark. 2018

Tablo 26'da görüldüğü üzere gerçekleştirilen yol analizi sonucunda, test edilen model için uyum iyiliği değerlerinin tamamının iyi uyum ve kabul edilebilir uyum aralıklarında olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu bulgular, oluşturulan kuramsal modelin veriye uyum sağladığını göstermektedir.



## 7.TARTIŞMA

Bu bölümde, Ege Bölgesi'nde yer alan Manisa Celal Bayar, Ege, Muğla Sıtkı Koçman, Aydın Adnan Menderes ve Denizli Pamukkale Üniversitelerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin betimsel istatistikler ile kişisel bilgi formundan elde edilen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermedikleri, ek olarak epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler ve epistemolojik inançların öğretme-öğrenme anlayışlarını yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

### 7.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına İlişkin Tartışma

Epistemolojik inançların bulgularına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde (Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8); beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar ölçeği alt boyutlarından SÜREÇ-ŞÜPHE puan ortalamasının  $3,96\pm 0,40$ , YETENEK ortalamasının  $2,79\pm 0,63$ , ÇABA'ya ilişkin puan ortalamasının  $3,92\pm 0,56$  ve KESİNLİK ortalamasının ise  $2,86\pm 0,54$  olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenmede çaba ve sürecin önemine, uzman bilgisinin sorgulanması gerektiğine inanma eğiliminde olduklarını, öte yandan öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiği/sabit olduğu ve bilginin kesinliğine inanma konusunda ise kararsız olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde Abakay'ın (2013) Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim gören son sınıf beden eğitimi ve spor öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin bilginin kesin olduğu inancına oranla göreceli olduğuna daha fazla inandıklarını, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancına kıyasla ise öğrenmede çaba ve sürecin önemli olduğuna daha fazla inandıklarını tespit etmiştir. Canpolat'ın (2016) farklı bölgelerde yer alan beş üniversitedeki beden eğitimi öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmasında, katılımcıların öğrenmenin yetenekten ziyade çabaya bağlı olduğuna dair gelişmiş inançlara sahip oldukları saptanmıştır. Öte yandan Özkatar-

Kaya (2018), İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan üniversitelerin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören beden eğitimi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada ise, epistemolojik inanç alt boyutlarından elde edilen puanların ortalama değerlere yakın olduğunu rapor etmiştir. Alemdağ (2015), yedi farklı coğrafi bölgeden 14 üniversitede öğrenim gören beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada da katılımcıların epistemolojik inanç alt boyutlarından elde edilen puanlarının orta düzeyde olduğunu belirtmekle beraber, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu yönündeki inançlarının gelişmemiş düzeyde, tek bir doğrunun var olduğuna yönelik inançlarının ise gelişmiş düzeyde olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bulgularda farklılığın, araştırma evreninin yalnızca Ege Bölgesi'nde yer alan üniversiteler ile sınırlandırılmış olması ve ağırlıklı olarak katılımcıların Ege Bölgesi'nde yaşayan bireylerden oluşması gösterilebilir. Ancak, epistemolojik inançların biçimlenmesinde, zihinsel gelişim, yaş, aile ve eğitim düzeyi, içinde yaşanılan kültür gibi birçok faktörün etkili olduğunu (Deryakulu 2017) göz ardı etmemek gerekir.

Katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre epistemolojik inanç alt boyutlarından yalnızca SÜREÇ-ŞÜPHE inancında Manisa Celal Bayar Üniversitesi ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Denizli Pamukkale Üniversitesi arasında, Ege Üniversitesi ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Denizli Pamukkale Üniversitesi arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo 9). Literatür incelendiğinde, benzer şekilde Özkatar-Kaya'nın (2018) çalışmasında, öğrenme süreci-otorite uzman bilgisine şüphe alt başlığında, üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Belet ve Güven'in (2011) sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmasında da yine öğrenim görülen üniversiteye göre epistemolojik inançlarda farklılıklar tespit edilmiştir. Öte yandan Güngör'ün (2016) Ankara'da bulunan üç farklı üniversitede ve Karabulut ve Ulucan'ın (2012) İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan üç farklı üniversitede öğrenim gören beden eğitimi öğretmen adayları ve İçen ve ark.'ın (2013) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmalarında epistemolojik inançlarda öğrenim görülen üniversiteye göre herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Ülkemizde beden eğitimi ve spor bölümü temel dersleri Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından tek müfredat programı ile belirlenmiş olsa da, öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim strateji ve yöntemleri, adayların derslerden sorumlu olan öğretim elemanlarının bilgisini otorite olarak görmeleri ve kuşku duyulmaksızın

doğru olarak kabul etmeleri, ders koşulları, sınıf mevcudu ve bununla birlikte öğrenim görülen disiplin alanı gibi faktörlerin bu sonucu etkilemiş olabileceği düşünölmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri adaylarının sınıf kademelerine göre epistemolojik inançları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 10). Alan yazın incelenecek olursa, ağırlıklı olarak sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları yönünde araştırmalara rastlanmaktadır (Aypay 2011b; Karabulut ve Ulucan 2012; Alemdağ 2015; Erdamar ve Alban 2015; Özkatar-Kaya 2018; şekercioğlu ve Yıldırım 2018). Öte yandan sınıf düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı yönünde araştırmalar da mevcuttur (Güngör 2016; Koç ve Memduhoğlu 2017; Kutluca ve ark. 2018). Öğrencilerin üniversitedeki sınıf düzeyinin yükselmesiyle, öğrenmede yeteneğin önemli olduğundan ziyade çaba ve sürecin önemli olduğuna, bilginin kesin ve değişmez bir yapısı olduğundan ziyade ise içinde bulunduğu bağlama göre değişebilen, göreceli bir yapıya sahip olduğunu düşünmeleri beklenebilir. Ancak, altının çizilmesi gereken önemli bir faktör, bu araştırmada birinci ve son sınıf öğrencilerinin farklı bireylerden oluşmasıdır. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin, geçmiş eğitim deneyimleri de birbirinden farklıdır Bu açıdan bakıldığında, daha geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilmesi için, aynı bireylerle boylamsal çalışmaların yürütölmesi gerekmektedir. Bu araştırma ile benzer sonuçlara sahip olan çalışmalar incelendiğinde, Biçer ve ark.'ın (2013) sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı araştırmada, birinci sınıf öğretmen adaylarının öğrenmenin daha çok çabaya bağlı olduğuna inandıklarını, sınıf düzeyi yükseldiğinde ise öğrenmenin daha çok yeteneğe bağlı olduğuna inandıklarını tespit etmiştir. Yine Aslan ve Aybek'in (2018) çalışmasında da öğrenme süreci ve öğrenme çabası alt boyutlarında birinci sınıf öğrencilerinin lehine, doğuştan/sabit yetenek alt boyutunda ise dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, epistemolojik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır (Tablo 11). Bu sonuçlara ulaşılmasının nedeni olarak, kadın ve erkek öğretmen adaylarının aynı üniversite öğrenimlerine sahip olmaları, bununla birlikte hem erkek hem de kadın katılımcıların ağırlıklı olarak uzun yıllar sporla ilgilenmiş olmanın ve yaparak yaşayarak öğrenmelerinin sonucu benzer kazanımları elde etmiş olmaları gösterilebilir. Alan

yazında epistemolojik inançların cinsiyete göre farklılık gösterdiğine yönelik olarak araştırmalar bulunmakla birlikte, hangi inanç boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı hususunda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Chai ve ark.'ın (2006) Singapur'lu öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla öğrenme yeteneğinin doğuştan/sabit olduğuna daha fazla inandıklarını, kadın öğrencilerin ise otorite bilgisine ve bilginin kesinliğine daha fazla inandıklarını saptamıştır. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) ile Canpolat ve Özşaker'in (2013) çalışmalarında öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancının erkeklerde daha yüksek, çabaya bağlı olduğu inancı ise kadın öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Oğuz (2008), Özkatar-Kaya (2018) ve Biçer ve ark.'nın (2013) araştırmalarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğrenmede çabanın önemli olduğuna daha fazla inandıkları tespit edilmiştir. Öte yandan Özşaker ve ark. (2011) ile Alemdağ'ın (2015) çalışmalarında ise erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna daha fazla inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı yönünde bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösteren araştırmalarda mevcuttur (Karabulut ve Ulucan 2012; Canpolat 2016; Güngör 2016; Gömleksiz ve ark. 2017; Koç ve Memduhoğlu 2017).

Beden eğitimi öğretmen adaylarının GANO'larına göre epistemolojik inanç boyutlarından SÜREÇ-ŞÜPHE ve ÇABA alt boyutlarında ortalaması 3,00-4,00 arası olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Tablo 12). Araştırmalara göre gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireylerin, akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Schommer 1990; Hofer ve Pintrich 1997; Brownlee ve ark. 2001). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrenmede süreç ve çabanın önemine ve otorite bilgisinin sorgulanması gerektiğine inanan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olduğu, öte yandan öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğuna ve bilginin kesinliğine inanan öğrencilerin ise akademik performanslarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Alemdağ (2015), yapmış olduğu çalışmada korelasyon katsayısının düşük olduğunu belirtmekle birlikte, öğrencilerin akademik başarıları arttıkça öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inançlarında azalış, öte yandan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancında ise artış tespit etmiştir. Araştırmacı bu sonuçlara ulaşılmasını, araştırma grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak öğrenmede yeteneğin önemine inanmaları nedeniyle elde edildiğini ifade etmiştir. Şekercioğlu ve Yıldırım'ın (2018) araştırmasında, yüksek

akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının düşük olanlara kıyasla öğrenmede çabanın önemine, bilginin kesin ve mutlak olmadığına ve öğrenme yeteneğinin sonradan geliştirilebileceğine inandıklarını saptamıştır. Ek olarak Özkatar-Kaya (2018) ise GANO'ya göre epistemolojik inançlarda herhangi bir farklılık tespit etmemiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının spor kariyerlerine göre epistemolojik inançları incelendiğinde (Tablo 13), yalnızca SÜREÇ-ŞÜPHE alt başlığında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre amatör spor kariyeri olan öğrenciler, hem profesyonel kariyere sahip öğrencilere hem de lisanslı olarak herhangi bir spor ile uğraşmayan öğrencilere kıyasla öğrenmede sürecin önemine ve otorite bilgisinin sorgulanması gerektiğine daha fazla inanma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Diğer boyutlarda ise milli, profesyonel, amatör ve lisanslı olarak spor kariyeri olmayan öğrenciler arasında bir farklılık bulunmamasına rağmen yeteneğin doğuştan getirilen bir özellik olduğuna ilişkin en yüksek ortalamanın ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik en düşük ortalamanın lisanslı olarak herhangi bir sporla uğraşmamış olan öğrencilere ait olduğu bulunmuştur. Bandura'nın (2010) "Algılanan Öz-Yeterlilik" kavramına göre bireyler, bir eyleme yönelik olarak istenilen sonuca erişemeyeceklerine inandıkları sürece, çabalayarak o eyleme ilişkin zorlukların üstesinden gelmek adına yeteri kadar istekli olmadıklarını belirtmektedir. Öte yandan öz-yeterliliği yüksek olan bireyler, bir eylemin üstesinden gelmek amacıyla daha fazla çaba göstermektedirler ve daha ısrarlıdırlar (Senemoğlu 2018: 234). Bu çerçevede araştırmadan elde edilen sonuç ve öğrenme süreci ile öğrenme çabası alt boyutlarının madde içeriklerinin birbirlerine çok benzer olduğu göz önünde bulundurulduğunda, spor geçmişi olmayan öğretmen adaylarının, öğrenme yeteneğinin çabadan ziyade doğuştan getirilen bir özellik olduğunu ve değiştirilemeyeceğini düşünmeleri sebebiyle lisanslı olarak herhangi bir spor ile uğraşmadıkları düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde spor kariyeri değişkeninin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Güngör'ün (2016) beden eğitimi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, anlamlı fark bulunmamakla birlikte, aktif olarak sporla ilgilenen öğrencilerin sporla ilgilenmeyen öğrencilere kıyasla daha gelişmiş epistemolojik inançları olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı elde ettiği bu sonucu, öğretmen adaylarının hayatlarının bir bölümünde sporla ilgilenmeleri dolayısı ile sporun kazandıracağı bakış açısını, çeşitli yetileri zaten kazanmış olabilecekleri şeklinde yorumlamıştır. Yine araştırmacı anlamlı farklılık olmamakla

birlikte, takım sporuyla ilgilenen öğretmen adaylarının bireysel sporla ilgilenen adaylara göre daha gelişmiş epistemolojik inanç düzeyi olduğunu saptamıştır. Fark oluşmamasının sebebini ise, her iki grubunda spora özgü belirli kazanımları elde etmiş olabilecekleri yönünde ifade etmiştir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının spor yaptıkları süreye göre (Tablo 14) epistemolojik inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte, yeteneğin doğuştan getirilen bir özellik olduğu yönünde en yüksek ortalama puanın hiç spor yapmayan öğrencilerin lehine olduğu, en düşük ortalama puanın ise 11 yılın üzerinde spor geçmişi olan öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, yine fark istatistiksel olarak önemsiz olmasına rağmen öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları en düşük olanların, hiç spor yapmayan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde spor yapılan süre-spor geçmişi bağlamında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

## **7.2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Tartışma**

Öğretme ve öğrenme anlayışlarının bulgularına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde (Tablo 15, Tablo 16); beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği alt boyutlarından GEL puan ortalamasının  $2,99\pm 0,62$ , YAP puan ortalamasının ise  $4,24\pm 0,42$  olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular beden eğitimi öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı güçlü bir biçimde benimsediklerini, geleneksel anlayışı benimseyip benimsememe konusunda ise kararsız olduklarını göstermektedir. Burada altını çizmek gereken önemli bir husus, beden eğitimi öğretmen adaylarının geleneksel anlayışı tümüyle reddetmediği yönündedir. Örneğin, 12. maddede yer alan “Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar” ifadesi ortalamanın yükselmesine neden olan değişkenlerden biri olarak göze çarpmaktadır. Geleneksel anlayışta alt boyutunda yer alan kimi ifadeler, beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan öğretmen merkezli komut yöntemi ile benzerlikler taşımaktadır. Komut yönteminin tercih edilmesinde etkili olan parametrelerin biri ve belki de en önemlisi spor dalına-etkinliğine özgü birtakım risklerin olabildiğince ortadan kaldırılması ve öğrencilerin spor kazalarına yönelik güvenliğinin sağlanmasıdır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, paraşütle atlamayı, kayak yapmayı, yüzmeyi ya da dalmayı öğretmek, dağ yürüyüşleri ve tırmanışları, doğaları gereği bir takım risk unsurlarını

içerisinde barındırmaktadır. Bu nedenle adayların bu faktörleri göz önünde bulundurarak karar verdiği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, Abakay'ın (2013) son sınıf beden eğitimi öğretmen adayları ile Turan'ın (2018) ise spor bilimleri fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmalarda, öğrencilerin geleneksel anlayışa kıyasla yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri saptanmıştır. Öte yandan yine ülkemizde farklı disiplin alanlarından öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrencilerin yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri görülmektedir (Aypay 2011a; Oğuz 2011; Yılmaz ve Şahin 2011; Yılmaz 2014; Aydın ve ark. 2015; Akyıldız 2016; Tezci ve ark. 2016; Yener ve Yılmaz 2017; Can ve Çelik 2018). Bu araştırmadan ve diğer araştırmalardan elde edilen benzer sonuçların, Türk Eğitim Sistemi'nde 2005 yılı itibariyle eğitim programlarının hazırlanması ve eğitim-öğretim uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan reformların sonucu olabileceği düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Chan ve Elliott'ın (2004) Hong Kong'lu öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin belirgin bir biçimde geleneksel ya da yapılandırmacı anlayışı benimsemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu sonuçları, kısa bir süre öncesine kadar Hong Kong'da geleneksel (Konfüçyanizm Felsefesi'nin etkisi) öğretme ve öğrenme anlayışının uygulanmış olmasına bağlamışlardır (Aypay 2011a). Öte yandan ilerleyen yıllarda Cheng ve ark.'nın (2009) yapmış olduğu çalışmada Hong Kong'da bulunan öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yapılandırmacı anlayışı benimsediği ortaya konulmuştur. Chai ve Khine (2008), Chai ve ark. (2009) ve Chai ve ark.'nın (2010) çeşitli etnik kimliğe sahip Singapur'da bulunan, Otting ve ark.'nın (2010) ise Hollanda'da bulunan öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri tespit edilmiştir. Öte yandan, Ketabi ve ark.'nın (2014) İran'da bulunan İngilizce bölümü öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin geleneksel anlayışı daha fazla benimsediği buna gerekçe olarak ise, İran İngilizce eğitiminde ağırlıklı olarak modernist felsefe düşüncesinin hakim olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu bulgular ışığında, öğretme ve öğrenme anlayışlarının benimsenmesinde içinde yaşanan kültür, yakın zamanda benimsenen ve halen uygulanmakta olan eğitim sistemi ve öğrenim görülen disiplin alanının etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre öğretme ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde GEL alt boyutunda anlamlı

farklılık gözlenirken, YAP boyutunda ise farklılık bulunmamıştır (Tablo 17). Bu sonuca göre, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören adaylara oranla geleneksel anlayışı daha fazla benimsemektedirler. Ülkemizde beden eğitimi ve spor bölümü temel dersleri, YÖK tarafından tek müfredat programı ile belirlenmiş olmasına rağmen, öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim strateji ve yöntemleri, öğrenciler ile iletişim biçimleri, ders koşulları, sınıf mevcudu, bazı derslerin ağırlıklı olarak sınıf ortamında ya da becerinin uygulandığı doğa koşullarında icra edilmesi gibi faktörlerin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Literatürde öğrenim görülen üniversiteye göre öğretme ve öğrenme anlayışlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf kademelerine göre öğretme ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde (Tablo 18), birinci sınıf öğretmen adaylarının dördüncü sınıf öğretmen adaylarına oranla geleneksel anlayışı daha fazla benimsediği tespit edilmiştir. Öte yandan yapılandırmacı anlayış alt boyutu bakımından ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine kıyasla geleneksel anlayışı daha az benimsemelerinin sebebi olarak, formasyon derslerinden olan öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme, özel öğretim yöntemleri ve eğitsel oyunlar gibi derslerden elde ettikleri bilgi birikimi sonucunda pedagojik açıdan önemli kazanımları elde etmiş olmaları gösterilebilir. Aypay'ın (2011a) eğitim fakültesi öğrencileri ve sosyal bilimler enstitüsü tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerinin geleneksel anlayışı benimseme eğiliminde anlamlı bir azalış gözlemlenmiştir. Yılmaz ve Şahin'in (2011), farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine kıyasla geleneksel anlayışı daha fazla benimsediklerini, öte yandan üçüncü sınıf öğrencilerinin ise diğer sınıf öğrencilerine göre yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsediklerini rapor etmiştir. Aydın ve ark.'nın (2015) fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin geleneksel anlayışı benimseme eğilimlerinde anlamlı düzeyde azalış görülürken yapılandırmacı anlayışı benimseme eğilimlerinde ise anlamlı oranda artış gözlenmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim deneyimlerinin artmasının, yapılandırmacı anlayışı benimseme eğilimlerini arttırdığını, öte yandan geleneksel



anlayışı benimseme eğilimlerini ise azalttığı söylenebilir. Bu sonuç, Türk Eğitim Sistemi'nin ortaokul ya da lise gibi daha alt kademelerinde hala geleneksel anlayışın devam ediyor olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğretme-öğrenme anlayışlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 19). Bu sonuçlara ulaşılmasının nedeni olarak, kadın ve erkek öğretmen adaylarının aynı üniversite öğrenimlerine sahip olmaları, bununla birlikte hem erkek hem de kadın katılımcıların ağırlıklı olarak uzun yıllar sporla ilgilenmiş olmanın ve yaparak yaşayarak öğrenmelerinin sonucu benzer kazanımları elde etmiş olmaları gösterilebilir. Literatür incelendiğinde, Akyıldız'ın (2016) mesleğe yeni atanan, farklı branşlardaki aday öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmada, benzer şekilde cinsiyet açısından bir farklılık tespit edilmemiştir. Öte yandan farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Oğuz (2011), Yılmaz (2014) ve Yener ve Yılmaz'ın (2017) çalışmalarında, erkek öğretmen adaylarının geleneksel anlayış puanları, kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek bulunmuş, yapılandırmacı anlayış puanlarında ise cinsiyete göre bir farklılık tespit edilmemiştir. Sevim'in (2015) sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada, geleneksel anlayış puanları cinsiyete açısından anlamlı bir farklılık göstermez iken, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsediği saptanmıştır. Benzer bulgu Can ve Çelik'in (2018) öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada da ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda, kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara kıyasla yapılandırmacı yaklaşımı daha fazla benimsediklerini tespit etmişlerdir. Aydın ve ark.'nın (2015) fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı anlayışa daha yakın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Aypay'ın (2011a) araştırmasında, hem geleneksel hem de yapılandırmacı anlayış alt başlıklarında cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmacının sonuçları, kadın öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı, erkek adayların ise geleneksel anlayışı daha fazla benimsediğini ortaya koymaktadır. Genel olarak eğilim incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla yapılandırmacı anlayışı, erkek öğretmen adaylarının ise geleneksel anlayışı benimsemeye daha yakın oldukları anlaşılmaktadır. Tüm bu bulgular ışığında, araştırma sonuçlarındaki farklılıkların, örneklem grubunu oluşturan katılımcıların öğretmen ya da öğretmen

adayı oluşu ve eğitim almış oldukları disiplin alanının etkisi gibi nedenlerle değişiklik göstermiş olabileceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre öğretim ve öğrenme anlayışları incelendiğinde her iki alt boyutta da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo 20). Bu sonuca göre, akademik not ortalaması 3,00-4,00 aralığında olan öğretmen adayları, not ortalaması 0-1,99 ve 2,00-2,99 aralığında olan adaylara kıyasla geleneksel anlayışı daha az benimsemektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin not ortalaması arttıkça geleneksel anlayışı benimseme eğiliminde bir azalış gözlenmiştir. Öte yandan, yine akademik not ortalaması 3,00-4,00 aralığında olan öğrencilerin, ortalaması 0-1,99 aralığında olan öğrencilere kıyasla yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsedikleri saptanmıştır. Başka bir deyişle, bulgular incelendiğinde öğrencilerin akademik not ortalaması arttıkça yapılandırmacı anlayışı benimseme eğilimlerinde de bir artış gözlenmiştir. Hay'a (2007) göre, geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı ile ilişkili yüzeysel öğrenme yaklaşımında birey, bilgiyi ezberlemeye dayalı öğrenme stratejilerini benimserken, yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı ile ilişkili derin öğrenme yaklaşımında ise birey, bilgiyi kişisel deneyimiyle bütünleştirme, sonuçları ilişkilendirme gibi aktif olarak anlam arayışında bulunur. Öğrenci öğrenmeleri üzerine yapılan araştırmalar, öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarını, kullandıkları stratejilerini ve öğrenme çıktılarını etkilediğini göstermiştir (Purdie ve ark. 1996; Pillay ve ark. 2000; Purdie ve Hattie 2002). Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, öğrenme kalitesi açısından açıklayıcı bir güce sahip olduğu yönünde çalışmalar mevcuttur (Purdie ve Hattie 2002; Vermunt ve Vermetten 2004). Alemdağ'ın (2015) beden eğitimi öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, akademik başarı ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Araştırmasının sonuçlarına göre, yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı ile ilişkili olan derin öğrenme yaklaşımı puanlarında ki artışın akademik başarı puanlarında düşük düzeyde bir artışa, öte yandan geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı ile ilişki olan yüzeysel öğrenme puanlarında ki artışın ise akademik başarı puanlarında yüksek düzeyde bir azalışa neden olduğunu tespit etmiştir. Yine araştırmasında, öğrencilerin akademik öz-yeterlilik puanları ile derin öğrenme yaklaşımı puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirtmiştir. Elde ettiği araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının spor kariyerlerine göre öğretme ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde (Tablo 21), GEL alt başlığında fark bulunmazken, YAP alt başlığında milli sporculuk kariyerine sahip olan öğrenciler ile amatör sporculuk kariyerine sahip öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuş ve amatör sporcuların, milli sporculara göre yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsedikleri saptanmıştır. Milli sporcuların yapılandırmacı yaklaşım puanları incelendiğinde “Katılıyorum” düzeyinde, amatör sporcuların ise “Çok Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Literatürde spor kariyeri değişkeni açısından öğretme-öğrenme anlayışlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının spor yaptıkları süreye göre öğretme ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde, hem geleneksel hem de yapılandırmacı anlayış alt başlıklarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 22). Alan yazında spor yapılan süre değişkeni açısından öğretme-öğrenme anlayışlarını inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamıştır.

### **7.3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma**

Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler incelendiğinde (Tablo 23), GEL ile SÜREÇ-ŞÜPHE inancı arasında düşük düzeyde ve negatif yönde, ÇABA inancı arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı olmayan ilişki saptanmıştır. Öte yandan yine GEL ile YETENEK inancı ve KESİNLİK inancı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının, yeteneğin doğuştan ve sabit olduğu inancı ile bilginin kesin ve değişmez olduğuna yönelik inançları yükseldikçe öğretme ve öğrenmede geleneksel anlayışları da yükselmektedir. Benzer sonuçlara Aypay (2011a) ve Ketabi ve ark.’nın (2014) çalışmalarında da rastlanmaktadır. Ancak Aypay’ın (2011a) araştırmasında bu çalışmadan farklı olarak geleneksel anlayış ile öğrenme süreci-otorite uzman bilgisine boyutu arasında düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Bu çalışmada da anlamlı olmamakla birlikte öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı arasında geleneksel anlayış arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca ulaşılmasının sebeplerinden biri olarak, öğrencilerin geleneksel anlayışa ait “öğretmenin başlıca görevi.....onlara tekrarlar ve

uygulamalar yaptırmak.....” ifadesi ile öğrenme çabası inancında yer alan “kişi çok çalışmazsa az öğrenir” ifadesi arasında bağ kurmaları olarak yorumlanabilir. Çamlıyer ve Çamlıyer’e (2011) göre “çocuklar, deneme-yanılma-düzeltilme ve tekrar yoluyla kavrayabilir ve öğrenebilir”. Dolayısıyla öğrenme çabası ve geleneksel anlayış alt başlıklarında yer alan kimi ifadelerin, akademik disiplin alanından kaynaklı olarak farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Chan ve Elliott (2004) ile Otting ve ark.’nın (2010) yapmış olduğu çalışmalarda, öğrenme yeteneğinin doğuştan/sabit olduğu inancı, otorite/uzman bilgisi inancı ve bilginin kesinliği inançları ile geleneksel yaklaşım arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yılmaz ve Şahin’in (2011) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada ise, geleneksel anlayış ile “gerçekliğin tek olduğu” inancı pozitif yönde, “zekânın çok yönlü olduğu” inancı negatif yönde ve “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu” inancı ise düşük düzeyde pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

YAP ile SÜREÇ-ŞÜPHE ve ÇABA inancı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, YETENEK inancı arasında ise düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ek olarak YAP ile KESİNLİK inancı arasında ise düşük düzeyde negatif yönde anlamlı olmayan ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenmede sürecin önemine ve otorite bilgisi sorgulanmasına, ek olarak öğrenmede çabanın önemli olduğuna yönelik inançları yükseldikçe öğretme ve öğrenmede yapılandırmacı anlayışları da yükselmektedir. Öte yandan öğrenme yeteneğinin doğuştan ve sabit olduğuna yönelik inançları arttıkça ise yapılandırmacı anlayışı benimseme eğilimleri de azalmaktadır. Tezci ve ark.’nın (2016) çalışmasında, yapılandırmacı anlayış ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun var olduğuna yönelik inanç negatif yönde, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ile ise pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Abakay’ın (2013) yapmış çalışmada, bilginin göreceli ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inançlarının yapılandırmacı anlayış ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Chan ve Elliott’ın (2004) çalışmasında ise öğrenmede çaba/sürecin önemli olduğu inancı ile yapılandırmacı anlayış arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar bu sonucu çelişkili olarak yorumlamış ve öğrencilerin “öğrenmede çaba/sürecin” önemli olduğu inancını, bilgiyi kazanmak için “bol tekrar yapmak” olarak algılamış olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Chai ve ark. 2010). Ek olarak, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip

olmalarına rağmen benimsedikleri öğretim uygulaması açısından yapılandırmacı yönde eğilim göstermediklerini tespit etmişlerdir.

#### **7.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarını Yordamasına İlişkin Tartışma**

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının, epistemolojik inançları tarafından açıklanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde (Tablo 25), SÜREÇ-ŞÜPHE ve ÇABA inancının YAP'ı pozitif yönde yordadığı, GEL üzerinde ise anlamlı etkilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrenmede çabanın ve anlama sürecinin önemli olduğuna ve otorite bilgisinin sorgulanabileceğine inanan beden eğitimi öğretmen adaylarının, yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimseme eğiliminde oldukları söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir. Yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi, aktifliği ve çözümlenmeyi esas alır ve birlikte öğrenmeyi destekler. Öğrencilerin kendi deneyimleri sonucu yeni fikir ve anlayış kazanmalarının sağlanması gerektiğini vurgular (Akınoğlu 2018: 517). Yapılandırma sürecinde birey, gelen bilgiyle ilgili bir anlam oluşturmaya çalışır (Şişman 2018: 239). Öğrenen birey, dış uyarıcılarının pasif bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur. Diğer bir deyişle, birey öğrenme için çaba göstermelidir (Erden 2017: 74). Dolayısıyla öğrenmede sürecin ve çabanın önemli olduğu inançlarının içerikleri göz önüne alındığında, yapılandırmacı anlayış ile yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde öğrenme süreci/çabası inancının, yapılandırmacı anlayışı pozitif yönde, bununla birlikte geleneksel anlayışı ise negatif yönde yordadığı yönünde çalışmalara rastlanmaktadır (Chai ve ark. 2010; Otting ve ark. 2010; Tezci ve ark. 2016). Öte yandan Chan ve Elliot'ın (2004) çalışmasında ise, öğrenme süreci/çabası inancının yapılandırmacı anlayışı negatif yönde yordadığı saptanmıştır.

Bu çalışmada, YETENEK inancının GEL'i pozitif yönde yordadığı, YAP üzerinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğuna ve değiştirilemeyeceğine inanan beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenmede geleneksel anlayışı daha fazla benimseme eğiliminde oldukları ifade edilebilir. Özerbaş'a (2012: 106-107) göre, rekabeti destekleyen öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım, öğrencilerin motivasyonunu arttırmamakla birlikte, yarattığı korku nedeniyle öğrencilerin

potansiyellerini kullanmasının önüne geçmektedir. Ekiz'e (2006: 16) göre geleneksel-davranışçı yaklaşımda, her öğrencinin öğrenme ortamında benzer bilgi, beceri ve anlayış kazanmaları beklenir. Bu bilgiler ışığında, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve değiştirilemeyeceği inancının geleneksel yaklaşımla ilişkisine gerekçe olarak, araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının geçmiş ve mevcut olan öğrenme deneyimleri gösterilebilir. Bu sonuçlar, Chan ve Elliot (2004), Chai ve ark. (2010) ve Otting ve ark.'nın (2010) yapmış olduğu araştırmaların sonuçları ile benzerdir. Öte yandan, Tezci ve ark.'nın (2016) çalışmasında ise, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancının geleneksel anlayışı pozitif, yapılandırmacı anlayışı ise negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu, KESİNLİK inancının GEL'i pozitif, YAP'ı ise negatif yönde yordadığı yönündedir. Bu sonuca göre bilginin kesin ve değişmez olduğuna inanan öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenmede geleneksel anlayışı daha fazla benimsediği söylenebilir. Özden'e (2013: 55) göre geleneksel anlayışta, bilimsel doğrular tek ve mutlak, tartışılmazdır. Bu anlayışı benimseyenler, bilimden varılan en son noktayı insanoğlunun ulaşabileceği en son nokta olarak görme eğiliminde oldukları için, bilimsel bilginin mutlaklığına inanırlar. Şişman'a (2018: 363) göre günümüz eğitim anlayışı ise, gerçeğin çoğulcu yapısına, insanın irrasyonel ve kültürel yönüne, alternatif bilgi edinme yöntemlerine ve bilgi türlerine, bilimsel gerçekliğin değişkenliğine ve göreceliliğine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla bilginin kesinliği inancının içeriği göz önünde bulundurulduğunda, geleneksel anlayış ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda, benzer şekilde, bilginin kesinliği inancının geleneksel anlayışı pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşmakla birlikte, yapılandırmacı yaklaşımı negatif yönde yordadığına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır (Chan ve Elliott 2004; Chai ve ark. 2010; Otting ve ark. 2010; Tezci ve ark. 2016).

## 8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin sonuçlara değinilmiştir. Ayrıca epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlara ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

### 8.1. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına İlişkin Sonuçlar

-Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının SÜREÇ-ŞÜPHE ve ÇABA inançlarına yönelik olarak “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öte yandan YETENEK ve KESİNLİK inançları konusunda ise “Kararsızım” yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının yeteneğin doğuştan getirildiği ve bilginin kesin olduğuna yönelik olarak kararsız oldukları, ancak öğrenmede çaba ve sürecin önemine ve uzman bilgisinin sorgulanması gerektiğine ise inanma eğiliminde oldukları söylenebilir.

-Katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre epistemolojik inanç alt boyutlarından yalnızca SÜREÇ-ŞÜPHE inancında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Denizli Pamukkale Üniversitesi öğrencileri, Ege Üniversitesi ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerine kıyasla öğrenme sürecinin önemine ve otorite bilgisinin sorgulanması gerektiğine daha fazla inanmaktadırlar.

-Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının sınıf kademelerine göre epistemolojik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, birinci sınıf öğrencilerinin SÜREÇ-ŞÜPHE ve ÇABA'nın önemli olduğuna yönelik inançları son sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek, son sınıf öğrencilerinin ise YETENEK ve KESİNLİK inançları birinci sınıf öğrencilerinden yüksek bulunmuştur.

-Katılımcı beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, epistemolojik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

-Beden eğitimi öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre epistemolojik inanç boyutlarından SÜREÇ-ŞÜPHE ve ÇABA alt boyutlarında ortalaması 3.00-4.00 arası olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Bununla birlikte anlamlı olmamakla birlikte GANO arttıkça KESİNLİK ve YETENEK inanç puanlarında düşüş saptanmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrenmede süreç ve çabanın önemine ve otorite bilgisinin sorgulanması gerektiğine inanan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olduğu, öte yandan öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğuna ve bilginin kesinliğine inanan öğrencilerin ise akademik performanslarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

-Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının spor kariyerlerine göre epistemolojik inançlarında yalnızca SÜREÇ-ŞÜPHE alt başlığında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, amatör spor kariyeri olan öğrenciler, hem profesyonel kariyere sahip öğrencilere hem de lisanslı olarak herhangi bir spor ile uğraşmayan öğrencilere kıyasla öğrenmede sürecin önemine ve otorite bilgisinin sorgulanması gerektiğine daha fazla inanma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Diğer inanç boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak yeteneğin doğuştan getirilen bir özellik olduğuna ilişkin en yüksek ortalamanın ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik en düşük ortalamanın lisanslı olarak herhangi bir sporla uğraşmamış olan öğrencilere ait olduğu bulunmuştur.

-Beden eğitimi öğretmen adaylarının spor yaptıkları süreye göre epistemolojik inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak yeteneğin doğuştan getirilen bir özellik olduğu yönünde en yüksek ortalama puanın hiç spor yapmayan öğrencilerin lehine olduğu, en düşük ortalama puanın ise 11 yılın üzerinde spor geçmişi olan öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, yine fark önemsiz olmasına rağmen öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları en düşük olanların, hiç spor yapmayan öğrenciler olduğu saptanmıştır.

## **8.2. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar**

-Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı güçlü bir biçimde benimsediklerini, geleneksel anlayışı benimseyip benimsememe konusunda ise kararsız oldukları tespit edilmiştir.

-Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre GEL alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenirken, YAP boyutunda ise farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören adaylara oranla geleneksel anlayışı daha fazla benimsemektedirler.



-Beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf kademelerine göre, birinci sınıf öğretmen adaylarının dördüncü sınıf öğretmen adaylarına oranla geleneksel anlayışı daha fazla benimsediği tespit edilmiştir. Öte yandan yapılandırmacı anlayış alt boyutu bakımından ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

-Beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğretme-öğrenme anlayışlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

-Beden eğitimi öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre, akademik not ortalaması 3.00-4.00 aralığında olan öğretmen adayları, not ortalaması 0-1.99 ve 2.00-2.99 aralığında olan adaylara kıyasla geleneksel anlayışı daha az benimsemektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin not ortalaması arttıkça geleneksel anlayışı benimseme eğiliminde bir azalış gözlenmiştir. Öte yandan, yine akademik not ortalaması 3.00-4.00 aralığında olan öğrencilerin, ortalaması 0-1.99 aralığında olan öğrencilere kıyasla yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsedikleri saptanmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin akademik not ortalaması arttıkça yapılandırmacı anlayışı benimseme eğilimlerinde de bir artış gözlenmiştir.

-Katılımcı öğretmen adaylarının spor kariyerlerine göre GEL alt başlığında fark bulunmazken, YAP alt başlığında milli sporculuk kariyerine sahip olan öğrenciler ile amatör sporculuk kariyerine sahip öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuş ve amatör sporcuların, milli sporculara göre yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsedikleri saptanmıştır.

-Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının spor yaptıkları süreye göre öğretme ve öğrenme anlayış düzeyleri incelendiğinde, hem GEL hem de YAP alt başlıklarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

### **8.3. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar**

-Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkide, GEL ile SÜREÇ-ŞÜPHE inancı arasında negatif yönde, ÇABA inancı arasında ise pozitif yönde anlamlı olmayan ilişki saptanmıştır. Öte yandan yine GEL ile YETENEK inancı ve KESİNLİK inancı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının, yeteneğin doğuştan ve sabit olduğu inancı ile bilginin

kesin ve değişmez olduğuna yönelik inançları yükseldikçe öğretim ve öğrenmede geleneksel anlayışları da yükseldiği anlaşılmaktadır.

-YAP ile SÜREÇ-ŞÜPHE inancı ve ÇABA inancı arasında pozitif yönde, YETENEK inancı arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ek olarak YAP ile KESİNLİK inancı arasında negatif yönde anlamlı olmayan ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenmede sürecin önemine ve otorite bilgisi sorgulanmasına, ek olarak öğrenmede çabanın önemli olduğuna yönelik inançları yükseldikçe öğretim ve öğrenmede yapılandırmacı anlayışları da yükselmektedir. Öte yandan öğrenme yeteneğinin doğuştan ve sabit olduğuna yönelik inançları arttıkça ise yapılandırmacı anlayışları azalmaktadır.

#### **8.4. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının**

##### **Öğretim-Öğrenme Anlayışlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar**

-Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının, epistemolojik inançları tarafından açıklanmasına ilişkin olarak, SÜREÇ-ŞÜPHE ve ÇABA inancının YAP'ı pozitif yönde yordadığı, GEL üzerinde ise anlamlı etkilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrenmede çabanın ve anlama sürecinin önemli olduğuna ve otorite bilgisinin sorgulanabileceğine inanan beden eğitimi öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimseme eğiliminde oldukları söylenebilir.

-Araştırmada, YETENEK inancının GEL'i pozitif yönde yordadığı, YAP üzerinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğuna ve değiştirilemeyeceğine inanan beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenmede geleneksel anlayışı daha fazla benimseme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

-Araştırmanın bir diğer sonucu, KESİNLİK inancının GEL'i pozitif, YAP'ı ise negatif yönde yordadığı yönündedir. Bu sonuca göre bilginin kesin ve değişmez olduğuna inanan öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenmede geleneksel anlayışı daha fazla benimsediği söylenebilir.

#### **8.5. Öneriler**

-Bu araştırma Ege Bölgesi'nde yer alan Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim

gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla gelecek araştırmalar, farklı bölgelerde yer alan üniversiteleri kapsayacak biçimde tasarlanabilir.

-Bu araştırma, üniversite öğrenimlerine yeni başlamış olan birinci sınıf öğrenciler ile mesleğe atılacak olan son sınıf öğrencilerinin inanç ve anlayışlarındaki farklılıklara ilişkin olarak kısmen bilgi sunmuş olsa da, daha geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilmesi açısından boylamsal çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Dolayısıyla gelecek çalışmalar boylamsal araştırma desenine uygun biçimde yürütülebilir.

-Literatürde öğretim elemanlarına yönelik olarak çok sınırlı düzeyde çalışma bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin inanç ve anlayışlarının şekillenmesindeki etkisi düşünüldüğünde, gelecek çalışmaların beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretmenleri ile gerçekleştirilmesi önerilebilir. Yine benzer araştırmalar lise ve ortaokul gibi daha alt öğrenim kademesindeki öğretmenler ile gerçekleştirilebilir.

-Öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişiminde eğitim düzeyinin ve eğitim uygulamalarının etkisi açıktır. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının bilgiye yönelik inançlarının gelişimi için deneysel desende araştırmalar yürütülebilir. Öte yandan son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarına olan etkisini belirlemek amacıyla yine deneysel desende çalışmalar tasarlanabilir.

-Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, kullandıkları öğretim stratejileri-yöntem-teknikleri, ders planlarını hazırlama biçimleri, kullandıkları öğretim materyalleri ve öğrenciler ile iletişim biçimleri gibi belirli parametreler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, özel öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulaması dersleri esnasında gözlemler yapılabilir.

## 9. KAYNAKLAR

Abakay U. Investigating Physical Education Teacher Candidates' Epistemological Beliefs. *Life Science Journal*. 2013; 10 (3): 2658-2664.

Abdelraheem AY. University Faculty Members' Context Beliefs about Technology Utilization in Teaching. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2004; 3 (4): 76-84.

Akınoğlu O. Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler. İçinde: Oral B, (ed.). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. 4. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2018.

Akpınar B. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*. 2010; 6 (16): 16-20.

Akyıldız S. Aday Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Öğretim Programını Benimseme ve Uygulama Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Journal of Bayburt Education Faculty*. 2016; 11 (1): 239-252.

Akyıldız S. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretme Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler. *Milli Eğitim Dergisi*. 2018; 47 (217): 77-96.

Alemdağ C. Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi (Danışman: Doç. Dr. E. Öncü)*. Trabzon, 2015.

Aracı H. Yapılandırmacı Yaklaşımla Beden Eğitimi ve Spor Etkinlikleri. 1. Basım. Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.; 2007.

Arslan M. Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2007; 40 (1): 41-61.

Aslan S, Aybek B. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2018; 19 (2): 328-340.

Aşılıoğlu B, Murat M, Demir R. Bağlaşımıcılık ve Edimsel Koşullanma. İçinde: Oral B, (ed.). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları 4. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2018.

Aydın H. Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık. 2. Basım. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.: Ankara; 2012.

Aydın M. Matematik Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine Yönelik İnanışlarındaki Değişimin İncelenmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi (Danışman: Prof. Dr. A. Baki). Trabzon, 2010.

Aydın Ö, Tunca N, Alkın-Şahin S. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2015; 23 (3): 1331-1346.

Aydın S, Selçuk G, Çakmak A, İlğan A. Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2017; 6 (3): 1166-1188.

Aypay A. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2011b; 12 (1): 1-15.

Aypay A. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin Türkiye Uyarlaması ve Epistemolojik İnançlar ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkiler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2011a; 11 (1): 7-29.

Bacanlı H. Davranışçı Yaklaşım. İçinde: Kaya Z, (ed.). Öğrenme ve Öğretme Kuramları, Yaklaşımlar, Modeller. 1. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2012.

Bahçivan E. Eğitim Bilimlerinde Epistemoloji Araştırmaları: Düne, Bugüne ve Gelecek Perspektiflere Eleştirel Bakış. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2017; 13 (2): 760-772.

Bandura A. Self-Efficacy. The Corsini Encyclopedia of Psychology. 2010: 1-3. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>.

Barut Y. Öğrenme Kuramları ve Eğitime Yansımaları. İçinde: Oral B, (ed.). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. 4. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2018.

Baş G, Beyhan Ö. Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2013; Özel Sayı (1): 14-26.

Bayram N. Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları. 3. Basım. Ezgi Kitabevi: Bursa; 2016.

Baysen E, Silman F. Yapılandırmacı Yaklaşım. İçinde: Kaya Z, (ed.). Öğrenme ve Öğretme Kuramları, Yaklaşımlar, Modeller. 1. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2012.

Belenky MF, Chincy BM, Goldberger NR, Tarule JM. Womens ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind. Tenth Anniversary Edition: New York: Basic books; 1986.

Belet ŞD, Güven M. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Bilişüstü Stratejilerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2011; 11 (1): 31-57.

Biçer B, Er H, Özel A. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2013; 9 (3): 229-242.

Biggs JB. *Student Approaches to Learning and Studying*. Research Monograph. Australian Council for Educational Research Ltd.: Australia; 1987. (Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308201.pdf>).

Boden CJ. *An exploratory Study of The Relationship between Epistemological Beliefs and Self-Directed Learning Readiness*. Kansas State University. Doctoral Dissertation. Manhattan, Kansas, 2005.

Braten I, Stromso HI. Epistemological Beliefs and Implicit Theories of Intelligence as Predictors of Achievement Goals. *Contemporary Educational Psychology*. 2004; 29: 371-388.

Braten I, Stromso HI. The Relationship between Epistemological Beliefs, Implicit Theories of Intelligence, and Self-Regulated Learning among Norwegian Postsecondary Students. *British Journal of Educational Psychology*. 2005; 75: 539-565.

Brownlee J, Purdie N, Boulton-Lewis G. Changing Epistemological Beliefs in Pre-Service Teacher Education Students. *Teaching in Higher Education*. 2001; 6 (2): 247-268.

Brunning RH, Schraw GJ, Norby MM, Ronning RR. *Cognitive Psychology and Instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall; 2004.

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

Bulut İ. Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2008; 56: 521-546.

Büyüköztürk Ş. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 24. Basım. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara; 2018.

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.

Canpolat AM, Özşaker M. Physical Education Candidate Teachers' Beliefs About Vocational Self-Esteem. *Turkish Journal of Sport and Exercise*. 2013; 15 (2): 94-99.

Canpolat AM. The Prediction of Physical Education Teacher Candidates' Achievement Goals Regarding Their Learning and Studying Approaches and Epistemological Beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2016; 8 (2): 83-92.

Can Ş, Çelik C. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretme Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2018; 20 (1): 327-339.

Cengiz C, Serbes Ş. Türkiye'deki Beden Eğitimi Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Değer Algıları. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*. 2014; 5 (2): 21-34.

Cevizci A. *Bilgi Felsefesi*. 4. Basım. Say Yayınları: İstanbul; 2018a.

Cevizci A. *Eğitim Felsefesi*. 6. Basım. Say Yayınları: İstanbul; 2018b.

Chai CS, Khine MS. Assessing The Epistemological and Pedagogical Beliefs among Pre-Service Teachers in Singapore. İçinde: Khine MS, (ed.). *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. Springer: The Netherlands; 2008, s: 287-302.

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.

Chai CS, Teo T, Lee CB. Modelling The Relationship among Beliefs about Learning, Knowledge, and Teaching of Pre-Service Teachers in Singapore. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2010; 19 (1): 25-42.

Chai CS, Teo T, Lee CB. The Change in Epistemological Beliefs and Beliefs about Teaching and Learning: A study among Pre-Service Teachers. 2009; 37 (4): 351-362.

Chan KW, Elliott RG. Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*. 2004; 20 (8): 817-831.

Chan KW. Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. *Research in Education*. 2003; 69 (1): 36-50.

Chan KW. Preservice Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Conceptions About Learning. *Instructional Science*. 2011; 39 (1): 87-108.

Chan KW. The Role of Epistemological Beliefs in Hong Kong Preservice Teachers' Learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2010; 19: 7-24.

Cheng MM, Chan KW, Tang SY, Cheng AY. Pre-Service Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Conceptions of Teaching. *Teacher and Teacher Education*. 2009; 25 (2): 319-327.

Çamlıyer H, Çamlıyer H. Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun. 6. Basım. Celal Bayar Üniversitesi Matbaası: Manisa; 2011.

Çelik HE, Yılmaz V. Lisrel 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi Temel Kavramlar-Uygulamalar-Programlama. 3. Basım. Anı Yayıncılık: Ankara; 2016.

Çelik-Şen Y, Şahin-Taşkın Ç. Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2010; 7 (2): 26-51.

Çokluk Ö, Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş. Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları. 5. Basım. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara; 2018.

Demir S, Akınoğlu O. Epistemolojik inanışlar ve Öğretme Öğrenme Süreçleri. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 2010; 32: 75-93.

Demirhan G, Bulca Y, Altay F, Şahin R, Güvenç A, Aslan A, Güven B, Kangalgil M, Hünük D, Koca C, Açıkada C. Beden Eğitimi Öğretim Programları ve Programların Yürütülmesine İlişkin Paydaş Görüşlerinin Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi. 2008; 19 (3): 157-180.

Deryakulu D, Büyüköztürk Ş. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Eğitim Araştırmaları. 2002; 8: 111-125.

Deryakulu D, Büyüköztürk Ş. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. Eurasian Journal of Educational Research. 2005; 18: 57-70.

Deryakulu D. Epistemolojik İnançlar. İçinde: Kuzgun Y, Deryakulu D, (eds.). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. 4. Basım. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.: Ankara; 2017.

Dimov BC, Atanasoska T, Iliev D, Andonovska-Trajkovska D, Seweryn-Kuzmanovska M. Importance of Investment in Research's of Students and Teachers Epistemological and Pedagogical Beliefs. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015; 191: 1299-1303.

Duell OK, Schommer-Aikins M. Measures of People's Beliefs about Knowledge and Learning. Educational Psychology Review. 2001; 13 (4): 419-449.

Duman B. Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar. İçinde: Ocak G, (ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. 11. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2018.

Dweck CS, Leggett EL. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. Psychological Review. 1988; 95 (2): 256-273.



Ekiz D. Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar. 1. Basım. Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.: Ankara; 2006.

Entwistle N, Skinner D, Entwistle D, Orr S. Conceptions and Beliefs about 'Good Teaching': An Integration of Contrasting Research Areas. Higher Education Research & Development. 2000; 19 (1): 5-26.

Erdamar G, Alpan G. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Problem Çözme Yeteneklerinin Gelişimi: Boylamsal Bir Çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2015; 13 (2): 77-91.

Erden M. Eğitim Bilimlerine Giriş. 11. Basım. Arkadaş Yayınevi: Ankara; 2017.

Ersanlı K. Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. İçinde: Yeşilyaprak B, (ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. 21. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2018.

Fernandez-Rio J. Health-Based Physical Education: A Model for Educators. Journal of Physical Education. Recreation & Dance. 2016; 87 (8): 5-7.

Genç SZ. (ed.). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. 1. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2017.

Gömlüksüz MN, Kan AÜ, Murat A. Pedagojik Formasyon Kursuna Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. Turkish Journal of Educational Studies. 2017; 4 (2): 153-186.

Gredler ME. İlk Öğrenme Kuramları. Çeviren: Tunçeli Hİ, Aktan BŞ. İçinde: Polat Ö, Çiftçi HA (çeviri eds.). Öğrenme ve Öğretme Kuramdan Uygulamaya. 6. Basımdan Çeviri, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.: 2017.

Gredler ME. Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı. Çeviren: Güngör B, Gül FÖ. İçinde: Polat Ö, Çiftçi HA (çeviri eds.). Öğrenme ve Öğretme Kuramdan Uygulamaya. 6. Basımdan Çeviri, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.: 2017.

Gültekin M, Karadağ R, Yılmaz F. Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2007; 7 (2): 503-528.

Güneş Z. Spor ve Beslenme Antrenör ve Sporcu El Kitabı. Bağırhan Yayınevi: Ankara; 1998.

Güngör NB. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Yrd. Doç. Dr. F. Yenel). Ankara, 2016.

Hay DB. Using Concept Maps to Measure Deep, Surface and Non-Learning Outcomes. *Studies in Higher Education*. 2007; 32: 39-57.

Hellison D. *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL. Human Kinetics. 2003.

Hofer BK. Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*. 2001; 13 (4): 353-383.

Hofer BK. Personal Epistemology as a Psychological and Educational Construct: An Introduction. İçinde: Hofer B, Pintrich PR, (eds.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2002, s: 3-15.

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.

İçen M, İlğan A, Göker H. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 2013; 1 (2): 2-11.

İnce ML, Hünük D. Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları. *Eğitim Bilim*. 2010; 35 (157): 129-139.

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): 177-227.

Kang NH, Wallace CS. Secondary Science Teachers' Use of Laboratory Activities: Linking Epistemological Beliefs, Goals, and Practices. *Science Teacher Education*. 2005; 89 (1): 140-165.

Karabulut EO, Ulucan H. Beden Eğitimi Öğretmenliği Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*. 2012; 3 (2): 39-44.

Karasar N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. 32. Basım. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.: Ankara; 2017.

Kardash CM, Scholes RJ. Effects of Preexisting Beliefs, Epistemological Beliefs, and Need for Cognition on Interpretation of Controversial Issues. *Journal of Educational Psychology*. 1996; 88 (2): 260-271.

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 (Danışman: Yrd. Doç. Dr. F. Orhan). İstanbul, 2007.

Kember DA Reconceptualisation of The Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*. 1997; 7: 255-275.

Keske-Aksoy T, Gürsel F. Modele Dayalı Uygulamada Beden Eğitimi Öğretmenini Güçlendiren ve Yavaşlayan Öğeler. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2015; 13 (1): 73-82.

Keske G. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Gaziantep İli Örneği). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Yrd. Doç. Dr. F. Pervin Bilir). Adana, 2007.

Ketabi S, Zahibi R, Ghadiri M. Pre-Service English Teachers' Epistemological Beliefs and Their Conceptions of Teaching. *International Journal of Research Studies in Psychology*. 2014; 1: 3-12.

Khader FR. Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies. *American International Journal of Contemporary Research*. 2012; 2 (1): 73-92.

King PM, Kitchener KS. *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescent and Adults*: San Francisco: Josey Bass; 1994.

King PM, Kitchener KS. Reflective Judgment: Theory and Research on The Development of Epistemic Assumptions through Adulthood. *Educational Psychologist*. 2004; 39 (1): 5-18.

Koç S, Memduhoğlu HB. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları: Bir Karma Yöntem Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 2017; 16 (60): 119-134.

Köse S, Dinç S. Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Özyeterlilik Algıları ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2012; 9 (18): 121-141.

Kuhn D, Cheney R, Weinstock M. The Development of Epistemological Understanding. *Cognitive Development*. 2000; 15: 309-328.

Kuhn D. *The Skills of Argument*. Cambridge University Press: England; 1991.

Kutluca AY, Soysal Y, Radmard S. Öğrenmeye yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin Uygulamalı Olarak Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of Theory and Practice in Education*. 2018; 14 (1): 1-31.

Kutluca T. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı. İçinde: Ekici G, Güven M, (eds.). *Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri*. 1. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2013.

Labbas R. Epistemology in Education: Epistemological Development Trajectory. *Journal of International Education and Leadership*. 2013; 3 (2): 1-10.

Lorcu F. Örneklerle Veri Analizi Spss Uygulamalı. 1. Basım. Detay Yayıncılık: Ankara; 2015.

Magolda MB. Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development: San Francisco: Jossey Bass; 1992.

Martin E, Balla M. Conceptions of Teaching and Implications for Learning. Research and Development in Higher Education. 1991; 13: 298-304.

Marton F, Saljö R. On Qualitative Differences in Learning: I—Outcome and Process. British Journal of Educational Psychology. 1976; 46 (1): 4-11.

Maruyama G. M. Basics of Structural Equation Modeling. 1. Basım. CA: Sage Publications, Inc; 1998.

Meydan C. H, Şeşen H. Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları. 2. Basım. Detay Yayıncılık: Ankara; 2015.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara; 2018.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Ortaöğretim Tasarımı. Erişim Adresi: [http://www.meb.gov.tr/meb\\_ortaogretim\\_tasarimi.php](http://www.meb.gov.tr/meb_ortaogretim_tasarimi.php). Erişim Tarihi: 26.05.2019.

Mirzeoğlu A.D. Eğitim Temelleri. İçinde: Mirzeoğlu N, (ed.). Spor Bilimlerine Giriş. 2. Basım. Spor Yayınevi ve Kitabevi: Ankara; 2017.

Mirzeoğlu A.D. (ed.) Model Temelli Beden Eğitimi Öğretimi. 1. Basım. Spor Yayınevi ve Kitabevi: Ankara; 2017.

Mitchell S, Oslin J. L, Griffin L. L. Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18. Champaign, US: Human Kinetics; 2013.

Mosston M, Ashworth S. Beden Eğitimi Öğretimi. Çeviren: Tüzemen E. Düzenleyen: Demirhan G. 3. Basım, Bağırhan Yayınevi; 2004.

Muis KR, Bendixen LD, Haerle FC. Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Questions in The Development of A Theoretical Model. Educational Psychology Review. 2006; 18 (1): 3-54.

Oğuz A. Investigation of Turkish Trainee Teachers' Epistemological Beliefs. Social Behavior and Personality: An International Journal. 2008; 36 (5): 709-720.

Oğuz A. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları. Değerler Eğitimi Dergisi. 2011; 9 (22): 139-160.

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.

Özerbaş MA. Bağlaşık Öğrenme Kuramı. İçinde: Kaya Z, (ed.). Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller. 1. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2012.

Özden Y. Eğitimde Yeni Bakış Açıkları. İçinde: Turan S, Özden Y, (eds.). Eğitim Bilimine Giriş. 6. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2015.

Özden Y. Eğitimde Yeni Değerler. 9. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2013.

Özden Y. Öğrenme ve Öğretme. 12. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2014.

Özkatar-Kaya E. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar, Akademik Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi O. Pepe). Kayseri, 2018.

Özşaker M, Canpolat M, Yıldız L. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2011; 5 (2): 155-164.

Öztürk F. Toplumsal Boyutlarıyla Spor. Bağırhan Yayınevi: Ankara; 1998.

Pajares MF. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct. *Review of Educational Research*. 1992; 62 (3): 307-332.

Perry WG. Forms of Intellectual and Ethical Development in The College Years: A Scheme. 1970; New York: Holt, Rinehart and Winston.

Pillay H, Purdie N, Boulton-Lewis G. Investigating Cross-Cultural Variation in Conceptions of Learning and The Use of Self-Regulated Strategies. *Education Journal*. 2000; 28 (1): 65-82.

Purdie N, Hattie J. Assessing Students' Conceptions of Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2002; 2: 17-32.

Purdie N, Hattie J, Douglas G. Student Conceptions of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning Strategies: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Educational Psychology*. 1996; 88 (1): 87-100.

Qian G, Alvermann DE. Relationship Between Epistemological Beliefs and Conceptual Change Learning. *Reading & Writing Quarterly*. 2000; 16: 59-74.

Richardson V. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. *Handbook of Research on Teacher Education*. 1996; 2: 102-119.

Rovegno I, Bandhauer D. Psychological Dispositions That Facilitated and Sustained the Development of Knowledge of A Constructivist Approach to Physical Educations. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1997; 16 (2): 136-154.

Rovegno I. The Development of In-Service Teachers' Knowledge of A Constructivist Approach to Physical Education: Teaching Beyond Activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 1998; 69 (2): 147-162.

Samuelowicz K, Bain JD. Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher Education*. 2001; 41 (3): 299-325.

Saraç L, Muştu E. Öğretmen Adaylarının Beden Eğitimi Öğretim Stilleri Kullanım Düzeyleri ile Stillere İlişkin Değer Algılarının İncelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*. 2013; 4 (2): 112-124.

Saraç-Yılmaz L, İnce ML, Kirazcı S, Çiçek Ş. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Zaman Yönetimi Davranışları ve Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2005; 10 (2): 3-10.

Seçer İ. Spss ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma. 3. Basım. Anı Yayıncılık: Ankara; 2017.

Serbes Ş, Cengiz C. Sınıf Öğretmeni ve Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Değer Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2015; 4 (1): 101-114.

Schoenfeld AH. Beyond the Purely Cognitive: Belief Systems, Social Cognitions, and Metacognitions as Driving Forces in Intellectual Performance. *Cognitive Science*. 1983; 7 (4): 329-363.

Schoenfeld AH. Metacognitive and Epistemological Issues in Mathematical Understanding. *Teaching and Learning Mathematical Problem Solving: Multiple Research Perspectives*. 1985; 89 (4): 361-380.

Schommer-Aikins M. An Evolving Theoretical Framework for An Epistemological Belief System. İçinde: Hofer BK, Pintrich PR, (eds.). *Personel Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah; 2002, s: 103-118.

Schommer-Aikins M. Explaining The Epistemological Beliefs System: Introducing The Embedded Systematic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*. 2004; 39 (1): 19-29.

Schommer M, Crouse A, Rhodes N. Epistemological Beliefs and Mathematical Text Comprehension: Believing It Is Simple Does Not Make It So. *Journal of Educational Psychology*. 1992; 84 (4): 435-443.

Schommer M. Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*. 1993; 85 (3): 406-411.

Schommer M. Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understandings and Provocative Confusions. *Educational Psychology Review*. 1994; 6 (4): 293-319.

Schommer M. The Effect of Beliefs About The Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1990; 58: 498-504.

Schommer M. The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs. *British Journal of Educational Psychology*. 1998; 68: 551-562.

Schraw G, Olafson L. Teachers' Epistemological Word Views and Educational Practices. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2003; 3 (2): 178-235.

Selvi K. Felsefe ve Eğitim Arasındaki İlişki: Bilgi ve Öğrenme. İçinde: Ekici G, Güven M, (eds.). *Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri*. 1. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2013.

Senemoğlu N. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. 26. Basım. Anı Yayıncılık. Ankara; 2018.

Siedentop D, Hastie A. P, Van Der Mars H. *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics, IL. 2004.

Sinatra GM, Kardash CM. Teacher Candidates' Epistemological Beliefs, Dispositions, and Views on Teaching as Persuasion. *Contemporary Educational Psychology*. 2004; 29: 483-498.

Stipek DJ, Givvin KB, Salmon JM, Macgyvers VL. Teachers' Beliefs and Practices Related to Mathematics Instruction. *Teaching and Teacher Education*. 2001; 17: 213-226.

Suhr D. Step Your Way Through Path Analsis. *Western Users of SAS Software Conference Proceedings*. 2008.

Sulimma M. Relations between Epistemological Beliefs and Culture Classifications. *Multicultural Education and Technology Journal*. 2009; 3 (1): 74-89.

Şekercioğlu AG, Yıldırım HE. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 2018; 12 (1): 205-227.

Şirin A. Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 2008; 17: 196-205.

Şirinkan A, Erciş S. İlköğretim Okullarındaki Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Uygulanan Öğretim Yöntemleri ve Ölçme-Değerlendirme Kriterlerinin Araştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2009; 3 (3): 184-189.

Şişman M. Eğitime Giriş. 18. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2018.

Tabachnick BG, Fidell LS. Using Multivariate Statistics. 6. Basım. New Jersey: Pearson; 2013.

Tamer K. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi. Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 1987.

Tatto M, Coupland D. Teacher Education and Teachers' Beliefs: Theoretical and Measurement Concern. İçinde: Raths J, McAninch A, (eds.). Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education. CT: Information Age Publishing: Greenwich; 2003.

Teo T, Chai SC, Hung D, Lee CB. Beliefs about Teaching and Uses of Technology among Preservice Teachers. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2008; 36 (2): 163-174.

Terzi AR, Gürsoy A. Eğitimin Psikolojik Temelleri. İçinde: Turan S, Özden Y, (eds.). Eğitim Bilimine Giriş. 6. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2015.

Tezci E, Erdener MA, Atıcı S. The Effect of Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Approaches. Universal Journal of Educational Research. 2016; 4 (n12A): 205-215.

Topkaya İ. Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Öğrenme ve Öğretimin Temelleri. 3. Basım. Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.: Ankara; 2011.

Trigwell K, Prosser M. Approaches Adopted by Teachers of First Year University Science Courses. Research and Development in Higher Education. 1993; 14: 223-228.

Tsai CC. Teachers' Scientific Epistemological View: The Coherence with Instruction and Students' Views. Science Education. 2007; 91: 222-243.

Turan MB. The Relationship Between University Students' Epistemological Beliefs and Teaching/Learning Conceptions. International Journal of Progressive Education. 2018; 14 (3): 1-11.

Türkmen L, Yalçın M. Bilimin Doğası ve Eğitimdeki Önemi. Sosyal Bilimler Dergisi. 2001; 72: 19-40.

Ulubey Ö, Aykaç N. Türkiye Cumhuriyetin İlanından 2005'e Eğitim Felsefelerinin İlkokul Programlarına Yansıması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2017; 13 (3): 1173-1202.

Ünlü H, Aydos L. Öğretmen Görüşlerine Göre; Beden Eğitimi Derslerinde Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007a; 8 (2): 71-81.



Ünlü H, Aydos L. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2007b; 1 (1): 40-51.

Ünsal H. 21. Yüzyılda Eğitim Bilimlerinde Yeni Yönelimler. İçinde: Özdemir Ç, Arslangilay A. S, (eds.). Eğitim Bilimine Giriş. 4. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2017.

Vermunt JD, Vermetten YJ. Patterns in Student Learning: Relationship between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. Educational Psychology Review. 2004; 29 (4): 359-384.

Wheeler DL, Montgomery D. Community College Students' Views on Learning Mathematics in Terms of Their Epistemological Beliefs: A Q Method Study. Educational Studies in Mathematics. 2009; 72: 289-306.

Wong KY, Chan KW, Lai PY. Revisiting The Relationship of Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning of Pre-Service Teachers in Hong Kong. Asia-Pacific Education Researchers. 2009; 18 (1): 1-19.

Yadav A, Koehler M. The Role of Epistemological Beliefs in Preservice Teachers' Interpretation of Video Cases of Early-Grade Literacy Instruction. Journal of Technology and Teacher Education. 2007; 15 (3): 335-361.

Yener D, Yılmaz M. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Anlayışları ve Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2017; 17 (2): 1016-1038.

Yeşilyaprak B, Uçar E. Öğrenmeden Öğretime. İçinde: Yeşilyaprak B, (ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. 21. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2018.

Yıldız G, Yılmaz İ, Yalız-Solmaz D, Şimşek D. Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğretim Stilleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2018; 33 (1): 90-106.

Yılmaz H, Şahin S. Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions of Teaching. Australian Journal of Teacher Education. 2011; 36 (1): 73-88.

Yılmaz M. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Öğrenme Öğretme Anlayışları ve Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançları ile İlişkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Yrd. Doç. Dr. D. Yener). Bolu, 2014.

Yoncalık O. The Effects of Three Teaching Styles on Elementary Sixth Grade Students' Achievement in Physical Education Lesson. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2009; 11 (3): 33-46.

Yurdakul B. Yapılandırmacılık. İçinde: Demirel , (ed.). Eğitimde Yeni Yönelimler. 6. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2015.

Yüksel G. Bir Bilim Olarak Eğitimin Psikolojik Temelleri. İçinde: zdemir M, (ed.). Eğitim Bilimine Giriş. 4. Basım. Pegem Akademi: Ankara; 2017.



## 10. EKLER

### EK 1. Enstitü Yönetim Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/12/2018-E.105210



T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 28233352-302.14.01-  
Konu : Tarık Balcı'nın tez konusu değişikliği.

#### SBE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitümüzün 30.11.2018 tarih ve 43/15 sayılı Yönetim Kurulu Toplantısında, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı 171379002 numaralı öğrencisi Tarık BALCI'nın 17.08.2018 tarihinde belirlenen "Çocuklara Temel Yüzme Becerilerinin Kazandırılmasında Uyarlanmış Oyun ve Yardımcı Meteryal Kullanımının Etkisi" başlıklı tez konusunun etik kurul onayı alınması kaydı ile "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi" olarak değiştirilmesine OY BİRLİĞİ ile karar verildi.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Bilal-i Habeş GÜMÜŞ  
Enstitü Müdürü V.



### **EK 3. Anket Uygulamasına İlişkin İzin Yazıları**

#### **EK 3.1. Manisa Celal Bayar Üniversitesi**

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/12/2018-E.109433



T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 31844651-302.08.01-  
Konu : Tarık BALCT'nın Tez Çalışması  
Uygulama İzni Hk.

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24/12/2018 tarihli ve 28233352-302.08.01-E.108872 sayılı yazı.

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tarık BALCT'nın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde 18.02.2019 - 29.03.2019 tarihleri arasında yapması ,ilgi yazınıza istinaden uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Bilal-i Habeş GÜMÜŞ  
Dekan V.

## EK 3.2. Ege Üniversitesi

Ege Üniv. Evrak Tarih ve Sayısı: 14/05/2019-E.150102



T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı  
Yazı İşleri Birimi



Sayı : 76003659-302.08.01  
Konu : Araştırma İzni (Tarik BALCI)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI  
Eğitim -Öğretim Hizmetleri Şube Müdürlüğüne

İlgi : 09/05/2019 tarihli ve 145668 sayılı yazı.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tarık BALCI'nın, "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde 18.02.2019 29.03.2019 tarihleri arasında yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Ramazan Timuçin GENÇER  
Dekan

### EK 3.3. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi



T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89241861-302.08-E.261

Konu : izin işleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tarkan BALCI'nın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde 18.02.2019 - 29.03.2019 tarihleri arasında yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Bilal DUMAN  
Dekan V.



### EK 3.4. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Evrak Tarihi ve Sayısı: 03/01/2019-E.215



T.C.  
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 47751432-302.08.01  
Konu : Tarık BALCI'nın Tez Çalışması İzni.

MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 24/12/2018 tarih ve E.36452 sayılı yazınız.

İlgi yazınız üzerine, Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tarık BALCI'nın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasının Yüksekokulumuz Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümünde yapılabilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**e-İmzalıdır**  
Doç.Dr. Sündüz Özlem ALTINKAYA  
Yüksekokul Müdürü V.



## EK 3.5. Denizli Pamukkale Üniversitesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/02/2019-E.8544



T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
Spor Bilimleri Fakültesi



Sayı :57815517-302.08.01/  
Konu :Tarkan BALCI'nın Tez Çalışması

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Genel Sekreterlik)

İlgi :26/12/2018 tarihli, 36762 sayılı yazı

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tarkan BALCI'nın "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerine uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA  
Dekan

## EK 4. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmen adayı arkadaşlar;

Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmen adaylarının bilgi ve öğrenme hakkındaki inançları ile öğretme ve öğrenme anlayışlarını incelemektir. Ankette yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Verilerin doğru analiz edilmesi açısından lütfen hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız. Bu anket ile elde edilen veriler, çalışma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

*YL. Öğrencisi Tarık Balcı*

**1.Öğrenim görmekte olduğunuz üniversite:** .....

**2.Sınıf Düzeyiniz:** 1.sınıf  4.sınıf

**3.Cinsiyetiniz:** Kadın  Erkek

**4.Genel Ağırlıklı Not Ortalamanız:**

0-1.99  2.00-2.99  3.00-4.00

**5.Spor Kariyeriniz:**

Milli sporculuk  Profesyonel Sporculuk  Amatör Sporculuk  Diğer

**6. Kadar Süre (Yıl / Ay) ?** .....

## EK 5. Epistemolojik İnançlar Ölçeği


<i>Epistemolojik İnançlar Ölçeği</i>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Çok Katılıyorum
1. Yeteneğin doğuştan belirlenmiş olduğundan, daha akıllı olmak için yapabileceğin çok fazla bir şey yoktur.	1	2	3	4	5
2. Kişi çok çalışmazsa az öğrenir.	1	2	3	4	5
3. Bilimsel bilgi kesindir ve değişmez.	1	2	3	4	5
4. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	1	2	3	4	5
5. Alan uzmanları ne söylerlerse söylesinler şüphe duymam.	1	2	3	4	5
6. Eğer insanlar bir şeyi hemen anlayamazlarsa, çabalamayı sürdürmelidirler.	1	2	3	4	5
7. Okula “ortalama” bir yetenekle başlayan öğrenciler okul hayatları boyunca “ortalama” bir öğrenci olarak kalırlar.	1	2	3	4	5
8. Bir kişi yeterince çok çabalarsa, dersin özünü anlar.	1	2	3	4	5
9. Akıllılık yanıtları bilmek değil, fakat yanıtları nasıl bulacağını nektir.	1	2	3	4	5
10. Nasıl öğreneceğini bilmek, kişinin sahip olduğu özelliklerinden daha önemlidir.	1	2	3	4	5
11. Alanında uzman kişilerin verdikleri öneriler bile sık sık sorgulanmalıdır.	1	2	3	4	5
12. Bilgi edinme sürecini ve derslerin özünü anlamak bilgi edinmekten daha önemlidir.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenlerin/ders verenlerin benim bildiğimden çok daha fazlasını bildiklerinin oldukça farkındayım ve kendi yargılarıma güvenmek yerine onların söylediklerinin daha önemli olduğuna katılıyorum.	1	2	3	4	5
14. İnsanlar bilgi yerine anlama sürecine odaklanırlarsa, daha iyi öğrenirler.	1	2	3	4	5
15. Bir şeyi öğrenmek gerçekten uzun zaman ve çaba ister.	1	2	3	4	5
16. Ne kadar öğreneceğini en çok gösterdiğin çaba belirler.	1	2	3	4	5
17. Bilim adamları yeterince çok çabalarlarsa, neredeyse her konudaki gerçekleri bulabilirler.	1	2	3	4	5
18. Gerçekten akıllı olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok fazla çalışmak zorunda kalmazlar.	1	2	3	4	5
19. Öğrenme yeteneği doğuştan getirilir.	1	2	3	4	5
20. Bazen ders kitaplarında otoritelerin yazdıkları bilgilere inanmıyorum.	1	2	3	4	5
21. Öğrenme yeteneklerimiz doğuştan belirlenmiştir.	1	2	3	4	5
22. Alanında uzman kişilerin gerçekte ne kadar bildikleri hakkında sık sık düşünürüm.	1	2	3	4	5
23. Bazı insanlar iyi öğrenciler olarak doğarlar, diğerleri sınırlı yetenekleri içinde sıkışıp kalırlar.	1	2	3	4	5
24. Benim bildiğimden farklı bir şey söyleseler dahi yine de alan uzmanlarına inanıyorum.	1	2	3	4	5
25. Bazı çocuklar bazı dersleri/konuları öğrenmede doğuştan yeteneksizdirler.	1	2	3	4	5
26. Bilim adamları araştırmayı sürdürürlerse eninde sonunda gerçekleri bulacaklardır.	1	2	3	4	5
27. İlerlemek çok fazla çalışma ister.	1	2	3	4	5
28. Herhangi biri yeterince çok çalışırsa, zor kavramları/konuları anlayabilir.	1	2	3	4	5
29. Tüm öğrenme durumlarına uygulanabilecek bir öğrenme yöntemi olabileceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
30. Bir kişinin doğuştan getirdiği yeteneği onun yapabileceklerini sınırlandırır.	1	2	3	4	5

## EK 6. Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği

<i>Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği</i>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Çok Katılıyorum
1. Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir.	1	2	3	4	5
2. Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır.	1	2	3	4	5
3. Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.	1	2	3	4	5
4. İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.	1	2	3	4	5
5. Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.	1	2	3	4	5
6. Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
7. Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir.	1	2	3	4	5
8. Öğretme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır.	1	2	3	4	5
9. İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.	1	2	3	4	5
10. Öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar.	1	2	3	4	5
13. Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir.	1	2	3	4	5
14. Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.	1	2	3	4	5
15. Her çocuk biriciktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir.	1	2	3	4	5
16. İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	1	2	3	4	5
17. Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir.	1	2	3	4	5
18. En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır.	1	2	3	4	5
19. Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.	1	2	3	4	5
20. Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.	1	2	3	4	5
21. Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir.	1	2	3	4	5
22. İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.	1	2	3	4	5
23. Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir.	1	2	3	4	5
24. Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.	1	2	3	4	5
25. İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar.	1	2	3	4	5
26. Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.	1	2	3	4	5
27. Bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir.	1	2	3	4	5
28. Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek olmalıdır.	1	2	3	4	5
29. Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	1	2	3	4	5
30. Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.	1	2	3	4	5

## EK 7. Ölçeklerin Kullanılmasına İlişkin İzin Yazısı


Ölçek kullanım izniyle ilgili.. Gelen Kutusu x ✕ 🖨 📧

 **Tarık Balcı** <mcbu.tarikbalci@gmail.com> 21 Kas 2018 12:50 ☆ ↩ ⋮  
Alıcı: ayseaypay ▾

Sayın Prof. Dr. Ayşe Aypay hocam,

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi A.b.d yüksek lisans öğrencisiyim. Çalışmalarınızı incelemiş bulunmaktayım. Epistemolojik İnançlar Ölçeğini ve Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği'ni izniniz olursa ve paylaşırsanız tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Saygılarımla, iyi çalışmalar.

Yüksek Lisans Öğrencisi: Tarık Balcı  
Danışman Öğr. Üyesi: Prof. Dr. Hatice Çamlıyer

 **Ayşe Aypay** <ayseaypay@hotmail.com> 📧 21 Kas 2018 16:16 ☆ ↩ ⋮  
Alıcı: ben ▾

Merhaba,  
Ölçek formları ekte.

Prof. Dr. Ayşe AYPAY  
Eskisehir Osmangazi Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Meşelik Kampüsü 26480  
Eskisehir, Türkiye  
E-mail: [ayseaypay@hotmail.com](mailto:ayseaypay@hotmail.com)  
Tel : + 90 (222) 239 3750/1617  
Faks : + 90 (222) 229 3124

---

Gönderen: Tarık Balcı <mcbu.tarikbalci@gmail.com>  
Gönderildi: 21 Kasım 2018 Çarşamba 10:50:46

## EK 8. Tez Çalışması Orjinallik Raporu

T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tez Çalışması Orjinallik Raporu

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Başkanlığı'na

Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme-Öğrenme  
Anlayışlarının İncelenmesi

Tezime ilişkin 22/05/2019 tarihinde yapılan Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orjinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 22'dir.

Belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

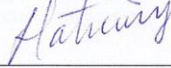
27.05.2019

Tarih BALCI  


**Adı Soyadı** : Tarık BALCI  
**Öğrenci No** : 171379002  
**Anabilim Dalı** : Beden Eğitimi ve Spor  
**Programı** : Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi /Tezli Yüksek Lisans

**DANIŞMAN ONAYI**  
UYGUNDUR.

Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER



### Açıklamalar

1-Tez Çalışması Orjinallik Raporu (TÇÖR), TURNITIN İntihal Tespit Programı kullanımı için kişisel hesap alma hakkı bulunan tez danışmanları, Enstitülerde görevlendirilen personeller, Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nda görevlendirilen kütüphaneciler tarafından alınır.

2-Sayfa sayısı 400'den az olan tezler için tez savunmasından önce ve başarılı olması durumunda düzeltmelerden sonra olmak üzere 2 kez TÇÖR alınır.(400 sayfadan fazla olan tezler 400 ve katları şeklinde bölünerek Turnitin veri tabanına yüklenmesi gerekmektedir. Bu gibi durumlarda benzerlik oranının hesaplanmasına ilişkin detaylı forma, kütüphane web sayfasında bulunan Turnitin kullanım kılavuzlarının altından erişilebilir.)

3-TÇÖR, tezin yalnızca Kapak Sayfası, Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan kısmının tek bir dosya olarak intihal tespit programına yüklenmesi ile alınır.

Programa yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak tez başlığının tamamı, Yazar Adı (author's first name) olarak öğrencinin adı, Yazar Soyadı (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bilgisi yazılır.

4- TURNITIN İntihal tespit programına yüklenen dosyanın süreçlenmesinde, ilgili programdaki filtreleme seçenekleri aşağıdaki şekilde ayarlanır: - Kaynakça hariç, - Alıntılar hariç, - 5 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 5 words)

5-**İsteğe bağlı ayarlar kısmından; "Ödevleri şuraya gönder?" seçeneği mutlaka DEPO YOK şeklinde işaretlenmesi gerekmektedir;** aksi durumda aynı tezin ikinci kez yüklenmesi durumunda benzerlik %100 çıkacaktır ve depodan tezi silmek çok uzun süre gerektirecektir.

6- Raporlama işlemi tamamlandıktan sonra, kaydedilmiş olan ekranın görüntüsünü sağ üst köşesinde yüzdelik sayı olarak belirtilen "benzerlik oranı," raporlamaya tabi tutulmuş olan dosyanın "toplam sayfa sayısı" ve raporlama işleminin yapıldığı "tarih" bilgisi, "Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orjinallik Raporu" formuna işlenir.

7- **Benzerlik oranında tüm sorumluluk öğrenciye aittir.**

8-Tez savunma sınavı sonrasında başarılı bulunan öğrenci, tez savunma sınavı tarihi sonrasında tezte yapılmış muhtemel değişiklikleri içeren dosya kullanılarak alınmış ikinci bir intihal raporundaki bilgiler kullanılarak hazırlanmış ve tez danışmanı tarafından onaylanarak imzalanmış ikinci bir "Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orjinallik Raporu"nu Enstitüye teslim etmekle yükümlüdür.

9-Turnitin Hakkında Bilgiler: <http://kutuphane.cbu.edu.tr/turnitin.9370.tr.html>

## 11. ÖZGEÇMİŞ

<b>Adı</b>	Tarık	<b>Soyadı</b>	Balcı
<b>Doğum Yeri</b>	Konak/İZMİR	<b>Doğum Tarihi</b>	18.03.1993
<b>Uyruğu</b>	Türkiye Cumhuriyeti	<b>Tel</b>	0554 910 93 45
<b>Email</b>	mcbu.tarikbalci@gmail.com		

### Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mezuniyet Yılı
<b>Doktora/Uzmanlık</b>	-	-
<b>Yüksek Lisans</b>	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	2019
<b>Lisans</b>	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	2017
<b>Lise</b>	Konak Mithatpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2011

### İş Deneyimi

Görevi	Kurum	Süre
Yüzme Eğitmeni	Anemon Hotels	2014-2016
Yüzme Eğitmeni	MCBÜ Spor Bilimleri Fakültesi	2017-Devam

### Yabancı Dil Sınav Notu

YÖKDİL	YDS
87.50	83.75

Yabancı Dil	Okuduğunu Anlama	Konuşma	Yazma
İngilizce	Çok iyi	Orta	İyi

	Sözel	Eşit Ağırlık	Sayısal
<b>ALES Puanı</b>	82,36	62,79	60,90

### Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma Becerisi
IBM SPSS	İyi
LISREL	İyi
AMOS	İyi
Microsoft Office	İyi