



T.C.

**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ SPOR
OKURYAZARLIKLARINA ETKİSİ**

Gamze Nur ELİTOK

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Rüstem ORHAN

KIRIKKALE – 2025



T.C.

**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ SPOR
OKURYAZARLIKLARINA ETKİSİ**

Gamze Nur ELİTOK

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Rüstem ORHAN

KIRIKKALE – 2025

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Gamze Nur ELİTOK

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPISTEMOLOJİK İNANÇLARININ SPOR OKURYAZARLIKLARINA ETKİSİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Rüstem ORHAN

Haziran 2025, 104 sayfa

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının spor okuryazarlık düzeylerine olan etkisinin belirlenmesidir. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 208 beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencisi ile 192 beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler Kırıkkale ilinde görev yaparken öğretmen adayları Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi tercih edilmiş olup çalışmada Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından yapılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve Ülker (2019) tarafından geliştirilen “*Spor Okuryazarlığı Farkındalık Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan normallik analizi sonuçları doğrultusunda ölçeklerin normallik varsayımları doğrulanmış ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken medeni durum ve yaşları ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların epistemolojik inanç ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda hem ölçek toplam puanı hem de alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, medeni durumları ve yaşları ile epistemolojik inanç ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak katılımcıların epistemolojik inanç ölçeği alt

boyutları arasında yer alan yetenek ve tek bir doğru alt boyutları ile medeni durum ve yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Son olarak araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki olduğu bu nedenle değişkenlerin birbirini etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Spor Okuryazarlığı, Farkındalık, Beden Eğitimi ve Spor Dersi, Öğretmen, Öğretmen Adayı



ABSTRACT

THE EFFECT OF EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES ON SPORTS LITERACY

Kırıkkale University

Health Sciences Institute

Department of Physical Education and Sports, Master's Thesis

Advisor: Assistant Professor Rüstem ORHAN

June 2025, 104 pages

The purpose of this study is to determine the effect of epistemological beliefs of physical education and sports teachers and teacher candidates on their sports literacy levels. This study employed a quantitative research method, specifically the correlational survey model. The sample of the study consisted of 208 students from the Department of Physical Education and Sports Teaching and 192 physical education and sports teachers. The participating teachers were employed in Kırıkkale province, while the teacher candidates were enrolled at Kırıkkale University Faculty of Sports Sciences. The data collection tool used in the research was a questionnaire, which included the “Epistemological Beliefs Scale” developed by Schommer (1990) and adapted into Turkish by Deryakulu and Büyüköztürk (2002), and the “Sports Literacy Awareness Scale” developed by Ülker (2019). The data obtained from the scales were analyzed using SPSS 22.0 software. Based on the results of the normality analysis conducted within the scope of the study, the assumptions of normality for the scales were confirmed, and parametric tests were utilized accordingly. Within this context, it was determined that the sports literacy awareness levels of the participating teachers and teacher candidates were high. No significant difference was found between participants’ genders and their sports literacy awareness levels; however, significant differences were observed between their marital status and ages with respect to sports literacy awareness levels. Analysis of the responses to the Epistemological Beliefs Scale revealed that both the total scale scores and the sub-dimensions were at a high level. No significant differences were found between the participants’ genders, marital statuses, and ages in terms of the total scores on the

Epistemological Beliefs Scale. Nevertheless, significant differences were identified between the sub-dimensions of “ability” and “one absolute truth” and the participants’ marital status and age groups. Finally, a statistically significant relationship was found between the epistemological beliefs and sports literacy awareness levels of the physical education and sports teachers and teacher candidates participating in the study, indicating that these variables affect each other.

Key Words: Sports Literacy, Mindfulness, Physical Education and Sports Lesson, Teacher, Teacher Candidate



TEŞEKKÜR

Attığım her adımda benden daha çok emek harcayan, başardığım her işin mimarları annem ve babama, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen dayanağım kardeşlerime, gücüme güç, neşeme neşe katan geniş ailemin her bir ferdine, çalışmamın her aşamasında bilgi ve tecrübesi ile beni yönlendiren danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Rüstem ORHAN'a, bu süreçte emeği geçen arkadaşlarıma ve her yolda olduğu gibi bu yolda da yoldaşım sevgili eşime teşekkürü borç bilirim.

Gamze Nur ELİTOK

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Çalışmanın Amacı.....	3
1.2. Çalışmanın Önemi	3
1.3. Varsayımlar	5
1.4. Sınırlılıklar.....	5
2. GENEL BİLGİLER.....	6
2.1. Beden Eğitimi ve Spor	6
2.1.1. Beden Eğitimi Öğretimi ve Amacı	7
2.2. Beden Eğitimi Öğretmeni.....	8
2.2. Epistemolojik İnanç	10
2.2.1. Epistemoloji	11
2.2.2. Epistemolojik İnanç	11
2.2.2.1. Epistemolojik İnanç Gelişim Modelleri.....	15
2.2.2.1.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli.....	15
2.2.2.1.2. Kadınları Bilme Yolları Modeli.....	16
2.2.2.1.3. Tartışmacı Uslamlama Modeli	17
2.2.2.1.4. Epistemolojik Yansıtma Modeli	18
2.2.2.1.5. Yansıtıcı Yargı Modeli.....	19
2.2.3. Epistemolojik İnanç ve Öğretmenlik	20
2.3. Okuryazarlık Kavramı	23

2.3.1. Okuryazarlık Kavramı.....	23
2.3.1.1. Bilgi Okuryazarlığı	24
2.3.1.2. Finansal Okuryazarlık	25
2.3.1.3. Spor Okuryazarlığı.....	25
2.3.1.4. Dijital Okuryazarlık	25
2.3.2. Spor Okuryazarlığı	26
2.4. İlgili Araştırmalar	30
2.4.1. Spor Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar	30
2.4.2. Epistemolojik İnançla İlgili Araştırmalar	33
3. YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli.....	36
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.3. Veri Toplama Aracı	37
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	37
3.3.2. Spor Okuryazarlık Ölçeği.....	37
3.3.3. Epistemolojik İnanç Ölçeği	38
3.4. Verilerin Analizi.....	38
3.5. Güvenirlilik Analizi	39
4. BULGULAR.....	41
4.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	41
4.2. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular	48
4.3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri ve Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	56
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	60
5.1. Tartışma	60

5.1.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalıklarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	60
5.1.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlıkları ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	61
5.1.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlıkları ve Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	63
5.1.4. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlıkları ve Yaş Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma	65
5.1.5. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlıkları ve Öğretmen Adayı ve Öğretmen Olma Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma	67
5.1.6. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	70
5.1.7. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma	72
5.1.8. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeyleri ve Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.9. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeyleri ve Yaş Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.1.10. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeyleri ve Öğretmen Adayı ve Öğretmen Olma Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
5.1.11. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeylerinin Spor Okuryazarlık Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	81
5.2. Sonuç	82
5.3. Öneriler	83
KAYNAKLAR.....	86

EKLER.....	97
Ek 1. Anket Formu	97
EK 2. Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni	101
EK 3. Epistemolojik İnanç Ölçeği Kullanım İzni	102
EK 4. Etik Kurul Onay Yazısı	103
EK 5. Araştırma Uygulama İzni	104



ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	36
Tablo 2. Normallik Varsayımı Analizi	38
Tablo 3. Cronbach's Alpha Katsayısına İlişkin Analiz Sonuçları.....	39
Tablo 4. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	41
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	42
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	44
Tablo 7. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları	44
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Medeni Durum ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	45
Tablo 9. Öğretmenlerin Medeni Durum ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	45
Tablo 10. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Medeni Durum ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları	46
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	46
Tablo 12. Öğretmenlerin Yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	47
Tablo 13. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları	47
Tablo 14. Öğretmen ve Öğretmen Adayı Olma Durumları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları	48
Tablo 15. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	48
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	49
Tablo 17. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	50

Tablo 18. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	50
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Medeni Durum ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	51
Tablo 20. Öğretmenlerin Medeni Durum ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	52
Tablo 21. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Medeni Durum ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları	52
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Yaşları ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	53
Tablo 23. Öğretmenlerin Yaşları ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	54
Tablo 24. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaşları ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	55
Tablo 25. Öğretmen ve Öğretmen Adayı Olma Durumları ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	56
Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri İle Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonucu	57
Tablo 27. Öğretmenlerin Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri İle Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonucu ..	58
Tablo 28. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri İle Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonucu.....	59

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
EDKL	: Eğitimsel Değerler Kontrol Listesi
Vd.	: ve diğerleri



1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan beden eğitimi ve sporun, programlarda belirlenen hedeflere ulaşması ve öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarının gerçekleşebilmesi için uzmanlaşmış, sürekli öğrenmeye açık, yenilikçi bakış açısına sahip ve yaratıcı pedagojik yaklaşımlar benimseyen beden eğitimi öğretmenlerine duyulan ihtiyaç kaçınılmazdır. Bu nitelikler, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin ve öğrencilere kazandırdıkları yaşam becerilerinin merkezi unsurlarındandır. Bununla birlikte, beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel kapasiteleri, sosyal iletişim becerileri, analitik düşünme yetkinlikleri ve duygusal denge gibi çok boyutlu özellikleri, öğrencilerin bütüncül gelişiminde kritik bir rol oynayarak onlar için model teşkil etmektedir. Arslaner (2024: 16), bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenlerinin sağlıklı yaşam pratikleri benimsemesi, fiziksel aktiviteye dayalı bir yaşam tarzını teşvik etmesi, öğrencilerin fiziksel etkinliklere katılımını artıracak kapsayıcı ortamlar tasarlaması ve bireysel ihtiyaçların yanı sıra toplumsal sorumluluk bilincini aşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, beden eğitimi ve spor eğitimcilerinin, yalnızca mesleki formasyonlarını değil, aynı zamanda etik değerler, liderlik becerileri ve toplum sağlığına dair farkındalıklarını da çok yönlü olarak zenginleştirmeleri önem taşımaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişiminde belirleyici rol oynayan unsurlardan biri, spor okuryazarlığı düzeyleridir. Ülker (2019), spor okuryazarlığını, bireylerin sağlıklı gelişimini destekleyen ve erken yaşlardan başlayarak fiziksel aktivitelerin farklı bağlamlarda uygulanabilmesini sağlayan bir beceri seti olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede, spor okuryazarlığı; yaşam boyu süren fiziksel etkinlikleri kapsayan, bireylerin motor becerilerini, özgüvenlerini ve motivasyonlarını besleyen dinamik bir süreç olarak ele alınabilir. Longmuir ve Tremblay (2016) bu kavramın, gözlemlenebilir davranışların ötesinde, sosyal normlar, çevresel etkileşimler ve kültürel kodlarla şekillenen örtük boyutlar içerdiğine dikkat çekmektedir. Buradan hareketle beden eğitimi öğretmenlerinin yalnızca teknik bilgiye değil, epistemolojik inançlara da sahip olması gerekliliği öne çıkmaktadır. Epistemolojik inançlar, öğretmenlerin spor eğitiminde hangi öğretim yöntemlerini tercih edeceklerini, öğrencilerin spor okuryazarlığını nasıl yapılandıracaklarını ve bu süreçte nasıl bir mentorluk rolü üstleneceklerini doğrudan etkiler. Karabulut ve Ulucan (2012: 40) bu inançları, bireylerin "bilginin kaynağı,

doğası ve öğrenme sürecine dair kişisel teorileri" olarak açıklayarak, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını şekillendiren temel bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, spor okuryazarlığının derinlemesine kavranması ve epistemolojik farkındalık, öğretmenlerin hem kendi gelişimlerinde hem de öğrencilerin yaşam boyu daha aktif spor yapabilme becerilerinin inşasında kritik bir köprü işlevi görmektedir.

Epistemolojik inançlar, öğretmen adaylarının mesleki hazırlık süreçlerindeki her bileşeni (müfredat tasarımı, öğretim yöntemleri, değerlendirme yaklaşımları vb.) şekillendirme potansiyeline sahip kritik bir unsurdur (Sander, 2005: 114). Bu inançlar, öğretmenlerin benimsediği eğitim programlarının tasarımı ve uygulanmasında belirleyici bir rol üstlenerek, pedagojik kararlarını doğrudan etkilemektedir (Deryakulu, 2004: 230). Bu nedenle, güncel ihtiyaçlara uyum sağlayacak eğitim politikalarının tasarlanması ve yapılandırmacı yaklaşımların benimsenmesi için, öğretmenlerin bilgiye ve öğrenme sürecine dair derinlemesine inançlarının incelenmesi, bu inançların pedagojik uygulamalara olan yansımalarının analiz edilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim Karabulut ve Ulucan (2012: 41), öğretmenlerin epistemolojik duruşlarının yalnızca ders içeriklerinin aktarımında değil, aynı zamanda öğretim stratejileri ve öğrenci merkezli yaklaşımlar üzerinde de belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuşlar. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde dönüştürücü adımlar atmak, bu inanç sistemlerinin dinamiklerini anlamaya ve onları eğitimsel hedeflerle uyumlu hâle getirmeye bağlıdır.

Yukarıda yer alan bilgilerden hareketle beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının spor okuryazarlık düzeylerine olan etkisinin belirlenmesi araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sahip oldukları spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, söz konusu araştırmanın literatüre katkı sağlaması açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının spor okuryazarlık düzeylerine olan etkisinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda, Kırıkkale ilinde görev yapan öğretmenler ile Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyet, medeni durum ve yaş gibi demografik değişkenler açısından epistemolojik inançları ile spor okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Çalışmanın Önemi

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve öğretmen adayları için spor okuryazarlığı, hem kişisel hem de mesleki açıdan son derece önemlidir. Spor okuryazarlığı, birçok farklı spor dalını anlama, uygulama ve öğretme becerisini içerir. Öncelikle, beden eğitimi öğretmenlerinin ve adaylarının spor okuryazarı olması, öğrencilerine doğru teknikleri öğretebilme ve onları spor yaparken güvenli bir ortamda tutabilme yeteneğini artırır. Ayrıca, spor okuryazarlığı, öğrencilere sporun fiziksel, zihinsel ve sosyal faydalarını anlatma ve onları spora teşvik etme konusunda önemli bir rol oynar. Bununla birlikte, spor okuryazarlığı sadece öğrencilere sporun temel prensiplerini öğretmekle kalmaz, aynı zamanda spor etkinliklerini yönetme, organizasyon becerilerini geliştirme ve spor etkinliklerinin güvenli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlama konusunda da kritik bir rol oynar. Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenleri ve adayları için spor okuryazarlığı, öğrencileri için sağlıklı bir yaşam tarzını teşvik etmek ve sporun faydalarını en iyi şekilde kullanmalarını sağlamak için temel bir gerekliliktir.

Bunun yanı sıra beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve öğretmen adayları için epistemolojik inançlarının önemi oldukça büyüktür. Epistemolojik inançlar, kişinin bilgiye ve öğrenmeye yönelik sahip olduğu temel inançlarını ve değerleri ifade eder. Bir beden eğitimi öğretmeni veya adayının epistemolojik inançları, öğretme ve öğrenme sürecine nasıl yaklaştığını, hangi öğretme stratejilerini tercih ettiğini ve öğrencilere nasıl rehberlik ettiğini belirler. Örneğin, bir öğretmenin inançları, öğrencilerin potansiyellerini ve yeteneklerini nasıl değerlendirdiğini, hata yapmanın bir öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğuna nasıl yaklaştığını ve öğrencilerin

kendi bilgilerini nasıl yapılandırdıklarına ilişkin düşüncelerini yansıtır. Doğru epistemolojik inançlar, öğretmenin öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmesine ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, bu inançlar, öğretmenin mesleki gelişimini ve sürekli öğrenme pratiğini şekillendirir, böylece daha iyi bir öğretim deneyimi sağlar. Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adayları için epistemolojik inançlar, öğretim ve öğrenme süreçlerini anlamak ve geliştirmek için kritik bir rol oynar.

Yukarıda yer alan bilgilerden hareketle beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve öğretmen adayları epistemolojik inançlarının spor okuryazarlıklarına etkisinin belirlenmesi bazı durumlardan kaynaklı oldukça önemlidir. İlk olarak, bu araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin nasıl düşündüklerini ve öğrencilere spor öğretirken hangi yaklaşımları tercih ettiklerini anlamak için gereklidir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, spor öğrenme ve öğretme süreçlerinde hangi stratejileri kullanacaklarını ve öğrencilerin spor okuryazarlığını geliştirmek için nasıl rehberlik edeceklerini belirler. Bu nedenle, bu inançların spor öğretmenlerinin profesyonel uygulamalarını etkileyebileceğini belirlemek, öğrenci başarısı ve spor katılımı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilir. İkinci olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının spor okuryazarlığına etkisinin belirlenmesi, eğitim programlarının tasarımı ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesi açısından önemlidir. Bu araştırma sonuçları, öğretmen eğitiminde kullanılan müfredatın ve pedagojik yaklaşımların gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine yol açabilir. Böylece, gelecekteki beden eğitimi ve spor öğretmenleri, spor okuryazarlığını geliştirmek için daha etkili stratejilerle donatılabilir. Son olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının spor okuryazarlığına etkisinin belirlenmesi, spor eğitimindeki eşitsizlikleri azaltmaya ve sporun herkes için erişilebilir olmasını sağlamaya yardımcı olabilir. Eğitimdeki belirli epistemolojik inançlar, özellikle farklı gruplardan öğrencilere nasıl yaklaşıldığını ve spor becerilerinin nasıl öğretildiğini etkileyebilir. Bu nedenle, spor okuryazarlığını artırmak için daha eşitlikçi ve kapsayıcı bir öğretim yaklaşımının teşvik edilmesi, toplumsal cinsiyet, kültürel arka plan veya yetenek gibi faktörlerden bağımsız olarak tüm öğrencilerin spor katılımını teşvik edebilir.

1.3. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir;

- Araştırmaya dâhil edilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere içten ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir;

- Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma Kırıkkale ilinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Bu araştırma Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören geleceğin öğretmen adayları beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma Kırıkkale ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeyleri ve epistemolojik inanç düzeyleri ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Beden Eğitimi ve Spor

Yaşadığımız zaman diliminde teknolojik imkânların daha fazla olmasından dolayı insanlar ihtiyaçlarını daha basit, daha pratik ve randımanlı bir halde karşılayabilmektedir. Makinelerin hayatımıza hızlı girişi, insan gücüne olan ihtiyacı ikinci plana atmıştır. Bunun sonucunda insanlar hareketsiz yaşama alışmış, sonrasında sağlık sorunlara ortaya çıkmaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu olumsuzluğun telafi edilmesi için bedensel faaliyetler daha da önemli hale gelmiştir. Fiziksel aktivitelerin faydaları ile fazla kaloriler yakılmakta dolaşım sisteminin çalışması daha verimli hale getirilerek bağışıklık sistemi güçlendirilmekte, insanlar tarafından ilgi ve isteklerine göre farklı spor dalları tercih edilip öğrenilmektedir. Unutulmaması gerekir ki beden eğitimi sadece fiziksel hareketlerden oluşan bir eğitim değildir. Şayet beden eğitimin amaçları arasında kişiye olumlu, sosyal ve psikolojik davranışlar kazandırmak da vardır (Salim, 2024: 12).

Dünya genelinde kabul gören beden eğitimi ve spor dersinin önemi “Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği” aşağıda verilen maddelerde belirtilmiştir (Heper, 2012, Akt. Ünver, 2023: 11-12):

- Beden eğitimi ve spor, kişilerin fiziksel uygunluk bilincinin oluşmasını sağlamaktadır.
- Beden eğitimi ve spor, kişilerin fiziksel etkinlikleri yapabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamaktadır.
- Beden eğitimi ve spor, profesyonellik gerektiren becerileri sağlamaktadır.
- Beden eğitimi ve spor, ritim eğitimi ve dans ile oyun becerilerini geliştirmektedir.
- Beden eğitimi ve spor, düzenli spor yapmanın etkilerini anlamak ve buna paralel olarak gelişimlerinin farkında olmalarını sağlamaktadır.
- Beden eğitimi ve spor, sağlıklı olmanın bilincinde olmalarına, dengeli ve yeterli beslenmeyle birlikte zararlı alışkanlıklardan uzak tutmaktadır.
- Beden eğitimi ve spor, kişilerin kendilerine yeterli zamanı ayırmalarını sağlamaktadır.

- Beden eğitimi ve spor, kazanma duygusunu geliştirerek özgüvene katkıda bulunmaktadır.
- Beden eğitimi ve spor, kişilerin fiziksel etkinliklerdeki kurallara uymasını sağlayarak bu kural bilincini sosyal hayatına aktarmasına da katkıda bulunmaktadır.
- Beden eğitimi ve spor, etik ve estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmaktadır.
- Beden eğitimi ve spor, kişilerin sosyalleşmesini sağlayarak kişilik gelişimini arttırmaktadır.

2.1.1. Beden Eğitimi Öğretimi ve Amacı

Beden eğitimi, bireyin fiziksel ve zihinsel sağlığını koruyan, motor becerilerini geliştiren ve spor temelli aktiviteler aracılığıyla yaşam kalitesini artıran disiplinler arası bir alandır. Modern pedagojide, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve psikomotor gelişimini destekleyerek eğitim sürecinin bütünüleyici bir unsuru olarak kabul edilmekte ve bu kapsamda programlarda merkezi bir rol üstlenmektedir (Aracı, 2006: 2).

Okullarda uygulanan beden eğitimi içerikleri, Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı çerçevesinde sistematik bir yapıya kavuşturulmuş olup ilkokuldan ortaöğretime kadar tüm eğitim kademelerinde ortak temalar ve kademeye özgü hedeflerle şekillendirilmiştir. Her düzeyde, belirli kazanımlara ulaşmayı amaçlayan içerikler ve bu kazanımları destekleyen etkinlikler tasarlanmıştır. MEB (2018) tarafından öğretmenlere, programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenci ihtiyaçlarına uygun pedagojik stratejiler (örneğin, yapılandırmacı yaklaşım, proje tabanlı öğrenme) benimsemeleri ve ders kazanımlarına uygun öğretim yöntemleri seçmeleri önerilmiştir.

Bu doğrultuda, beden eğitimi derslerinde öğrenci odaklı modeller (spor eğitim modeli, taktiksel oyun yaklaşımı, kişisel-sosyal sorumluluk modeli) ile birlikte, doğrudan öğretim, akran liderliğinde öğrenme ve keşfederek öğrenme gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Taşkın, 2024: 15). Öğretmenlerin, bu modeller arasından öğrencilerin gelişim düzeyi ve dersin hedeflerine göre esnek bir planlama yapmaları beklenmektedir.

MEB (2018) kılavuzunda belirtilen hedefler, öğrencilerin yalnızca fiziksel becerilerini değil, aynı zamanda spor kültürü, etik değerler ve toplumsal aidiyet kazanmalarını da kapsamaktadır. Bu hedefler arasında; sporun tarihsel evrimini anlama, hareket repertuvarını zenginleştirme, Türk spor tarihindeki rol modelleri tanıma, engelli bireylerin spor yaşamına katılımının önemini kavrama, milli değerleri spor yoluyla içselleştirme ve Atatürk'ün sporun toplumsal birleştirici gücüne dair vizyonunu benimseme gibi unsurlar yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin adil oyun ilkelerini yaşam tarzı haline getirmesi, sporun mesleki olanaklarını keşfetmesi ve aktif bir yaşam sürdürme alışkanlığı edinmesi de programın temel çıktılarından. Tüm bu hedefler, öğrencilerin beden eğitimi ve spor aracılığıyla bütüncül bir gelişim sergilemelerini ve sağlıklı bir toplumun temellerini atmalarını amaçlamaktadır.

2.2. Beden Eğitimi Öğretmeni

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasında nitelikli, dinamik ve öğrenci odaklı eğitimcilerin varlığıyla anlam kazanan bir disiplindir. Bu alanda görev yapan öğretmenler; fiziksel yetkinliğin yanı sıra etik değerlere bağlı, dengeli bir yaşam tarzını benimseyen, öğrencilerin hareket kültürü ve sportif faaliyetlere katılımını teşvik eden, aynı zamanda onların bireysel gereksinimlerini ve toplumsal sorumluluklarını gözetten bir pedagojik yaklaşım sergilemelidir (Demirhan vd., 2014: 58). Bu nitelikler, öğretmenlerin yalnızca bedensel gelişimi değil, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini de destekleyen kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmalarını sağlar.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, dört yıllık akademik eğitim sürecinde müfredat tasarımı, ölçme-değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi alanlarda uzmanlaşarak, MEB'in belirlediği standartlara uygun ders planları hazırlayan ve bu planları uygulama yetkinliğine sahip profesyonellerdir. Görevleri arasında; öğrencilere temel spor becerileri kazandırma, sağlıklı yaşam bilinci aşılama ve sporun mesleki, sosyal ve kültürel boyutlarını aktarma gibi unsurlar yer alır (Elgörmüş, 2023: 9). Ayrıca, öğretim sürecinde oyun tabanlı öğrenme, teknoloji entegrasyonu ve disiplinlerarası projeler gibi yenilikçi yöntemleri kullanarak öğrencilerin yaratıcılığını ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri beklenir. Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel okuryazarlık düzeyini artırmanın yanı sıra takım çalışması, liderlik ve öz disiplin gibi yaşam becerilerini de besleyen bir rehber rolü üstlenir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri, geleneksel eğitim anlayışının değişmesine öncülük ederek, bireylerin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimini etkili bir şekilde desteklerler. Aymaz (2023), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini üç temel bileşen üzerinden tanımlayarak bu niteliklerin eğitim sürecindeki kritik rolünü vurgulamıştır:

1. Evrensel Kültür Birikimi: Toplumun sosyal, bilimsel ve sanatsal değerlerini içselleştiren, öğrencilere disiplinlerarası bir bakış açısı kazandırmayı mümkün kılan temel donanımları kapsar.
2. Uzmanlık Alanı Bilgisi: Beden eğitimi ve spor alanına özgü teorik bilgileri, teknik becerileri ve spor pedagojisine dair uzmanlığı içeren, sürekli güncellenmesi gereken dinamik bir yeterlilik alanıdır.
3. Pedagojik Formasyon: Öğretmenlerin, öğrenme süreçlerini planlama, farklı öğrenme stillerine uyum sağlama ve ölçme-değerlendirme araçlarını etkin şekilde kullanma gibi eğitim metodolojilerine hakimiyetini ifade eder (Aymaz, 2023: 20-21).

Bu üç bileşenin dengeli bir şekilde geliştirilmesi, öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal açıdan bütüncül bir eğitim anlayışı benimsemelerini sağlayarak öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimini destekleyici bir ortam oluşturmalarına katkıda bulunur.

Beden eğitimi öğretmenleri, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev alarak öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimini desteklemeyi amaçlayan eğitimcilerdir. Bu kapsamda, okul içinde ve dışında düzenlenen sportif faaliyetleri planlayan, uygulayan ve bu etkinliklerin yürütülmesini sağlayan kişiler olarak millî eğitimin temel hedeflerine katkıda bulunurlar (Zümrütyaprak, 2024: 7).

Beden eğitimi öğretmenleri, MEB tarafından belirlenen program doğrultusunda öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve tutumları yaş gruplarına uygun yöntemlerle belirler. Bu süreçte, eğitim vereceği grubun ihtiyaçlarına göre ders planlarını tasarlar ve belirlenen müfredatı etkin şekilde uygulayarak öğrencilerin hem fiziksel hem de sosyal gelişimini destekler. Öğrencilerin ilerlemesini düzenli olarak takip eder, başarıyı artırmak için geri bildirimler ve iyileştirme stratejileri geliştirir. Ayrıca, okul kulüpleri aracılığıyla öğrencilerin yeteneklerini keşfedecekleri

aktiviteler düzenler, bireysel sorunlara çözüm odaklı yaklaşır. Mesleki gelişimi için alandaki yenilikleri izler ve programların güncellenmesine yönelik öneriler sunar. Nöbet görevleri sırasında ise okul düzeninin sağlanmasında aktif rol alır (Gündüz, 2024: 4-5).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerin yaşam boyu spor alışkanlığı edinmelerini sağlamak, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini desteklemek gibi temel hedeflerle hareket eder. Bunun yanı sıra, öğretim sürecinde yaratıcı yöntemler geliştirerek spora olan ilgiyi artırmayı, öğrencilerin özgüvenini ve kararlılığını beslemeyi amaçlar. Ayrıca, bireylerin psikolojik ve sosyal uyum süreçlerini gözeterek onların çok yönlü sağlıklı gelişimine katkı sunar (Xiong vd., 2020).

2.2. Epistemolojik İnanç

Bilgi ve inanç, insan zihninin anlamlandırma sürecini besleyen iki temel yapı taşıdır. Bilgi, nesnel ve doğrulanabilir temellere dayanır; evrensel kabul gören fizik yasaları veya matematiksel formüller gibi somut kanıtlarla desteklenir. Bu niteliğiyle, toplumsal uzlaşıya açık ve geniş kitlelerce paylaşılabilen bir karaktere sahiptir. İnanç ise öznel deneyimler, duygusal bağlamlar ve toplumsal değerler üzerine inşa edilir. Bireyin sosyal çevresi, kültürel mirası ve aile dinamikleri gibi faktörler, inanç sistemlerinin şekillenmesinde belirleyici rol oynar. İnançlar, kişinin eylemlerini ve dünya algısını yönlendirirken, mutlak doğruluğu kanıtlanamaz ve bireysel perspektiflerle sınırlı kalır. Dolayısıyla, bilgi evrensel gerçekliklerle ilişkilendirilirken, inançlar kişisel içgörülerle sarmalanır. Ancak her iki unsur da bireyin yaşam pratiklerini ve toplumsal etkileşimlerini derinden etkiler. Bu ikili yapının uyumlu bir şekilde harmanlanması, insanın hem kişisel gelişimini hem de toplumsal uyumunu destekleyen kritik bir unsurdur (Bakır ve Adak, 2014: 24).

Epistemolojik inancı derinlemesine kavramak için öncelikle epistemolojinin temel prensiplerini incelemek gerekir. Örneğin, bilginin ampirik verilerle mi yoksa sezgisel çıkarımlarla mı inşa edildiği, bu disiplinin merkezi tartışma konularındandır. Bu sorgulama, bireylerin bilgiye yaklaşım biçimlerini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyerek yaşam boyu gelişimlerine rehberlik eder.

2.2.1. Epistemoloji

Epistemoloji, bilginin kaynağı, sınırları ve geçerliliğini sorgulayan felsefi bir disiplindir. Terim olarak ilk kez 19. yüzyılın ortalarında İskoç filozof J. Frederick Ferrier tarafından kullanılmış, ancak kökleri Antik Yunan'a, Platon'un idealarına ve Aristoteles'in mantık sistemlerine kadar uzanır. İbni Sina'nın deneyim-akıl sentezinden Kant'ın eleştirel felsefesine, Comte'un pozitivizminden Husserl'in fenomenolojisine dek pek çok düşünür, epistemolojinin evrimine katkıda bulunmuştur. Temelinde, özne-nesne ilişkisini merkeze alan bu disiplin, bilginin nasıl inşa edildiğini, hangi yollarla doğrulandığını ve hangi araçlarla aktarıldığını analiz eder (Açıkgöz, 2023: 10).

Epistemoloji kavramı, Antik Yunanca'da "bilgi" anlamına gelen episteme ile "kuram" anlamındaki logos sözcüklerinin birleşiminden türemiştir. Felsefenin temel dallarından biri olarak kabul edilen bu alan, bilimsel metodoloji, mantık ve bilgi sosyolojisi gibi disiplinlerle kesişerek evrensel bir tartışma zemini oluşturur. Örneğin, Descartes'ın "Düşünüyorum, öyleyse varım" önermesi, bilginin öznenin bağımsız nesnellik arayışını sorgularken; Wittgenstein'in dil oyunları teorisi, bilginin toplumsal bağlamdaki rolünü irdeler (Bahçivan, 2017: 760).

Epistemolojik sorgulama, bireyin bilgi edinme süreçlerine dair farkındalık geliştirmesini sağlar. Bu bağlamda, kişinin kendi bilişsel yetkinliklerinin bilincinde olması, öğrenme stratejilerini etkin şekilde seçebilmesi ve süreçleri kritik bir gözle değerlendirebilmesi, olumlu epistemolojik inançların göstergesidir. Örneğin, bir öğrencinin karmaşık bir problemi çözerken kullandığı yöntemleri analiz etmesi, hata yapma olasılığını kabullenmesi ve bu süreçten öğrenme çıktıları üretmesi, bilginin aktif katılımı ile elde edildiğine dair bir inancı yansıtır (Demir ve Doğanay, 2009: 108). Bu yaklaşım, yalnızca akademik başarıyı değil, yaşam boyu öğrenme becerilerini de destekleyen bir zihniyetin temelini oluşturur.

2.2.2. Epistemolojik İnanç

Epistemolojik inançlar, bireylerin bilginin kaynağı, doğruluğu ve edinim yöntemlerine ilişkin temel kabullerini ifade eden dinamik bir kavramdır. Bu bağlamda, bilginin nasıl yapılandırıldığı, hangi kanıtlara dayandığı ve öğrenme süreçlerinde nasıl dönüştüğü gibi sorular, epistemolojik inançların odak noktasını oluşturur. Örneğin, bir bireyin bilginin kesinliğine dair şüphecî yaklaşımı veya

bilimsel yöntemlere duyduğu güven, bu inançların zaman içindeki dönüşümünü ve gelişimini yansıtabilir (Kürşad, 2015: 219).

Epistemolojik inançlar, aynı zamanda bireysel öğrenme deneyimlerinin temelini şekillendirir. Kişilerin "bilginin ne olduğu", "nasıl keşfedildiği" veya "neye dayandığı" gibi sorulara verdiği öznel yanıtlar, bu inançların kapsamını belirler. Öğrenme sürecinde kullanılan stratejilerin seçimi, bilginin sorgulanması veya yeni bilgilerin mevcut şemalara entegre edilmesi gibi davranışlar, epistemolojik inançların pratikteki yansımaları olarak değerlendirilir (Deryakulu, 2006: 261). Bu perspektiften bakıldığında, epistemolojik inançlar yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme motivasyonunu da etkileyen kritik bir rol üstlenir. Perry (1981), epistemolojik inançlarla ilgili ilk araştırmaların 1960'larda Amerika'da yapıldığını belirtmektedir. Ona göre, bu inançlar bireylerin neyin bilgi olduğuna, bilginin nasıl elde edilebileceğine, kesinliğinin derecesine, sınırlarına ve ölçütlerine ilişkin görüşlerini kapsar (Brownlee vd., 2001: 247).

- “Bilgi nedir?”
- “Bilginin kesinlik kademesi nedir?”
- “Bilgi nasıl edinilir?”
- “Bilgi için sınırlar ve kıstaslar nelerdir?”
- “Bilgi öğrenci haricinde oluşan ve disiplin alanlarının yetki figürleri (uzmanlar) tarafından öğrenene yüklenmesi neticesinde edinilen bir şey midir ya da disiplin alanlarının kılavuzluğunda etkileşim vasıtası ile edinilen bir şey midir?” tarzında var olan sorulara dair kişinin kendine ait olan görüşlerini dile getirebilmesi epistemolojik inançlar olarak değerlendirilmektedir (Aksan ve Sözer, 2007: 33).

Yaşam serüveni içerisinde insanlar birçok sorun ile karşı karşıya kalabiliyor, var olan bu sorun ve problemin ortadan kaldırılabilmesi epistemolojik bakış açısını meydana getirmektedir. Sahip olunan söz konusu inançlar ilerlemiş yahut ilerlememiş biçiminde farklılaşmaktadır. Epistemolojik inanç seviyesi ilerlemiş olan öğrenenler ağırlıklı olarak bilginin farklılaştığına inanırken, henüz edinilmemiş bilgilerin olduğunu ve seneler içerisinde oldukça az sayıda bilginin değişmediğine inanmaktadırlar. Epistemolojik inançların bilgiyle etkileşimi, bireylerin öğrenme yaklaşımlarını ve bilgiyi yorumlama biçimlerini derinden şekillendirir. Örneğin,

Bilginin Yalınlığı inancına sahip bireyler, bilginin parçalara ayrılamaz ve doğrudan aktarılabilir bir bütün olduğunu savunurken; Mutlak Otorite inancı, bilginin mutlak otoriteler (örneğin akademik kurumlar veya uzmanlar) tarafından belirlendiği düşüncesini temsil eder. Kesin Bilgi inancı ise bilginin değişmez ve tartışmasız olduğu varsayımına dayanır. Diğer yandan, Doğuştan Kazanılan Beceri inancı, bilgi ediniminin bireyin doğuştan gelen yetenekleriyle sınırlı olduğunu öne sürerken; Anlık Kavrayış inancı, öğrenmenin ya anında gerçekleştiğini ya da hiç olmadığını iddia eder. Bu inançlar, bireylerin akademik performanslarını, problem çözme stratejilerini ve bilgiye eleştirel yaklaşımlarını doğrudan etkileyerek yaşam boyu öğrenme süreçlerine yön verir (Schommer ve Easter, 2006: 412).

Bu bağlamda, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireyler, bilgiyi dinamik ve revize edilebilir bir süreç olarak görme eğilimindedir. Örneğin, kanıtların tutarlılığı ve metodolojik sağlamlık karşısında fikirlerini değiştirebilirler. Buna karşılık, daha durağan inançlara sahip olanlar, bilginin büyük ölçüde sabit ve otoriteye bağımlı olduğunu düşünerek yeni verileri sorgulamadan kabul edebilir veya tamamen reddedebilirler. Bu ikili yaklaşım, özellikle eğitim ortamlarında öğrencilerin araştırma becerileri ve eleştirel düşünme kapasiteleri üzerinde belirleyici bir rol oynar (Kalaman ve diğerleri, 2019: 34).

Epistemolojik inançlar, bireylerin bilimin doğasına ve öğrenme süreçlerine dair sahip oldukları düşünceler olarak tanımlanmaktadır (Schommer, 1990). Bu kavram, ilk kez Perry (1968) tarafından tek boyutlu, gelişimsel ve öznel bir perspektifle ele alınmıştır. Ancak Schommer (1990), bu yaklaşımı genişleterek epistemolojik inançların çok boyutlu bir yapıda incelenmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre, bu inançlar yalnızca bilginin doğasını değil, aynı zamanda bilme ve öğrenme süreçlerinin temelini de kapsamalıdır. Bu çerçevede, Schommer'ın modeli, alana yeni bir bakış açısı kazandırarak literatürdeki tartışmaları derinleştirmiştir (Schommer, 1990; Perry, 1968).

Epistemolojik inançlar, bireylerin bilgi edinme süreçlerinin ötesinde, kişisel kabuller, sezgisel yaklaşımlar, perspektifler, düşünce kalıpları ve tutumlar gibi zihinsel dinamikleri de kapsayan geniş bir yapıdır. Bu inançlar, bir bütün olarak değerlendirildiğinde karmaşık bir sistem oluşturur ve diğer inanç türleriyle benzer şekilde istikrarlı, derin köklere sahip özellikler taşır. Örneğin, bu inançlar çocukluk

döneminde şekillenmeye başlar ve bireylerin dünyayı anlamlandırma biçimlerini, karar alma mekanizmalarını ve öğrenme yaklaşımlarını derinden etkiler (Pajares, 1992). Özellikle bilginin kaynağı, geçerliliği ve sınırlarına dair geliştirilen bu sistem, bireyin yaşam boyu süren bilişsel ve davranışsal eğilimlerini yönlendirir. Bu nedenle, epistemolojik inançların katı ve değişime dirençli yapısı dikkate alındığında, kişisel gelişim sürecinde bu inançların sağlıklı temeller üzerine inşa edilmesi kritik önem taşır. Bu amaçla, erken yaşlardan itibaren bireylerin bilgiyle etkileşim biçimlerinin desteklenmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi önerilebilir (Pajares, 1992).

Epistemolojik inançlar, bireylerin bilginin tanımına ve edinim sürecine dair algılarını şekillendiren kişisel bir nitelik olarak kabul edilir (Schommer, 1990). Bu bağlamda, "gelişmemiş/olgunlaşmamış" (naive) inançlara sahip bireyler, bilginin mutlak doğru veya yanlış olarak sabitlendiğini, birbiriyle ilişkisiz izole unsurlar içerdiğini varsayar. Ayrıca, bilginin yalnızca yetkili kişiler tarafından aktarılabilmesine ve öğrenme kapasitesinin doğuştan gelen, değiştirilemez bir özellik olduğuna inanırlar. Bu grubun bir diğer tipik özelliği ise, öğrenmenin kısa sürede tamamlanması gerektiği yönündeki katı düşüncedir; aksi durumda başarısızlığın kaçınılmaz olduğunu düşünürler. Buna karşılık, "gelişmiş/olgunlaşmış" (sophisticated) inançlara sahip bireyler, bilginin dinamik ve revize edilebilir bir yapıda olduğunu, farklı bakış açıları ve kanıtlarla yeniden şekillenebileceğini savunur. Bu kişiler, bilginin bağlamsal ve birbiriyle bağlantılı parçalardan oluştuğuna, öğrenmenin ise çaba, deneyim ve eleştirel düşünme ile geliştirilebilen bir süreç olduğuna inanır (Öztürk, 2024: 12). Aynı zamanda, bilgiye ulaşmanın bireyin motivasyonu ve emeğiyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayarak, öğrenme sürecinde aktif rolün önemini öne çıkarırlar (Schommer, 1990; Öztürk, 2024: 12).

Epistemolojik inançların yapısı ve öğrenme sürecine etkileri üzerine yapılan çalışmalarda Schommer (1990), Perry'nin temel görüşlerinden ilham alarak bu alandaki araştırmaları derinleştirmiştir (Boden, 2005; Hofer ve Pintrich, 1997). Perry'nin etkisi, Belenky ve arkadaşlarının (1986) çalışmasında da görülmektedir. Bu araştırmacılar, üniversite eğitimi alan ve almayan 135 kadınla gerçekleştirdikleri niteliksel çalışmada, epistemolojik gelişimi cinsiyet temelinde analiz ederek, bilgiye erişim ve anlamlandırmaya dair farklı aşamaları ortaya koymuşlardır (Aksan ve Sözer, 2007; Hofer ve Pintrich, 1997). Benzer şekilde Baxter Magolda, bireylerin

bilgiyi algılama ve yapılandırma biçimlerini "mutlakçılık", "geçişsellik", "bağımsızlık" ve "bağlamsallık" evrelerine ayıran bir model geliştirerek, epistemolojik dönüşümün dinamiklerini sistematize etmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997). Schommer ise bu alandaki teorik çerçeveyi genişleterek, epistemolojik inançları beş temel boyutta ele almıştır: bilginin tanımı, oluşum süreci, kaynağı, öğrenme hızı ve bu sürecin kontrol edilebilirliği (Schommer, 1990). Bu çok boyutlu yaklaşım, bireylerin bilgiyle etkileşimini bütüncül bir perspektifle değerlendirmeyi mümkün kılmıştır. Literatürdeki diğer önemli modeller arasında Perry'nin bilişsel ve ahlaki gelişim teorisi, Belenky ve ekibinin kadınların epistemolojik deneyimlerine odaklanan çalışması, King ve Kitchener'in yansıtıcı karar alma mekanizmalarını inceleyen modeli ve Kuhn'un argümantasyon temelli usamlama çerçevesi yer almaktadır. Bu modeller, epistemolojik gelişimi farklı açılardan ele alsa da, öğrenme sürecinin karmaşıklığını ve bireysel farklılıkları vurgulama noktasında ortaklaşır (Hofer ve Pintrich, 1997; Öztürk, 2024: 13).

2.2.2.1. Epistemolojik İnanç Gelişim Modelleri

Literatürde yer alan Epistemolojik İnanç Gelişim Modelleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

2.2.2.1.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli

Perry'nin epistemolojik gelişimi tek boyutlu bir çerçevede ele alan modeli, zamanla bu alanda önemli tartışmalara yol açmıştır. Perry, üniversite yıllarında Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli aracılığıyla, bireylerin bilgiyi algılama biçimlerinin yaşam boyu süren bir dönüşüm geçirdiğini savunmuş ve bu süreçte üniversite eğitiminin kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır (Hofer & Pintrich, 1997). Modelde, epistemolojik inançların şekillenmesinde zihinsel olgunlaşma, eğitim düzeyi, aile dinamikleri ve yaş gibi faktörlerin yanı sıra cinsiyetin ve öğrenme deneyimlerinin de belirleyici olduğu ifade edilmiştir (Kanadlı & Akay, 2019). Perry, araştırmasını Harvard Üniversitesi'nde ağırlıklı olarak erkek öğrencilerden oluşan bir grupta yürütmüş; öğrencilerin birinci sınıftaki inançlarıyla dördüncü sınıftaki inançlarını karşılaştırmak için görüşmeler ve EDKL (Eğitimsel Değerler Kontrol Listesi) adlı bir ölçek kullanmıştır. Başlangıçta, öğrencilerin bilgiyi "mutlak doğrular" olarak algıladığı, otorite figürlerine dayalı, basit ve parçalı bir yapıda gördüğü gözlemlenmiştir. Ancak dört yıl sonra, bu inançların yerini bilginin bağlamsal, karmaşık ve kanıtlarla desteklenen dinamik bir yapıya dair kabulün aldığı tespit

edilmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997). Perry, bu değişimi dokuz aşamalı bir süreçle açıklarken, bu aşamaları dört temel kategori altında toplamıştır:

- a) İkilik (Dualizm) aşamasında bireyler, bilgiyi siyah-beyaz kesinlikler olarak görür;
- b) Çoğulculuk (Multiplizm) döneminde farklı perspektiflerin varlığını kabul eder ancak bunları sistematize edemez;
- c) Görecelik (Relativizm) evresinde bilginin bağlama göre şekillendiğini anlar;
- d) Bağlılık (Commitment) aşamasında ise kişi, bilgiyi eleştirel bir bakışla yeniden yapılandırarak kendi değerleriyle bütünleştirir (Güngör, 2016: 20).

Perry'nin çalışması, epistemolojik gelişimin lineer olmayan ve çok faktörlü bir süreç olduğunu ortaya koysa da, örneklemin demografik sınırlılıkları (erkek ağırlıklı olması) nedeniyle eleştirilere maruz kalmıştır. Buna rağmen, model, eğitim psikolojisi alanında bilginin yapısına dair anlayışın derinleşmesine önemli katkı sağlamıştır.

2.2.2.1.2. Kadınları Bilme Yolları Modeli

Perry'nin erkek öğrenciler üzerine kurulu modelinin genellenebilirliğine yönelik eleştiriler, kadınların epistemolojik gelişim süreçlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlamda Belenky ve arkadaşları (1986), kadınların bilgiyi bağlamsal ve ilişkisel bir temelde algıladığını, kendilerini bilginin aktif yaratıcıları olarak konumlandıklarını ve hem öznel hem nesnel bilgi edinme yöntemlerini harmanlayan bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koyan Kadınları Bilme Yolları modelini geliştirmiştir (Harris vd., 2017). Çalışma kapsamında, üniversite eğitimi alan veya almayan 135 kadınla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Perry'nin çalışmasından uyarlanan sorularla şekillenen bu görüşmelerde, katılımcılara bilgi edinme süreçleri, öğrenme deneyimleri ve bilgiye dair inançlarına ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiş; yanıtların kendi ifadeleriyle aktarılması teşvik edilmiştir. Görüşmeler ortalama 2-5 saat sürerek, katılımcıların epistemolojik evrimlerine dair zengin veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, Perry'nin aşamalarıyla paralellik gösteren ancak kadınlara özgü dinamikleri yansıtan beş temel gelişim evresi tanımlanmasını sağlamıştır (Brownlee vd., 2001).

- a) Sessizlik (Silence) evresindeki kadınlar, bilgiyi otorite figürlerinin mutlak doğruları olarak kabul eder ve edilgen bir şekilde bu doğrulara bağlı kalır.
- b) Alıcı Bilgi (Received Knowledge) aşamasında, bilginin dış kaynaklardan elde edildiği düşünülür; her sorunun tek bir doğru cevabı olduğuna inanılır.
- c) Öznel Bilgi (Subjective Knowledge) evresinde ise kadınlar, kişisel deneyimlerini ve sezgilerini bilginin meşru bir kaynağı olarak görmeye başlar.
- d) Yöntemsel Bilgi (Procedural Knowledge) aşamasında, bilgiye ulaşmak için eleştirel analiz, mantıksal çıkarım ve sistematik yöntemler kullanılır.
- e) Yapılandırılmış Bilgi'de (Constructed Knowledge) ise bilginin bağlama bağlı, dinamik ve bireyin aktif katılımıyla şekillenen bir süreç olduğu kabul edilir (Deryakulu, 2017: 257).

Belenky ve ekibinin bu modeli, kadınların epistemolojik gelişiminde ilişkisel bağlamın ve kişisel deneyimlerin merkezi rolünü vurgulayarak, Perry'nin erkek merkezli yaklaşımını tamamlayıcı bir perspektif sunmuştur. Bu çalışma, cinsiyetin bilgi algısını şekillendirmedeki etkisini ortaya koyarken, eğitim politikalarında çeşitlilik ve kapsayıcılık ihtiyacını da gözler önüne sermiştir.

2.2.2.1.3. Tartışmacı Uslamlama Modeli

Kuhn'nın bu araştırmayı tasarlamasındaki temel motivasyon, dönemin bilişsel psikoloji literatüründe öne çıkan dört kritik sorunu ele almaktır:

- a) Gündelik akıl yürütme süreçlerinin doğası ve bunun formel mantıkla ilişkisi,
- b) Bilişsel becerilerin genel mi yoksa alana özgü mü olduğu tartışması,
- c) Akıl yürütme kapasitesinin yaşla birlikte nasıl evrildiği,
- d) Bilişsel yeteneklerde cinsiyet temelli farklılıkların varlığı.

Çalışma kapsamında, farklı yaş gruplarından (ergen, genç yetişkin, orta yaş ve ileri yaş) katılımcılarla birkaç gün arayla düzenlenen iki ayrı oturumda derinlemesine bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, katılımcıların karmaşık problemler karşısında argüman oluşturma, çelişkili verileri yorumlama ve eleştirel

değerlendirme becerileri incelenmiştir. Kuhn, özellikle tartışmacı akıl yürütme olgusunu merkeze alarak, etkili bir argümantasyonun ancak bireyin kendi düşünce süreçlerini analiz etme (üstbilişsel farkındalık) yetisiyle mümkün olduğunu savunmuştur (Kuhn, 1991: 14). Araştırma sonucunda, bireylerin epistemolojik yaklaşımlarını üç temel kategoride sınıflandıran bir model önerilmiştir:

- a) Mutlakçılar (Absolutists), bilgiyi kesin ve değişmez gerçekler olarak görür;
- b) Çoğulcular (Multiplists), farklı perspektiflerin varlığını kabul eder ancak bunları nesnel ölçütlerle değerlendiremez;
- c) Değerlendiriciler (Evaluativists) ise bilginin bağlamsal, kanıta dayalı ve eleştirel analizle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu benimser.

Bu sınıflandırma, epistemolojik gelişimin aşamalı bir ilerleme gerektirdiğini ve bireylerin yaşam boyu bu evreler arasında geçiş yapabileceğini ortaya koymuştur. Özellikle yetişkinlik döneminde "Değerlendirici" bakış açısının belirginleşmesi, eğitim sistemlerinde eleştirel düşüncenin desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Çalışma, aynı zamanda cinsiyet temelli farklılıkların akıl yürütme stillerini şekillendirebileceğine dair ipuçları sunarak, bu alanda daha kapsamlı araştırmaların gerekliliğine işaret etmiştir.

2.2.2.1.4. Epistemolojik Yansıtma Modeli

Baxter Magolda'nın geliştirdiği Epistemolojik Yansıtma Modeli, bireylerin bilgiyi anlama, yorumlama ve inşa etme biçimlerine dair zihinsel mekanizmaları analiz eder. Bu modelde, epistemolojik yansıtma, kişinin bilgiye ilişkin inançlarının dinamik ve bağlamsal bir sistem olarak ele alınmasını sağlayan kritik bir süreç olarak tanımlanır. Magolda'ya göre bu yansıtma, katı bir gelişimsel hiyerarşiye bağlı kalmaksızın, bireyin yaşam deneyimleriyle şekillenen özerk bir epistemolojik yapıyı ortaya çıkarır (Magolda, 1992). Araştırma kapsamında, 101 üniversite öğrencisinin dört yıllık eğitim sürecindeki epistemolojik evrimi izlenmiş ve bu grubun 70 üyesiyle mezuniyet sonrasında da beşinci yılda derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, cinsiyet dağılımının dengeli olmasına özen gösterilerek, epistemolojik gelişimde toplumsal cinsiyetin olası etkilerinin minimize edilmesi hedeflenmiştir. Katılımcıların her yıl, açık uçlu sorular ve standart bir ölçek aracılığıyla değerlendirilmesi, bilgi algılarındaki değişimin nicel ve nitel boyutlarda takip

edilmesini sağlamıştır (Magolda, 1992). Elde edilen veriler ışığında Magolda, bireylerin bilgi edinme süreçlerini dört temel yaklaşım altında sınıflandırmıştır:

- a) Mutlakçılık (Absolute) aşamasında, bilgi kesin ve sorgulanamaz gerçekler olarak kabul edilir;
- b) Geçişsel (Transitional) evrede, otoriteye dayalı bilgi anlayışı sorgulanmaya başlar ve belirsizliklerin varlığı fark edilir.
- c) Bağımsız (Independent) yaklaşımda birey, kişisel deneyim ve yorumların bilgi inşasındaki rolünü benimserken;
- d) Bağlamsal (Contextual) aşamada ise bilgi, sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamların etkileşimiyle şekillenen dinamik bir olgu olarak algılanır (Şen, 2024: 21).

Bu model, özellikle yetişkin eğitiminde bireysel öğrenme stillerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulayarak, eğitimcilere epistemolojik çeşitliliği dikkate alan pedagojik stratejiler sunar. Magolda'nın çalışması, bilginin doğasına dair algının yaşam boyu değişebileceğini ortaya koymasıyla, dinamik bir epistemolojik perspektifin temellerini atmıştır.

2.2.2.1.5. Yansıtıcı Yargı Modeli

King ve Kitchener tarafından 1994'te öne sürülen Yansıtıcı Yargı Modeli, bireylerin bilgiye dair varsayımlarının yaşam boyu nasıl dönüştüğünü açıklamayı hedefleyen ve epistemolojik gelişimi yetişkinlik perspektifinden ele alan bir çerçeve sunar (King & Kitchener, 2004). Model, özellikle belirsizlik içeren problemler karşısında bireylerin akıl yürütme biçimlerini analiz ederek, eleştirel düşünme becerileriyle epistemolojik inançlar arasındaki dinamik ilişkiyi ortaya koyar. Nitekim Chan ve arkadaşlarının (2011) çalışmaları, yansıtıcı yargının ileri aşamalarında olan bireylerin karmaşık durumlarda daha analitik, çok yönlü ve kanıta dayalı değerlendirmeler yaptığını, bu durumun da eleştirel düşünme kapasitesiyle doğrudan pozitif korelasyon gösterdiğini kanıtlamıştır (Chan vd., 2011). King ve Kitchener, bu modeli geliştirirken 15 yıl boyunca lise öğrencileri, genç yetişkinler ve olgun bireylerle derinlemesine görüşmeler yürütmüş, katılımcıların açık uçlu problemler karşısındaki düşünme süreçlerini ve argümantasyon stratejilerini sistematik olarak incelemiştir. Toplanan

veriler ışığında, epistemik olgunluğu yedi aşamalı ve üç ana faz altında kategorize eden bir model oluşturulmuştur.

a) Birinci, ikinci ve üçüncü aşamalar (Yansıtma Öncesi Dönem), bireyin bilgiyi mutlak ve kesin gerçekler olarak algıladığı, otorite figürlerine sorgusuz güvendiği ve belirsizliği yönetme becerisinin sınırlı olduğu evreleri temsil eder.

b) Dördüncü ve beşinci aşamalar (Yarı-Yansıtıcı Dönem), bilginin göreceli boyutunun fark edildiği, ancak kanıtların değerlendirilmesinde tutarsızlıkların yaşandığı geçiş sürecini yansıtır.

c) Altıncı ve yedinci aşamalar (Yansıtıcı Dönem) ise bireyin bilgiyi bağlamsal, dinamik ve eleştirel bir perspektifle ele aldığı, çelişkili verileri bütünleştirerek kanıta dayalı sentezler üretebildiği olgunluk düzeyini işaret eder (King & Kitchener, 2004).

Bu model, özellikle eğitimde eleştirel düşüncenin desteklenmesi gerektiğini vurgulayarak, öğrenme ortamlarının belirsizlikle baş etme ve çoklu perspektifleri harmanlama becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması gerektiğini savunur. Ayrıca, yetişkinlerin epistemik gelişiminin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu göstererek, profesyonel eğitim programlarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin entegrasyonunun önemini ortaya koyar.

2.2.3. Epistemolojik İnanç ve Öğretmenlik

İnsanı diğer canlı türlerinden ayıran temel özellik, onun sistematik bir şekilde bilgi edinme ve anlam üretme kapasitesidir. Bu yeti, bireyin içinde yaşadığı fiziksel çevreyi, sosyal dinamikleri ve varoluşsal gerçeklikleri anlamlandırma çabasından kaynaklanır. Biyolojik bir varlık olmanın ötesinde, insanı "düşünen canlı" yapan şey, olayları eleştirel bir bakışla analiz etme, nedensellik ilişkilerini sorgulama ve soyut kavramlar üzerine yoruma açık bir zihinsel yapı geliştirmesidir (Tanrıvermiş, 2024:15).

Doğuştan gelen bu epistemik merak, bireyleri sürekli olarak deneyimlerini genişletmeye, belirsizlikleri çözümlemeye ve bilinmeyeni keşfetmeye iter. Tarih boyunca mitolojik anlatılardan bilimsel yöntemlere uzanan bu süreç, insanın yalnızca gözlemlenebilir olgularla değil, aynı zamanda metafizik sorularla da hesaplaşma

ihtiyacını yansıtır. Örneğin, ateşin pratik kullanımının keşfiyle başlayan süreç, zamanla kuantum fiziği gibi soyut teorilerin inşasına evrilmiş, bu da insan zihninin sınır tanımayan yapısını ortaya koymuştur. Tüm bu çabalar, bireyin hem kendisiyle hem de evrenle kurduğu ilişkiyi anlamlı kılma arayışının bir sonucudur (Tanrıvermiş, 2024:15). Bu bağlamda insan, edindiği bilgiyi yalnızca bir hayatta kalma aracı olarak değil, aynı zamanda kimlik inşasının ve kolektif bilincin temel bileşeni olarak kullanır. Bilginin edinmesi sürecinde etkili olan en önemli araçlardan birisi de öğretmen ve öğretmen tutumlarıdır.

Öğretmen tutumları, öğrencilerin analitik düşünme ve kanıta dayalı sorgulama becerileri kazanmasında belirleyici bir etkiye sahiptir. Çağdaş eğitim sistemleri, öğretmenlerin yalnızca teorik bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda bilimsel süreçleri deneyimleten ve eleştirel bir bakış açısı kazandıran rehberler olmasını gerektirir. Bu doğrultuda, üniversitelerin eğitim fakültelerinde "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" gibi dersler müfredata entegre edilerek, öğretmen adaylarının hem nicel ve nitel yöntemleri uygulama becerileri hem de bilimsel süreçlere yönelik olumlu bir bakış geliştirmeleri hedeflenir. Bu dersler, öğrenme ortamlarında hipotez kurma, veri toplama ve sonuçları yorumlama gibi becerilerin kazandırılmasına odaklanır (Kürşad, 2015: 218).

Bilimsel araştırma eğitiminin temel işlevi, öğrencilere sistematik düşünme alışkanlığı kazandırmak ve gerçek dünya problemlerine çözüm üretebilme yetkinliği sağlamaktır. Öğretmenler, bu süreçte yalnızca akademik içerik aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin etik değerlerle donanmış, sorgulayan ve yenilikçi bireyler olarak yetişmelerini sağlayan kılavuzlar konumundadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarına yönelik eğitim programlarında, araştırma etiği, veri gizliliği ve sonuçların şeffaf raporlanması gibi konulara özel vurgu yapılır. Tutumların dinamik yapısı göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının bilimsel süreçlere ilişkin algılarının düzenli olarak değerlendirilmesi ve bu süreçte karşılaşılan dirençlerin pedagojik müdahalelerle dönüştürülmesi önem taşır. Etkili bir eğitimci, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi toplumsal faydaya dönüştürebilen, etik sorumluluk sahibi bireyler olmalarını da teşvik eder (Önen, 2011: 294). Etik sorumlulukların doğru bir şekilde aktarılması için öğretmenlerin sahip oldukları inanç mekanizmaları bu aşamada daha çok ön plana çıkmaktadır.

Epistemolojik inançlar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve öğrenci merkezli yaklaşımlarını derinden etkileyen temel unsurlardan biridir. Aynı eğitim geçmişine sahip öğretmenlerin bile öğretim stilleri, öğrenci etkileşimleri ve müfredatı yorumlama biçimleri arasında belirgin farklılıklar gözlemlenebilir. Schommer (1990), bu farklılıkların kökeninde, öğretmenlerin bilginin doğası, öğrenme süreçleri ve bilgi edinim yöntemleri hakkındaki inançlarının yattığını vurgulamıştır. Onun çok boyutlu modeli, epistemolojik inançları beş temel boyutta ele alarak, öğretmenlerin pedagojik kararlarını nasıl şekillendirdiğini açıklar (Akt. Aypay, 2011: 2):

1. Bilginin Kökeni: Bu boyut, bilginin kaynağına dair inançları kapsar. Bazı öğretmenler bilginin uzmanlar veya resmi kaynaklar tarafından belirlendiğini savunurken, diğerleri öğrencilerin aktif keşif ve yorumlama yoluyla bilgiyi inşa ettiğine inanır.
2. Bilginin Değişkenliği: Bilginin statik mi yoksa dinamik mi olduğu ile ilgilidir. Bir grup öğretmen, bilginin değişmez gerçeklerden oluştuğunu düşünürken, diğerleri bilimsel gelişmelerle sürekli evrildiğini benimser.
3. Bilginin Yapısı: Bilginin parçalı mı yoksa bütüncül mü olduğuna dair inançları içerir. Bazıları bilgiyi disiplinlere ayrılmış kalıplar olarak görürken, bazıları disiplinler arası bağlantıların önemini vurgular.
4. Öğrenmenin Yönetimi: Öğrenme sürecinin kontrolünün kime ait olduğu ile ilişkilidir. Bir uçta, öğrenmenin doğuştan gelen yeteneklerle sınırlı olduğu düşüncesi yer alırken, diğer uçta öğrencilerin çaba ve strateji ile bu süreci yönlendirebileceği inancı hâkimdir.
5. Öğrenmenin Zamanlaması: Öğrenmenin hızına dair algıları yansıtır. Bazı öğretmenler öğrenmeyi "anlık kavrayış" olarak görürken, bazıları sabırlı ve aşamalı bir birikim süreci olarak değerlendirir.

Bu boyutlar, öğretmenlerin sorgulama temelli öğrenme gibi yenilikçi yöntemlere ne ölçüde açık olduklarını veya geleneksel öğretim tekniklerini neden tercih ettiklerini açıklamada kritik rol oynar. Örneğin, bilgiyi dinamik gören bir öğretmen, öğrencileri güncel tartışmalara dahil ederken; bilgiyi otoriteye dayalı gören bir öğretmen, ders kitaplarındaki içeriği mutlak doğru olarak sunabilir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde epistemolojik farkındalığın artırılması, öğrencilere daha dengeli ve çok yönlü bir eğitim deneyimi sunmak için gereklidir.

Epistemolojik inançlar, öğretmenlerin pedagojik tercihlerini ve öğrenci merkezli etkileşimlerini yönlendiren temel bir unsurdur. Bu inançların analizi, öğretmenlerin neden belirli öğretim stratejilerini benimsediğini ve öğrencilere nasıl bir öğrenme ortamı sunduğunu anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin bilgiyi algılama ve aktarma biçimleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini şekillendirirken, aynı zamanda eğitim felsefelerinin de temelini oluşturur (Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018: 9).

2.3. Okuryazarlık Kavramı

2.3.1. Okuryazarlık Kavramı

Dil, insanın sosyal ve kültürel kimliğini inşa eden, bilgiyi nesilden nesile taşıyan dinamik bir araçtır. Doğuştan gelen dinleme ve konuşma yeteneği, okuma ve yazma gibi sonradan kazanılan becerilerle desteklenerek bireyin iletişim kapasitesini genişletir. Bu beceriler, bilginin yapılandırılması ve toplumsal etkileşimin sürdürülebilmesi için vazgeçilmezdir (Özbay, 2005: 68).

Okuryazarlık, bir dilin sözdizimsel ve semantik kurallarını içselleştirme, metinleri analiz etme, argüman geliştirme ve bilgiyi çeşitli bağlamlarda kullanma yetkinliği olarak tanımlanabilir. UNESCO, bu kavramı ilk kez 1958'de "günlük yaşamda karşılaşılan basit metinleri anlama ve üretme becerisi" şeklinde tanımlayarak, okuryazarlığın toplumsal katılımın temeli olduğunu vurgulamıştır (Güneş, 2000: 224-246). Türk Dil Kurumu ise okuryazarlığı "bir bireyin yazılı ve sözlü dil aracılığıyla bilgi edinme ve aktarma kapasitesi" olarak yorumlar (TDK, 2024).

Okuryazarlık, statik bir beceri seti olmaktan ziyade, değişen teknolojik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlara uyum sağlayan esnek bir yapıya sahiptir. Örneğin, dijitalleşme ile birlikte geleneksel okuryazarlık, "veri analizi", "çevrimiçi iletişim" ve "bilgi filtreleme" gibi yeni boyutlar kazanmıştır. Bu dönüşüm, bireylerin bilgiyi eleştirel bir gözle değerlendirme ve teknolojiyi etkin kullanma becerilerini ön plana çıkarmıştır (Leu vd., 2018: 324).

Günümüzde çoklu okuryazarlık türleri (dijital, medya, finansal vb.), bireylerin karmaşık toplumsal sistemlerde başarılı olabilmesi için gereklidir. Eğitimciler, bu türlerin her birinin bireye özgü stratejilerle öğretilmesi gerektiğini savunur. Özellikle eleştirel okuryazarlık, bireyin bilginin arkasındaki niyetleri sorgulamasını ve toplumsal eşitsizliklere karşı farkındalık geliştirmesini hedefler (Önal, 2010: 105).

Teknolojik ilerlemeler, okuryazarlık standartlarını yeniden şekillendirirken, eğitimcilerin de yöntemlerini sürekli güncellemesini zorunlu kılmaktadır. Yapay zeka destekli öğrenme platformları veya etkileşimli dijital kaynaklar, öğrencilerin bilgiye erişim hızını artırmakta ancak aynı zamanda "bilgi kirliliği" ile mücadele becerisi kazandırmayı da gerektirmektedir (Gündoğan, 2019: 23).

Okuryazarlığın temelini oluşturan ortak anlayışlar arasında, bilgiyi bağlama uygun yorumlama, çıkarımları toplumsal faydaya dönüştürme ve değişen koşullara adapte olma becerileri öne çıkar. Bu beceriler, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecini destekleyerek, hem kişisel hem de kolektif gelişimi tetikler (Keskin, 2020: 13).

Literatüre bakıldığında Bilgi Okuryazarlığı, Finansal Okuryazarlık, Spor Okuryazarlığı ve Dijital Okuryazarlık gibi farklı okuryazarlık türlerinin olduğu görülmektedir. Bu okuryazarlık türleri aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.3.1.1. Bilgi Okuryazarlığı

1970'lerden itibaren önemli bir tartışma konusu olmuştur. Bu terimin kabul görmesi ve yer edinmesi belirli bir süreç gerektirmiştir. Özellikle 1990'larda, bilgi okuryazarlığı terimi yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Zamanla, bu kavramın çeşitli bakış açılarına göre farklı tanımları geliştirilmiştir. Bilgi okuryazarlığı, bireylerin günümüz bilgi çağında karşılaştıkları bilgiye erişim, bunu anlama, değerlendirme, kullanma ve etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneklerini içeren bir kavramdır. Bu kavram, bilgiye erişim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, bilgi yığınları arasında doğru ve güvenilir bilgiyi ayırt edebilme yeteneğinin yanı sıra eleştirel düşünme ve bilgiyi sorgulama becerilerini de içerir (Kurbanoğlu, 2010: 723-747). Günümüzün hızla değişen dünyasında, bilgiye erişim hayati bir öneme sahiptir. Bireyler, günlük yaşamlarında ve profesyonel alanlarda karşılaştıkları çeşitli sorunları çözmek ve hedeflerine ulaşmak için bilgiye başvururlar. Ancak, sadece bilgiye erişim yeterli değildir. Bilgiye etkin bir şekilde erişip kullanabilme yeteneği, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamakta ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu sebeple, bilgiye erişim ve etkin kullanım, bilgi okuryazarlığının önemli bileşenlerindendir. Bu kavram, bireylerin bilgiyi anlama, değerlendirme ve etkin bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu sayede, bireyler daha bilinçli kararlar alabilir, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirebilir ve başarıya daha kolay ulaşabilirler (Polat ve Odabaş, 2008: 4-8).

2.3.1.2. Finansal Okuryazarlık

Finansal okuryazarlık, bireylerin kişisel ve ailevi finansal konularla ilgili bilgi, beceri ve güvene sahip olmalarını sağlayan bir kavramdır. Bu, bireylerin gelirlerini yönetme, harcama alışkanlıklarını kontrol etme, tasarruf yapma, borçları yönetme ve yatırım yapma gibi konularda bilinçli ve sağlıklı kararlar alabilmelerini içerir (Sarigöl, 2015: 201). Finansal okuryazarlık, bireylerin mali durumlarını iyileştirmelerine ve finansal geleceklerini güvence altına almalarına yardımcı olurken, aynı zamanda finansal riskleri minimize etmelerine ve ekonomik refahlarını artırmalarına da katkıda bulunur. Bu nedenle, finansal okuryazarlık, bireylerin ekonomik olarak daha güçlü ve istikrarlı bir gelecek inşa etmelerine olanak tanır. Finansal okuryazarlık, bireyleri gelir yönetimi, harcama alışkanlıkları, tasarruf yapma, borç yönetimi ve yatırım stratejileri gibi finansal konularda bilinçlendirir. Bu, bireylerin mali durumlarını iyileştirmelerine, ekonomik refahlarını artırmalarına ve finansal geleceklerini güvence altına almalarına yardımcı olur (Demirbağ, 2024: 5).

2.3.1.3. Spor Okuryazarlığı

Spor okuryazarlığı, her bireyin yeteneklerine uygun olarak yaşam boyu fiziksel aktiviteyi sürdürmek için gerekli motivasyon, fiziksel yeterlilik, bilgi ve anlayışı içeren bir kavramdır. Bu, bireylerin sporu hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline getirerek sağlıklı bir yaşam tarzını sürdürmelerine olanak tanır (Whitehead, 2010: Akt. Duran, 2024). Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde spor okuryazarlığı hakkında daha detaylı bilgi verilecektir.

2.3.1.4. Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık kavramı, Paul Gilster tarafından 1997 yılında öne sürülmüştür. Gilster, dijital okuryazarlığı, dijital ortamlardaki bilgiyi çeşitli şekillerde yorumlayabilme ve anlayabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu kavram, akıllı telefonlar, bilgisayarlar, tabletler gibi dijital araçlar vasıtasıyla bilgiyi bulma, anlama, analiz etme, üretme ve paylaşma becerilerini ifade etmektedir. Ayrıca, sosyal ağlara katılım için de gereklidir. Gilster, dijital okuryazarlığın sadece bilgisayar tuşlarına basmaktan ibaret olmadığını ve birçok donanım aracına ve yazılım uygulamasına erişim ve kullanım bilgisi ve becerisine dayandığını savunmaktadır (Gilster, 1997: 140). Dijital okuryazarlık, geniş kapsamlı bir okuryazarlık türüdür ve birçok beceri, yetkinlik ve anlayışı içermektedir. Günümüzde, yeni nesil, geçmiş nesillere kıyasla bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda daha ileri düzeyde bilgiye sahiptir. Bu,

teknolojinin hızlı değişimi ve gelişimiyle paraleldir. Gelecekte de bu trendin devam etmesi ve teknolojinin insan yaşamında daha yaygın bir şekilde entegre olması beklenmektedir (Özaydın ve Kumral, 2021: 363). Teknolojik araçlar, günlük yaşamımızın hemen hemen her alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle iletişim teknolojilerinin sunduğu avantajlar sayesinde, istenilen bilgiye anında erişim sağlanmakta ve geleneksel basılı yayınlar dijital ortamda erişilebilir hale gelmektedir. Bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar ve televizyonlar gibi dijital araçların etkin bir şekilde kullanılması, bireylerin dijital beceriler kazanma gerekliliğini artırmaktadır. Günümüz dijital toplumu, gerçek dünya ile sanal dünyanın entegrasyonunu gerektirdiği için, gelecekte her bireyin dijital okuryazar olması önemli hale gelmektedir (Özaydın ve Kumral, 2021: 363).

2.3.2. Spor Okuryazarlığı

Spor eğitiminin temel odağı, insanın fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyen bir süreç olarak şekillenir. Spor, bireysel yeteneklerin yanı sıra çevresel, kültürel ve teknolojik dinamiklerden etkilenen çok boyutlu bir olgudur. Özellikle dijitalleşmenin artmasıyla hareketsiz yaşam tarzlarının yaygınlaşması, dengesiz beslenme alışkanlıkları ve sosyal etkileşimlerin azalması, sporun bireysel ve toplumsal rolünü zayıflatmıştır. Bu nedenle, spor eğitimi; bireylerin hareket becerilerini geliştirmenin yanı sıra, takım çalışmasını deneyimleme, stratejik düşünme, problem çözme ve liderlik gibi yaşam becerilerini kazandırmayı hedefler (Ülker, 2019: 1).

Spor okuryazarlığı, bu süreçte kilit bir kavram olarak öne çıkar. Beden eğitimi ve sporun teorik bilgisiyle pratik uygulamalarını birleştiren bu beceri, bireylerin fiziksel aktiviteyi yaşam tarzına dönüştürmesini, spor kültürünü içselleştirmesini ve sağlıklı kararlar almasını sağlar (Demir vd., 2019: 3814). Spor okuryazarlığı, yalnızca sporcular için değil, izleyiciler ve antrenörler için de önem taşır. Örneğin, bir basketbol maçında oyun kurucunun rolünü anlamak, savunma stratejilerini analiz etmek veya performansı değerlendirmek, sporun derinlemesine kavranmasına katkı sunar (İğdır, 2023: 9).

Bu okuryazarlık türü, bilinçli tüketici davranışlarından sosyal katılıma kadar geniş bir yelpazede etki gösterir. Spor malzemelerinin seğiminde ergonomi ve sürdürülebilirlik kriterlerini dikkate alma, spor etkinliklerinde gönüllü olarak yer

alma veya dijital platformlarda spor içeriklerini eleştirel bir gözle analiz etme, spor okuryazarlığının pratik yansımalarıdır. Bilgi, beceri ve olumlu tutumun birleşimi, bireyin sporu yaşamın doğal bir parçası haline getirmesine olanak tanır (Demir vd., 2019: 3815).

Iğdır (2023) yaptığı çalışmasında spor okuryazarlığına sahip bireylerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Kendilerini özgüvenli ve sağlam bir duruşla ifade ederler.
- Bedenlerinde sağlam bir koordinasyon ve kontrol yeteneğine sahiptirler.
- Yaptıkları hareketlerin tüm yönleri hakkında hassas bir farkındalığa sahiptirler.
- Kendi bedensel potansiyellerini tanırlar ve kabul ederler.
- Başarılı bir hareketten sonra aldıkları geribildirim, hareket becerilerinin konumlandırılmasında güvenlerini ve mutluluklarını artırır.
- Çevrelerindeki bireylerle veya nesnelerle ilişkilerinde, değişen bağlamda akıllıca ve doğru zamanda tepki verebilme yeteneğine sahiptirler.
- Kendi güven ve özgüven duyguları diğer bireylere göre daha yüksektir.
- Sosyal etkileşimlerde daha etkin bir ifade biçimine sahiptirler.
- Empati düzeyleri gelişmiştir.
- Sportif aktivitelere katılımda hevesli ve başarılı olacaklarından emin bir biçimde hareket ederler.
- Pratik yapmaktan ve farklı sportif aktivitelere katılmaktan mutluluk duyarlar ve aldıkları geribildirimlerden memnun olurlar.
- Hareketlilikle ilgili gerekli farkındalığa sahiptirler.
- Yaptıkları hareketleri sadece kendi branşlarıyla sınırlı olmayıp, diğer branşlarla da ilişkilendirebilme yeteneklerine sahiptirler.
- Diğer bireylere sportif aktivitelerle ilgili bilgi verme ve onları bu faaliyetlere yönlendirme yeteneklerine sahiptirler.

Ülker (2019: 41-42) ise spor okuryazarlığının bireye sağladığı faydaları aşağıdaki gibi özetlemiştir.

1. Bireylerin öğrenme süreçlerini ön planda tutarak bilgi, beceri ve değerlerin gelişmesini sağlar. Bu süreç, akıl ve bedenin birleşmesiyle gerçekleşen öğrenmeyi kalıcı hale getirebilir.

2. Bireyleri gözlem yapmaya ve çevrelerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaya teşvik eder, sorgulama yeteneklerini geliştirir.
3. İnsanların fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmelerini hedefler. Özellikle çocuklara eğlenceli bir öğrenme ortamı sunarak, öğrenmeye teşvik edici etkinlikler düzenler
4. Bireylerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesine katkıda bulunur, onları öğrenmeye, keşfetmeye ve gelişmeye hazır bireyler haline getirir.
5. Ayrıca, öğrencilerin deneyimlerini kullanmalarına ve çevreleriyle etkileşim kurmalarına olanak tanır, toplumda sosyalleşmelerine ve varlık göstermelerine fırsat verir.
6. Spor okur-yazarlığı, fiziksel hareketlilik ve sağlıklı yaşam bilincini ön plana çıkarır, aşırı beslenmeye karşı korur ve sağlıklı yaşam bilincini kazandırır.
7. Çocukların kurallara uygun bir şekilde gerçekleştirecekleri etkinlikler sunar ve oyun kültürünü sadece beceri ile sınamak yerine, onlara farklı organizasyonlarda yer almaları içinde fırsat verir.
8. Kurallara uygun etkinlikler sunar ve çocukların farklı organizasyonlarda yer almalarına fırsat verir, böylece spor kültürünün büyümesine ve gelişmesine katkı sağlar.
9. Araştırma yapan insanların bilgi ve kaynak paylaşabileceği bir ortam oluşturur ve spor alanında çalışan gençlerin iş sahibi olma olasılığını artırır.

Spor okuryazarlığı, bireyin fiziksel aktivitelere etkin katılımını sağlayan bilgi, beceri, motivasyon ve özgüven gibi bileşenlerin bütünsel bir sentezi olarak tanımlanabilir. Duran (2024), bu kavramı yaşam evrelerine özgü dinamiklerle ilişkilendirerek, gelişimsel süreçlerin her birinde farklı odakların öne çıktığını vurgular. Bu yaklaşım, spor okuryazarlığının yalnızca fiziksel bir beceri değil, yaşam boyu süren bir öğrenme ve uyum süreci olduğunu ortaya koyar. Spor okuryazarlığının etkin bir şekilde kazanılması için kritik dönemler şu şekilde sıralanır (Duran, 2024: 19-20):

- Erken Çocukluk Evresi (0-6 Yaş): Bu dönemde çocukların temel motor becerileri (koşma, zıplama, dengede durma) keşfedilir. Oyun tabanlı aktivitelerle hareketin eğlenceli ve güvenli bir deneyim olduğu hissettirilerek, fiziksel etkinliğe dair olumlu bir algı oluşturulur.
- İlköğretim Dönemi (7-11 Yaş): Beden eğitimi dersleri aracılığıyla kurallı oyunlar ve takım sporları tanıtılır. Çocukların sosyal becerileri (iş birliği, liderlik) gelişirken, sporun disiplin ve sorumluluk gerektirdiği öğretilir.
- Ergenlik Öncesi Evre (12-14 Yaş): Akran etkileşiminin yoğunlaştığı bu dönemde, antrenörler ve öğretmenler tarafından bireysel yetenekler keşfedilir. Sporun sağlıklı bir yaşam tarzının parçası olduğu vurgulanarak, fiziksel aktivitenin öz değeri benimsetilir.
- Genç Yetişkinlik (15-25 Yaş): Bireylerin bağımsız kararlar aldığı bu evrede, sporun stres yönetimi ve özgüven artışı gibi psikolojik faydaları ön plana çıkar. Kişi, kendi zindeliğini sürdürmek için bireysel hedefler belirler.
- Orta Yetişkinlik (26-64 Yaş): Aile ve iş yaşamının baskın olduğu bu dönemde, topluluk temelli spor etkinlikleri (yürüyüş grupları, yerel ligler) teşvik edilir. Fiziksel aktivitenin kronik hastalık riskini azaltmadaki rolü vurgulanır.
- İleri Yaş Evresi (65+ Yaş): Denge ve esnekliği korumaya yönelik aktiviteler (yoga, su içi egzersizler) önerilir. Sağlık profesyonelleri, yaşlanmayla ortaya çıkan fizyolojik değişimlere uygun egzersiz programları tasarlar.

Whitehead (2010) ise spor okuryazarlığını dört temel boyutta ele alarak, bu kavramın çok yönlü doğasını şu şekilde açıklar:

- Yaşam Boyu Fiziksel Katılım: Bireyin, yaşam tarzının bir parçası olarak düzenli fiziksel aktiviteyi benimsemesi ve bunu sosyal sorumlulukla ilişkilendirmesi. Örneğin, bisiklet kullanımını ulaşım aracı haline getirmek veya ailece doğa yürüyüşleri planlamak.
- İçsel Motivasyon ve Öz Yeterlilik: Fiziksel aktiviteye dair kişisel tatmin, merak ve keşif duygusunun sürdürülmesi. Bu boyut, bireyin zorlu aktivitelerden kaçınmak yerine, kendini geliştirme arzusuyla hareket etmesini sağlar.

- Bilimsel Bilgi ve Uygulama Becerisi: Egzersiz fizyolojisi, beslenme ve sakatlanma önleme gibi konularda temel bilgiye sahip olma. Bu bilgi, bireyin kendi sınırlarını bilerek güvenli ve verimli antrenmanlar yapmasını destekler.
- Fiziksel Yeterlilik ve Adaptasyon: Çeşitli ortamlarda (açık hava, spor salonu) farklı aktivitelere (koordinasyon gerektiren oyunlar, dayanıklılık sporları) uyum sağlama kapasitesi. Bu beceri, bireyin değişen koşullarda aktif kalmasını kolaylaştırır.

Whitehead (2010) tarafından öne sürülen spor okuryazarlık alt bileşenleri, birbirleriyle etkileşim içinde olan ve bir dönüşüm süreci oluşturan unsurlardır. Örneğin, motivasyonun varlığı, bireyin bedensel aktiviteye daha istekli katılmasını sağlayabilir ve bu da öz güveninde artışa neden olabilir. Aynı şekilde, yüksek düzeyde öz güveni olan bir birey, hareket yetkinliğini artırabilir ve bu da motivasyonunu artırabilir. Bu etkileşimler sonucunda, bireyin çevresiyle etkileşimde bulunma yeteneği ve bilgi-anlama becerilerinde olumlu bir gelişme yaşanabilir. Spor okuryazarlığı alt bileşenleri arasındaki bu etkileşimler, bireyin spor ve fiziksel aktiviteye katılımını şekillendirirken, bu etkileşimin doğası olumlu veya olumsuz olabilir (Taş ve Altınsöz 2021: 109).

2.4. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde spor okuryazarlığı ve epistemolojik inançlarla ilgili daha önceden yapılan araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.4.1. Spor Okuryazarlığı İle İlgili Araştırmalar

Ülker (2019), antrenörler, spor yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin spor okuryazarlığı algılarını karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Çalışma, katılımcıların büyük çoğunluğunun spor okuryazarlığı kavramını "fiziksel beceri, taktiksel analiz ve sosyal katılımın bütünlük bir bileşeni" olarak tanımladığını ortaya koymuştur. Özellikle spor yöneticiliği mezunlarının, bu kavramı eğitim programlarına entegre etme konusunda daha yetkin olduğu ve uygulamalı projelerde liderlik rolü üstlendiği belirlenmiştir. Araştırma, mesleki formasyonun spor okuryazarlığındaki kritik rolünü vurgularken, antrenörlerin teorik bilgiyi pratiğe dökmede sınırlı kaldığına dikkat çekmiştir.

Jawad (2022), 320 katılımcıyla yaptığı çalışmasında spor bilimleri öğrencilerinin spor okuryazarlığının akademik öz yeterlilik ve sosyal uyumla ilişkisini analiz etmiştir. Bulgular öğrencilerin cinsiyet veya aktif spor yapma durumunun spor okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını, ancak antrenörlük eğitimi gibi uygulamaya yönelik bölümlerde öğrenim görenlerin, teorik disiplinlerdekine kıyasla daha yüksek farkındalık sergilediğini göstermiştir. Ayrıca, spor okuryazarlığı yüksek olan öğrencilerin akademik özgüvenlerinin ve sosyal ağlarının daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, spor okuryazarlığının bir "yaşam becerisi" olarak akademik ve sosyal süreçleri desteklediğini kanıtlamaktadır.

Iğdır (2023), üniversite öğrencilerinin spor okuryazarlık düzeylerini spor türü ve katılım sıklığı bağlamında değerlendirmiştir. Araştırma, bireysel sporlarla (yüzme, atletizm) uğraşanların, takım sporlarına (futbol, basketbol) kıyasla teknik bilgiye dayalı okuryazarlıkta daha yüksek puan aldığını, ancak takım sporcularının iletişim ve iş birliği becerilerinde öne çıktığını ortaya koymuştur. Ayrıca, haftada en az üç kez spor yapan öğrencilerin, seyrek katılımcılara göre sporun sağlık ve kültürel boyutlarını daha iyi kavradığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, spor okuryazarlığının sadece fiziksel katılımı değil, sporun çok boyutlu analiziyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Duran (2024), spor okuryazarlığının sağlıklı yaşam davranışları üzerindeki etkisini nesiller arası bir perspektifle incelemiştir. 18-25 yaş grubundaki öğrencilerin, 26-35 yaş grubuna kıyasla spor okuryazarlığında daha yüksek puanlar aldığı, ancak yaş ilerledikçe sağlıklı beslenme ve düzenli aktivite alışkanlıklarının daha istikrarlı hale geldiği gözlemlenmiştir. Kadın katılımcıların, erkeklere kıyasla sporun psikolojik faydalarına dair farkındalıklarının daha yüksek olduğu, bu durumun da sağlık odaklı davranışları pozitif yönde etkilediği vurgulanmıştır. Çalışma, spor okuryazarlığının yaşam kalitesini artırmada bir "katalizör" görevi gördüğünü savunmuştur.

Hayden-Davies (2008), 12 farklı spor disiplninde uzmanlaşmış araştırmacılarla bir çalışma yürütmüş ve katılımcıların ortak görüşüne göre, bu kavramın temelini fiziksel becerilerle duygusal nitelikler arasındaki sinerjiyi kullanma kapasitesi oluşturmuştur. Araştırmada, bireyin yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımını sürdürebilmesi ve çeşitli sosyal durumlara uyum sağlayabilmesi için bu yetkinliğin kritik olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, spor okuryazarlığının gelişiminin bireysel

potansiyel, kültürel bağlam ve çevresel faktörler arasındaki dinamik etkileşimle şekillendiği ifade edilmiştir.

Chen (2015), spor okuryazarlığı kavramının eğitimdeki rolünü incelediği çalışmada, spor okuryazarlığının hareket bilinciyle bütünleşmiş bir zihin-beden yaklaşımı gerektirdiğini savunmuştur. İçsel motivasyonun, bireyleri spora başlama ve sürdürmede tetikleyici bir unsur olduğunu belirten Chen, bu motivasyonun ancak kişinin bedensel farkındalık ve bilişsel algıyı dengede tutmasıyla beslenebileceğini öne sürmüştür.

Stoddart ve Humber (2017), Kanada'da beden eğitimi öğretmenlerinin spor okuryazarlığına dair bilgi düzeylerini ölçmek için karma yöntemli bir araştırma tasarlamıştır. Çalışma 106 katılımcıyla kapalı/açık uçlu sorular ve tematik analiz kullanılarak yürütülmüş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kavramı tanımlamakta zorlandığı, müfredata entegre etme konusunda ise sistematik bir yaklaşım geliştiremediği tespit edilmiştir. Nicel veriler, deneyim süresi ile bilgi düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösterirken, nitel bulgular öğretmenlerin konuya dair teorik ve pratik bilgi eksikliğini ortaya koymuştur.

Longmuir ve arkadaşları (2018), beden okuryazarlığını "yaşam boyu fiziksel katılımın temel bileşeni" olarak ele alarak, Kanada'daki ilkökul öğrencilerinin bu alandaki bilgi düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir anket geliştirmiştir. Uygulama 4., 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle yapılmış ve sonuç olarak yaş ilerledikçe beden okuryazarlığı bilgisinde artış gözlemlenmiş, ancak ölçeğin bazı maddelerinin yeniden yapılandırılması gerektiği tespit edilmiştir.

Jefferies ve arkadaşları (2019) ise spor okuryazarlığının fiziksel aktiviteye katılımı etkileyen faktörlerle olan ilişkisini incelemiştir. Çalışma, bu kavramın yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda psikososyal çevreyle (aile desteği, toplum algısı) de güçlü bir bağlantısı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu etkileşimin sağlıklı yaşam alışkanlıklarının benimsenmesinde katalizör görevi gördüğünü ve multidisipliner yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

2.4.2. Epistemolojik İnançla İlgili Araştırmalar

Kaplan (2023), okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bilginin kaynağı ve doğasına dair algılarının genel olarak düşük seviyede kaldığını, ancak kadın öğretmenlerin bu alanda erkek meslektaşlarına kıyasla daha gelişmiş bir farkındalık sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, epistemolojik inançlarla medya okuryazarlığı arasında zayıf ancak istatistiksel olarak anlamlı bir pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin medya içeriklerini eleştirel analiz etme becerilerinin, bilgiyi nasıl konumlandırıdıklarıyla sınırlı bir ilişkisi olduğunu gösterir.

Açıkgöz (2023), sınıf öğretmenleri ve adaylarının epistemolojik duruşları ile teknoloji entegrasyonu arasındaki bağı inceleyerek dijital pedagojide önemli bir bağlantıyı gözler önüne sermiştir. Çalışma, öğretmenlerin teknolojiyi bir "araç" olarak benimseme düzeylerinin, bilgiyi yapılandırmacı bir perspektifle ele almalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirlemiştir. Örneğin, bilginin dinamik ve sorgulanabilir olduğuna inanan öğretmenlerin, teknolojiyi öğrenci merkezli etkileşimleri artırmak için daha etkin kullandığı gözlemlenmiştir.

Yılmaz (2014), ilk ve ortaokul kademesindeki eğitimcilerin problem çözme becerileri ile epistemolojik inançları arasındaki paralelliği analiz etmiştir. Araştırma, 1-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, hem bilgiye erişimde esnek davrandıklarını hem de karmaşık sorunlara çözüm üretmede daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bu sonuç, deneyim arttıkça öğretmenlerin "kesin doğru" arayışından uzaklaşarak pragmatik yaklaşımlara yöneldiği şeklinde yorumlanmıştır.

Güler (2015), öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin epistemolojik inançlarla nasıl şekillendiğini incelemiştir. Katılımcıların büyük bölümünün, bilginin otorite figürlerinden edinilmesi gerektiğine dair geleneksel bir eğilim sergilediği tespit edilmiştir. Bu durumun, öz düzenleme becerilerinin (hedef belirleme, zaman yönetimi) gelişimini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Araştırma, öğretmen yetiştirme programlarında özerk öğrenme stratejilerinin önemine dikkat çekmiştir.

Adak (2016), fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile biliş ötesi farkındalık (üstbiliş) düzeyleri arasındaki etkileşimi derinlemesine irdlemiştir. Çalışma, katılımcıların bilimsel bilgiyi "değişmez gerçekler" olarak görmeye meyilli

olduğunu, ancak bu tutumun üstbilişsel becerilerini (planlama, izleme, değerlendirme) engellemediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıf düzeyi arttıkça epistemolojik olarak daha sofistike bir yaklaşım benimsediği, ancak cinsiyet veya aile eğitim düzeyinin bu süreçte anlamlı bir rol oynamadığı belirlenmiştir.

Wu ve arkadaşları (2020), Çin'deki okul öncesi öğretmenlerin fen eğitime yönelik epistemolojik inançları, öğretim yaklaşımları ve pedagojik alan bilgisi arasındaki ilişkiyi inceleyen kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. Çalışma 987 öğretmen adayı ve deneyimli bir öğretmenden oluşan katılımcı grubuyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin fen eğitiminde bilgiye erişim ve sorgulama becerilerinin yetersiz kaldığını, bu nedenle lisans programlarının epistemolojik farkındalık ve disiplinlerarası entegrasyon odaklı yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırma, öğretmenlerin bilgiyi nasıl algıladıklarının (örneğin, mutlakçı vs. yapılandırmacı bakış) ders içi etkileşimleri ve öğrenci merkezli uygulamaları doğrudan şekillendirdiğini ortaya koymuştur.

Mahasneh (2018), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile öğrenme sürecine dair algıları arasındaki bağı inceleyerek cinsiyet temelli farklılıklara dikkat çekmiştir. Katılımcılar arasında kadın öğrencilerin, erkeklere kıyasla eleştirel düşünme ve tartışma aktivitelerine daha aktif katıldığı, ayrıca öğretmenlerin "bilgi rehberi" rolünün öğrencilerin özgün çıkarımlar yapmasını teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Çalışma, öğrencilerin bilgiyi pasif alıcılar değil, aktif katılımcılar olarak görmelerinin, epistemolojik olgunlukla doğru orantılı olduğunu savunmuştur.

Huang (2016), öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini ontolojik (varlık algısı), epistemolojik (bilginin kaynağı) ve sosyokültürel (toplumsal etkileşim) boyutlarla ele alan nitel bir araştırma tasarlamıştır. On üç öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılarak elde edilen bulgular, mesleki gelişimin iki aşamalı bir süreç izlediğini göstermiştir: İlk aşamada öğretmen adayları, idealize edilmiş bir "mükemmel eğitimci" vizyonu geliştirirken; ikinci aşamada bu vizyon, gerçek sınıf ortamlarında karşılaşılan zorluklarla yeniden şekillenmektedir. Araştırma, öğretmen eğitiminde teori-pratik dengesinin önemini vurgulayarak, mentorluk programlarının kimlik entegrasyonunu hızlandığını belirtmiştir.

Walker ve ekibi (2012), öğretmenlerin epistemolojik inançlarının çocukların ahlaki gelişimine etkisini incelemek için Avusturya'da 379 okul öncesi öğretmeni ve 5-8

yaş grubundaki öğrencilerle bir saha çalışması yapmıştır. Sonuçlar, çoklu perspektifleri benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerin etik ikilemleri çözmede daha yaratıcı ve özgüvenli davrandıklarını göstermiştir. Örneğin, bu öğretmenler, öğrencilere "doğru" cevabı direkt vermek yerine, alternatif çözüm yolları üretmeleri için rehberlik etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bilgiyi "kesin" değil, "bağlamsal" olarak algılamasının, öğrencilerin özerk düşünme becerilerini desteklediğini kanıtlamıştır.

Walter (2009), "Epistemolojik İnançlar: Eğitimciler Arasındaki Farklılıklar" başlıklı çalışmasında, 83 öğretmen ve 62 öğretmen adayının epistemolojik eğilimlerini karşılaştırmıştır. Epistemik İnanç Envanteri (EBI) kullanılarak toplanan veriler, deneyimli öğretmenlerin bilginin göreliliğini daha fazla kabul ettiğini, adayların ise otoriteye dayalı öğrenmeye eğilimli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, fen bilimleri alanındaki eğitimcilerin, sosyal bilimcilere kıyasla daha katı epistemolojik tutumlar sergilediği tespit edilmiştir. Çalışma, öğretmen yetiştirme programlarının disipline özgü epistemolojik farkındalık modülleri içermesi gerektiği sonucuna varmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönü, şiddeti ve anlamlılığı hakkında bilgi vermek için kullanılan araştırma yöntemidir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini MEB'e bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ve üniversitelerin bu bölümünde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin geneline ulaşmanın zaman ve maliyet açısından zor olmasından kaynaklı araştırmada kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemle seçilen 400 öğretmen ve öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının demografik dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Sonuçları

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	234	58,5
	Erkek	166	41,5
Medeni Hal	Evli	90	22,5
	Bekâr	310	77,5
Yaş	25 ve altı	240	60,0
	26-36	122	30,5
	37-47	28	7,0
	48 ve üstü	10	2,5
Öğretmen / Öğretmen Adayı	Öğretmen	192	48
	Öğretmen Adayı	208	52

Öğretmenlerin Katıldıkları İl	Kırıkkale	192	100
Öğretmen Adaylarının Katıldıkları İl / Üniversite / Bölüm	Kırıkkale / Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi / Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	208	100

Araştırmaya toplam 400 kişi katılmış olup, katılımcıların demografik özellikleri çeşitlilik göstermektedir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların %58,5'ini kadınlar (f=234), %41,5'ini ise erkekler (f=166) oluşturmaktadır. Medeni durum açısından incelendiğinde, %77,5'i bekâr (f=310) iken, %22,5'i evlidir (f=90). Yaş gruplarına göre dağılımda ise katılımcıların büyük bir kısmı 25 yaş ve altındadır (f=240, %60), bunu 26-36 yaş aralığındaki katılımcılar (f=122, %30,5) izlemektedir. 37-47 yaş aralığında 28 kişi (%7,0), 48 yaş ve üstünde ise yalnızca 10 kişi (%2,5) yer almaktadır. Mesleki durumlarına göre değerlendirildiğinde, katılımcıların %52'si öğretmen adayı (f=208) ve %48'i öğretmendir (f=192). Öğretmenlerin tamamı (%100) Kırıkkale ilinden katılım sağlamış, öğretmen adaylarının tamamı ise Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan anket 3 bölümden oluşmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Anketin birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyetleri, medeni durumları ve yaşları belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Spor Okuryazarlık Ölçeği

Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Ülker (2019) tarafından geliştirilen “*Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek 12 madde madde ve 5’li likert tipte geliştirilmiştir. Ölçek “*Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum*” şeklinde puanlandırılmıştır. Ayrıca ölçeğe ilişkin yapılan güvenirlik analizi sonucuna göre ölçeğin güvenirlik katsayısı ,922 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Epistemolojik İnançlar Ölçeği, bireylerin bilgiye dair temel kabullerini değerlendirmek amacıyla Schommer (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu, bilginin yapısı, kesinliği, kaynağı, edinim hızı ve kontrolü olmak üzere beş alt boyutu kapsayan 63 maddeden oluşmaktadır. Ancak sonraki çalışmalar, bu faktör yapısının kültürel ve metodolojik farklılıklara bağlı olarak önce dörde, daha sonra da üç boyuta indirgendiğini göstermiştir (Aydın vd., 2017). Türkçe literatürde ise Deryakulu ve Büyüköztürk (2002), ölçeği 35 maddelik bir forma uyarlayarak geçerli ve güvenilir bir araç haline getirmiştir.

Aydın ve arkadaşları (2017), bu 35 maddelik formun psikometrik özelliklerini yeniden test ederek, maddelerin ayırt edicilik gücünü artırmak amacıyla ölçeği 29 maddeye kısaltmıştır. Yapılan analizler, kısaltılmış versiyonun faktör yüklerinin ve iç tutarlılık katsayılarının orijinal formdan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin nihai hali, üç temel boyutu ölçmektedir:

1. Öğrenmenin Çaba Gerektirdiğine İnanç: Bilgi edinme sürecinin kişisel disiplin ve sürekli çabayla ilişkilendirilmesi.
2. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç: Başarının doğuştan gelen zihinsel kapasiteyle sınırlandırılması.
3. Tek Mutlak Doğrunun Varlığına İnanç: Bilginin değişmez ve evrensel olduğu düşüncesi (Deryakulu & Büyüköztürk, 2002: 2005).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan anket formundan elde edilen veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde hangi istatistiksel yöntemin kullanılacağını belirlemek amacıyla yapılan normallik analizi aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Normallik Varsayımı Analizi

Ölçekler	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	400	3,87	,68	-,400	,435
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	400	3,54	,60	,509	1,086

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda ölçekte yer alan soruların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında olduğu durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma kapsamında gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi, Anova testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır.

3.5. Güvenirlik Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere verilen cevaplar doğrultusunda yapılan güvenirlik analizi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Cronbach's Alpha Katsayısına İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçekler	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha Katsayısı	Split Half Katsayısı
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	12	,904	,877
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	29	,922	,855
Çaba Alt Boyutu	15	,853	,843
Yetenek Alt Boyutu	8	,830	,897
Tek bir doğru Alt Boyutu	6	,736	,797

Ölçeklerin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha ve Split Half yöntemleri kullanılmıştır. Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği için güvenirlik katsayıları sırasıyla Cronbach's Alpha 0,904 ve Split Half 0,877 olarak bulunmuştur. Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin genel güvenirlik katsayıları Cronbach's Alpha için 0,922 ve Split Half için 0,855'tir. Bu ölçeğin alt boyutlarından Çaba alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı 0,853, Split Half katsayısı ise 0,843; Yetenek alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri 0,830, Split Half değeri ise 0,897; Tek bir doğru alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri 0,736, Split Half değeri ise 0,797 olarak

hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, tüm ölçeklerin ve alt boyutların güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).



4. BULGULAR

4.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının spor okuryazarlık farkındalık düzeylerine ve bu düzeylerin demografik değişkenlerle olan farklılaşmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sorular	Öğretmen Adayı (N=208)		Öğretmen (N=192)		Genel (N=400)	
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.
1. Her ay mutlaka bir spor dergisi veya spor gazetesi okurum.	3,25	1,21	3,34	1,27	3,29	1,24
2. Spor yapmak sadece fiziksel bir eylemdir	2,68	1,36	2,61	1,39	2,65	1,37
3. Kaliteli beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik çalışmalar arttırılmalıdır.	4,12	,93	4,28	,88	4,20	,91
4. Spor okur-yazarlığı; bireyin gözlem, deney ve yeni buluşlara yönelimini özendirir.	3,97	,92	4,08	,90	4,03	,91
5. Spor okur-yazarlığı, çocuklarda sağlıklı büyüme ve gelişme için gereklidir.	4,06	,89	4,12	,91	4,09	,90
6. Spor okur- yazarlığı, topluma ‘halk sağlığı’ düşüncesi kazandırır.	4,01	,90	4,20	,80	4,10	,86
7. Spor okur-yazarlığı, fiziksel açıdan zinde olmak, verilen işleri zamanında yapmak için bireye motivasyon sağlar.	4,00	,92	4,11	,90	4,06	,91
8. Spor okur-yazarlığı, sağlık araştırmalarında ve bilinmeyen öğrenmede yardımcı olur.	3,98	,92	4,09	,92	4,04	,92
9. Spor okur-yazarlığı, yapılan spor dalında deneyim kazanmaya yardım eden bir süreçtir	4,03	,88	4,15	,86	4,09	,87

10. Bedensel hareketleri okuyup-anlayarak spor yapmak yaşam kalitesini artırır.	4,15	,86	4,19	,84	4,17	,85
11. Eğitimle uğraşanlar, kaliteli beden eğitimi ile birlikte spor okur-yazarlığı ile ilgili çalışmalar yapmalıdır.	3,98	,93	4,08	,87	4,03	,90
12. Spor okur-yazarlığı desteklenen takımların ve oyuncuların internetten ve gazeteden takip edilmesini gerektirir.	3,75	1,02	3,78	1,05	3,76	1,03
Ölçek Toplam	3,83	,68	3,92	,68	3,87	,68

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sporun yaşam kalitesi üzerindeki etkisini oldukça yüksek düzeyde kabul etmektedir. Özellikle bedensel hareketlerin doğru okunup anlaşılmasıyla yapılan sporun bireyin yaşam kalitesine katkı sunduğu düşüncesi, adaylar arasında güçlü bir şekilde benimsenmiştir. Bu görüş, aynı zamanda kaliteli beden eğitimi uygulamalarının artırılması gerektiğine olan inançla da desteklenmektedir. Öğretmen adayları, sporun sadece bireysel gelişim değil, aynı zamanda çocukların sağlıklı büyüme ve gelişmeleri açısından da vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, adayların sporun eğitsel ve gelişimsel boyutuna yönelik güçlü bir farkındalık taşıdıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının ölçekte yer alan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda en yüksek puanlı cevaplar aşağıdaki gibidir.

- Madde 10: Bedensel hareketleri okuyup-anlayarak spor yapmak yaşam kalitesini artırır. (Ort: 4,15)
- Madde 3: Kaliteli beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik çalışmalar arttırılmalıdır. (Ort: 4,12)
- Madde 5: Spor okur-yazarlığı, çocuklarda sağlıklı büyüme ve gelişme için gereklidir. (Ort: 4,06)

Tablo 4'deki bulgulardan hareketle öğretmenlerin, kaliteli beden eğitimi ve spor etkinliklerinin artırılması gerektiğine dair görüşleri oldukça belirgindir. Bu eğilim, öğretmenlerin mesleki deneyimleri doğrultusunda sporun eğitim sistemindeki yeri ve etkisi konusunda bilinçli bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler sporun yaşam kalitesine katkısını ve toplum düzeyinde halk sağlığı bilinci oluşturmaya olan etkisini de güçlü biçimde desteklemektedir. Bu bulgular,

öğretmenlerin sadece bireysel gelişim açısından değil, toplumsal fayda bakımından da spor okur-yazarlığını önemli bulduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ölçekte yer alan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda en yüksek puanlı cevaplar aşağıdaki gibidir.

- Madde 3: Kaliteli beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik çalışmalar arttırılmalıdır. (Ort: 4,28)
- Madde 10: Bedensel hareketleri okuyup-anlayarak spor yapmak yaşam kalitesini artırır. (Ort: 4,19)
- Madde 6: Spor okur-yazarlığı, topluma ‘halk sağlığı’ düşüncesi kazandırır. (Ort: 4,20)

Tablo 4’deki bulgulardan hareketle öğretmen ve öğretmen adaylarının sporun hem bireysel hem toplumsal düzeyde fayda sağladığı konusunda hemfikirdir. Özellikle beden eğitimi ve spor etkinliklerinin niteliğinin artırılmasına yönelik yüksek düzeyde bir destek söz konusudur. Bu durum, sporun eğitimsel bir araç olarak önemsendiğini göstermektedir. Ayrıca, sporun yaşam kalitesine doğrudan katkıda bulunması ve çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkileri de genel görüş birliğini yansıtmaktadır. Katılımcıların bu ortak değerlendirmeleri, spor okur-yazarlığının eğitsel sistem içinde daha etkin bir biçimde yer alması gerektiğine dair güçlü bir toplumsal eğilimi ortaya koymaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçekte yer alan sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda en yüksek puanlı cevaplar aşağıdaki gibidir.

- Madde 3: Kaliteli beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik çalışmalar arttırılmalıdır. (Ort: 4,20)
- Madde 10: Bedensel hareketleri okuyup-anlayarak spor yapmak yaşam kalitesini artırır. (Ort: 4,17)
- Madde 5: Spor okur-yazarlığı, çocuklarda sağlıklı büyüme ve gelişme için gereklidir. (Ort: 4,09)

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort	S.Sapma	T	p
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	Kadın	122	3,89	,65	1,472	143
	Erkek	86	3,75	,73		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($t(400)=1,472$; $p>0.05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort	S.Sapma	T	p
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	Kadın	112	3,95	,64	,796	,427
	Erkek	80	3,87	,74		

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($t(400)=0,796$; $p>0.05$). Bu sonuç, bireylerin cinsiyetlerine göre spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort	S.Sapma	T	p
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	Kadın	234	3,92	,65	1,609	,108
	Erkek	166	3,81	,73		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($t(400)=1,609$; $p>0.05$). Bu sonuç,

bireylerin cinsiyetlerine göre spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Medeni Durum ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Medeni Durum	N	Ort	S.Sapma	T	p
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	Evli	22	4,15	,53	2,316	,022*
	Bekâr	186	3,79	,69		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının medeni durumları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(400)=2,316$; $p<0.05$). Ortalama puanlar dikkate alındığında, söz konusu farkın evli bireyler lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, evli katılımcıların spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinin bekârlara kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Medeni Durum ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Medeni Durum	N	Ort	S.Sapma	T	P
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	Evli	68	3,97	,57	,736	,463
	Bekâr	124	3,89	,74		

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin medeni durumları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($t(400)=0,736$; $p>0.05$).

Tablo 10. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Medeni Durum ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Medeni Durum	N	Ort	S.Sapma	T	P
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	Evli	90	4,01	,56	2,192	,029*
	Bekâr	310	3,83	,71		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının medeni durumları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(400)=2,192$; $p<0.05$). Ortalama puanlar dikkate alındığında, söz konusu farkın evli bireyler lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, evli katılımcıların spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinin bekârlara kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Ort	S.Sapma	F	p
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	25 ve altı	176	3,78	,69	4,265	,015*
	26-36	29	4,17	,56		
	37-47	3	3,75	,22		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($F(400)=4,265$; $p<0.05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen Post Hoc Tukey analizi sonucuna göre, 25 yaş ve altı grubu ile 26-36 yaş aralığında yer alan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 26-36 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, yaş ilerledikçe spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinde artış yaşandığını göstermektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Ort	S.Sapma	F	p
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	25 ve altı	64	3,5430	,70664	11,670	,000*
	26-36	93	4,1353	,61212		
	37-47	25	4,0433	,55544		
	48 ve üstü	10	4,1167	,55444		

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($F(400)=11,670$; $p<0.05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen Post Hoc Tukey analizi sonucuna göre, 25 yaş ve altı grubu ile 26-36 yaş aralığında yer alan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 26-36 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, yaş ilerledikçe spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinde artış yaşandığını göstermektedir.

Tablo 13. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Ort	S.Sapma	F	P
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	25 ve altı	240	3,71	,70	12,118	,000*
	26-36	122	4,14	,60		
	37-47	28	4,01	,53		
	48 ve üstü	10	4,11	,55		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($F(400)=12,188$; $p<0.05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen Post Hoc Tukey analizi sonucuna göre, 25 yaş ve altı grubu ile 26-36 yaş aralığında yer alan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 26-36 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, yaş ilerledikçe spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinde artış yaşandığını göstermektedir.

Tablo 14. Öğretmen ve Öğretmen Adayı Olma Durumları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Öğretmen/Öğretmen Adayı	N	Ort	S.Sapma	t	p
Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği	Öğretmen Adayı	208	3,83	,68	1,282	,201
	Öğretmen	192	3,92	,68		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen ya da öğretmen adayı olma durumları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(400)=1,282$; $p>0.05$). Bu sonuç, mesleki statüye bağlı olarak spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığını ortaya koymaktadır.

4.2. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerine ve bu düzeylerin demografik değişkenlerle olan farklılaşmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Öğretmen Adayı		Öğretmen		Genel	
	Ort	S.S	Ort	S.S	Ort	S.S
Epistemolojik İnanç Ölçeği	3,56	,62	3,52	,58	3,54	,60
Çaba Alt Boyutu	3,64	,60	3,66	,59	3,65	,60
Yetenek Alt Boyutu	3,41	,79	3,34	,74	3,38	,77
Tek Bir Doğru Alt Boyutu	3,58	,72	3,43	,68	3,51	,70

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyi (Ort: 3,56), orta-yüksek bir düzeye işaret etmektedir. Alt boyutlara bakıldığında en yüksek ortalama “Çaba” boyutunda (Ort: 3,64) elde edilmiştir; bu durum, adayların öğrenmenin emek ve çaba ile gerçekleşeceğine güçlü biçimde inandıklarını göstermektedir. “Yetenek” boyutunun ortalaması ise (Ort: 3,41), yetenekten ziyade çalışmaya dayalı öğrenme anlayışının daha baskın olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmen grubunda genel epistemolojik inanç ortalaması (Ort: 3,52) öğretmen adaylarına benzer şekilde orta-yüksek düzeydedir. “Çaba” alt boyutunun en yüksek puana sahip olması (Ort: 3,66), öğretmenlerin de öğrenmede çabanın belirleyici olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır. “Tek bir doğru” boyutunun ortalaması (Ort: 3,43) ise öğretmenlerin bilgiye daha esnek yaklaşabildiklerini göstermektedir. Tablo 5’deki Genel ortalama değerler incelendiğinde, epistemolojik inanç düzeyinin (Ort: 3,54) tatmin edici bir seviyede olduğu görülmektedir. “Çaba” boyutunun yine en yüksek değere (Ort: 3,65) sahip olması, tüm gruplarda öğrenmeye yönelik benzer bir anlayışın hâkim olduğunu göstermektedir. Tüm alt boyutlar genel olarak 3,30–3,70 aralığında yer almakta olup, bu da epistemolojik inançların gelişmiş ama hâlâ gelişmeye açık olduğunu göstermektedir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort	S.Sapma	T	p
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Kadın	122	3,5297	,59838	1,046	297
	Erkek	86	3,6223	,66986		
Çaba Alt Boyutu Yetenek Alt Boyutu	Kadın	122	3,6301	,55461	,380	,704
	Erkek	86	3,6628	,68343		
Tek Bir Doğru Alt Boyutu Çaba Alt Boyutu	Kadın	122	3,3381	,79345	1,716	,088
	Erkek	86	3,5291	,78560		
Yetenek Alt Boyutu	Kadın	122	3,5342	,71804	1,096	,274
	Erkek	86	3,6453	,72391		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(400)=1,046$; $p>0.05$). Ölçeğin alt boyutları olan çaba, yetenek ve tek bir doğru boyutları açısından da cinsiyet temelinde anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p>0.05$). Bu sonuç, bireylerin epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort	S.Sapma	T	p
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Kadın	112	3,5234	,61560	,094	,925
	Erkek	80	3,5315	,54794		
Çaba Alt Boyutu Yetenek Alt Boyutu	Kadın	112	3,6982	,60693	1,045	,297
	Erkek	80	3,6067	,58578		
Tek Bir Doğru Alt Boyutu Çaba Alt Boyutu	Kadın	112	3,3013	,78208	,918	,360
	Erkek	80	3,4016	,69089		
Yetenek Alt Boyutu	Kadın	112	3,3824	,68505	1,342	,181
	Erkek	80	3,5167	,68055		

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(400)=0,094$; $p>0.05$). Ölçeğin alt boyutları olan çaba, yetenek ve tek bir doğru boyutları açısından da cinsiyet temelinde anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p>0.05$). Bu sonuç, bireylerin epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Tablo 18. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort	S.Sapma	T	P
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Kadın	234	3,52	,60	,839	,402
	Erkek	166	3,57	,61		
Çaba Alt Boyutu Yetenek Alt Boyutu	Kadın	234	3,66	,57	,439	,661
	Erkek	166	3,63	,63		
Tek Bir Doğru Alt Boyutu Çaba Alt Boyutu	Kadın	234	3,32	,78	1,887	,060
	Erkek	166	3,46	,74		
Yetenek Alt Boyutu	Kadın	234	3,46	,70	1,703	,089
	Erkek	166	3,58	,70		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark bulunmamıştır ($t(400)=0,839$; $p>0.05$). Ölçeğin alt boyutları olan çaba, yetenek ve tek bir doğru boyutları açısından da cinsiyet temelinde anlamli bir fark gözlemlenmemiştir ($p>0.05$). Bu sonuç, bireylerin epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete bağılı olarak değişmediğini göstermektedir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Medeni Durum ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Medeni durum	N	Ort	S.Sapma	T	p
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Evli	22	3,5094	,53175	,461	,645
	Bekâr	186	3,5749	,64042		
Çaba Alt Boyutu Yetenek Alt Boyutu	Evli	22	3,7576	,53553	,927	,355
	Bekâr	186	3,6301	,61789		
Tek Bir Doğru Alt Boyutu Çaba Alt Boyutu	Evli	22	3,1250	,73294	1,835	,068
	Bekâr	186	3,4516	,79558		
Yetenek Alt Boyutu	Evli	22	3,4015	,67389	1,231	,220
	Bekâr	186	3,6013	,72497		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark tespit edilememiştir ($t(400)=0,461$; $p>0.05$). Benzer şekilde, ölçeğin çaba, yetenek ve tek bir doğru alt boyutlarında da medeni duruma bağılı anlamli bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 20. Öğretmenlerin Medeni Durum ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Medeni durum	N	Ort	S.Sapma	T	p
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Evli	68	3,4574	,47537	1,214	,226
	Bekâr	124	3,5648	,63846		
Çaba Alt Boyutu	Evli	68	3,6931	,49771	,566	,572
	Bekâr	124	3,6419	,64817		
Yetenek Alt Boyutu	Evli	68	3,1507	,62948	2,692	,008*
	Bekâr	124	3,4486	,78412		
Tek Bir Doğru Alt Boyutu	Evli	68	3,2770	,58704	2,868	,015*
	Bekâr	124	3,5269	,71958		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($t(400)=1,214$; $p>0.05$). Benzer şekilde, ölçeğin çaba alt boyutu ile medeni durum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak ölçeğin yetenek ve tek bir doğru alt boyutları ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 21. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Medeni Durum ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Medeni durum	N	Ort	S.Sapma	T	p
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Evli	90	3,47	,48	1,384	,167
	Bekâr	310	3,57	,63		
Çaba Alt Boyutu	Evli	90	3,70	,50	1,025	,306
	Bekâr	310	3,63	,62		
Yetenek Alt Boyutu	Evli	90	3,14	,65	3,357	,001*
	Bekâr	310	3,45	,78		
Tek Bir Doğru Alt Boyutu	Evli	90	3,30	,60	3,157	,002*
	Bekâr	310	3,57	,72		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($t(400)=1,384$; $p>0.05$). Benzer şekilde, ölçeğin

aba alt boyutu ile medeni durum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak ölçeğin yetenek ve tek bir doğru alt boyutları ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Yaşları ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Ort	S.Sapma	F	P
Epistemolojik İnanç leği	25 ve altı	176	3,5788	,65784	,168	,846
	26-36	29	3,5101	,44765		
	37-47	3	3,4943	,45920		
aba Alt Boyutu	25 ve altı	176	3,6367	,64003	,087	,917
	26-36	29	3,6874	,41827		
	37-47	3	3,6222	,40185		
Yetenek Alt Boyutu	25 ve altı	176	3,4538	,81103	1,230	,295
	26-36	29	3,2155	,67802		
	37-47	3	3,2083	,68845		
Tek Bir Doğru Alt Boyutu	25 ve altı	176	3,6004	,72354	,473	,624
	26-36	29	3,4598	,73552		
	37-47	3	3,5556	,38490		

Araştırma bulgularına göre, ğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar leği toplam puanları ile yaşları arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($F(400)=0,168$; $p>0.05$). Alt boyutlar düzeyinde yapılan incelemelerde, çaba, yetenek ve tek bir doğru alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 23. Öğretmenlerin Yaşları ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Ort	S.Sapma	F	p
Epistemolojik İnanç Ölçeği	25 ve altı	64	3,5172	,59454	,536	,658
	26-36	93	3,5632	,60428		
	37-47	25	3,3986	,56949		
	48 ve üstü	10	3,5690	,41926		
Çaba Alt Boyutu	25 ve altı	64	3,5042	,63910	1,576	,197
	26-36	93	3,7455	,55846		
	37-47	25	3,6373	,60891		
	48 ve üstü	10	3,9200	,48768		
Yetenek Alt Boyutu	25 ve altı	64	3,5547	,67732	3,206	,024*
	26-36	93	3,2836	,77782		
	37-47	25	3,0750	,76120		
	48 ve üstü	10	3,2125	,52058		
Tek Bir Doğru Alt Boyutu	25 ve altı	64	3,5000	,65734	2,798	,041*
	26-36	93	3,4803	,72058		
	37-47	25	3,2333	,64010		
	48 ve üstü	10	3,1667	,52705		

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin Epistemolojik İnançlar Ölçeği toplam puanları ile yaşları arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($F(400)=0,536$; $p>0.05$). Alt boyutlar düzeyinde yapılan incelemelerde, çaba alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$). Ancak, yetenek ve tek bir doğru alt boyutlarında yaş değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuç, bazı epistemolojik inanç bileşenlerinin yaşla birlikte değişebileceğini düşündürmektedir.

Tablo 24. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yaşları ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Ort	S.Sapma	F	p
Epistemolojik İnanç Ölçeği	25 ve altı	240	3,56	,64	,535	,659
	26-36	122	3,55	,56		
	37-47	28	3,40	,55		
	48 ve üstü	10	3,56	,41		
Çaba Alt Boyutu	25 ve altı	240	3,60	,64	1,949	,121
	26-36	122	3,73	,52		
	37-47	28	3,63	,58		
	48 ve üstü	10	3,92	,48		
Yetenek Alt Boyutu	25 ve altı	240	3,48	,77	3,796	,010*
	26-36	122	3,26	,75		
	37-47	28	3,08	,74		
	48 ve üstü	10	3,21	,52		
Tek Bir Doğru Alt Boyutu	25 ve altı	240	3,57	,70	2,662	,048*
	26-36	122	3,47	,72		
	37-47	28	3,26	,62		
	48 ve üstü	10	3,16	,52		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği toplam puanları ile yaşları arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($F(400)=0,535$; $p>0.05$). Alt boyutlar düzeyinde yapılan incelemelerde, çaba alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$). Ancak, yetenek ve tek bir doğru alt boyutlarında yaş değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuç, bazı epistemolojik inanç bileşenlerinin yaşla birlikte değişebileceğini düşündürmektedir.

Tablo 25. Öğretmen ve Öğretmen Adayı Olma Durumları ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Öğretmen/Öğretmen Adayı	N	Ort	S.Sapma	t	p
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Öğretmen Adayı	208	3,56	,62	,676	,499
	Öğretmen	192	3,52	,58		
Çaba	Öğretmen Adayı	208	3,64	,60	,272	,785
	Öğretmen	192	3,66	,59		
Yetenek	Öğretmen Adayı	208	3,41	,79	,959	,338
	Öğretmen	192	3,34	,74		
Tek bir doğru	Öğretmen Adayı	208	3,58	,72	2,013	,045*
	Öğretmen	192	3,43	,68		

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ve öğretmen ya da öğretmen aday olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F(400)=0,676$; $p>0.05$). Alt boyut düzeyinde incelendiğinde, çaba ve yetenek boyutlarında mesleki duruma bağlı anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0.05$), tek bir doğru alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu fark, öğretmenlerin tek bir doğru inancına öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek düzeyde sahip olduklarını göstermektedir.

4.3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri ve Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adayların spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri ile Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonucu

Ölçekler	Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	r: ,430 N: 208 p: ,000**
Çaba	r: ,490 N: 208 p: ,000**
Yetenek	r: ,299 N: 208 p: ,000**
Tek Bir Doğru	r: ,337 N: 208 p: ,000**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri ve spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: 478, $p<0.05$). Epistemolojik inanç düzeyleri ile spor okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular ise aşağıdaki gibidir;

- Öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inanç alt boyutları arasında yer alan çaba alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: ,430, $p<0.05$).
- Öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inanç alt boyutları arasında yer alan yetenek alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: ,299, $p<0.05$).
- Öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inanç alt boyutları arasında yer alan tek bir doğru alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: ,337, $p<0.05$).

Tablo 27. Öğretmenlerin Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri İle Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonucu

Ölçekler	Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	r: ,478 N: 192 p: ,000**
Çaba	r: ,524 N: 192 p: ,000**
Yetenek	r: ,298 N: 192 p: ,000**
Tek Bir Doğru	r: ,413 N: 192 p: ,000**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri ve spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: 478, $p<0.05$). Epistemolojik inanç düzeyleri ile spor okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular ise aşağıdaki gibidir;

- Öğretmenlerin spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inanç alt boyutları arasında yer alan çaba alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: ,524, $p<0.05$).
- Öğretmenlerin spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inanç alt boyutları arasında yer alan yetenek alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: ,289, $p<0.05$).
- Öğretmenlerin spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inanç alt boyutları arasında yer alan tek bir doğru alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: ,413, $p<0.05$).

Tablo 28. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalık Düzeyleri İle Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonucu

Ölçekler	Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği
Epistemolojik İnançlar Ölçeği	r: ,448 N: 400 p: ,000**
Çaba	r: ,506 N: 400 p: ,000**
Yetenek	r: ,290 N: 400 p: ,000**
Tek Bir Doğru	r: ,363 N: 400 p: ,000**

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri ve spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: ,448, $p<0.05$). Epistemolojik inanç düzeyleri ile spor okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulgular ise aşağıdaki gibidir;

- Öğretmen ve öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inanç alt boyutları arasında yer alan çaba alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: ,506, $p<0.05$).
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inanç alt boyutları arasında yer alan yetenek alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: ,290, $p<0.05$).
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeyleri ile epistemolojik inanç alt boyutları arasında yer alan tek bir doğru alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r: ,363, $p<0.05$).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği ile Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve alt boyutları ile değişkenlerden elde edilen bulguların, bulgular kısmındaki sırasına uygun bir şekilde tartışma ve yorumuna yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara ait literatür taraması yapılmış ve bulunan bu araştırmalar ile elde edilen bulguların karşılaştırması gerçekleştirilmiştir.

5.1.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlık Farkındalıklarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada katılımcıların spor okuryazarlık düzeylerinin “*katılıyorum*” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların spor okuryazarlığı konusunda en çok farkındalığa sahip olduğu maddeler aşağıdaki gibi tespit edilmiştir.

1. “*Kaliteli beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik çalışmalar arttırılmalıdır.*” Öğretmen ve öğretmen adaylarının böyle bir düşünceye sahip olmasının temelinde insanların sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri, fiziksel ve zihinsel sağlıklarını koruyabilmeleri için beden eğitimi ve sporun önemine vurgu yapılması yer almaktadır. Öyle ki Özcan ve arkadaşları (2016) çalışmalarında beden eğitimi faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için derse yönelik katılımı artırıcı uygulamaların yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.
2. “*Bedensel hareketleri okuyup-anlayarak spor yapmak yaşam kalitesini arttırır.*” Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu şekilde bir düşüncede olmasının temelinde ise daha çok bedensel hareketlerin daha doğru anlaşılacak sporun yaşam kalitesini artırıcı bir etkiye sahip olması yer almaktadır. Çünkü bedensel aktivitelerin sadece yapılması değil, aynı zamanda doğru bir şekilde anlaşılması ve uygulanmasını gerekmektedir. Bu sayede, insanların yaşam kalitesini arttırmak için bedensel aktiviteleri daha etkili bir şekilde kullanabilecekleri düşünülür. Umut ve Mutlutürk (2023) yaptıkları çalışmada doğru ve düzenli şekilde yapılan egzersizlerin bireylerin

yaşam kalitelerinin olumlu yönde desteklediğini bu nedenle de sedanter bireylerin yaşam kalitelerinin sporu anlayarak, doğru ve düzenli yapanlara nazaran daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz ve Karaca (2019) çalışmalarında sporu doğru bilgiler üzerine kuran bireylerin yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

3. *“Spor okur- yazarlığı, topluma ‘halk sağlığı’ düşüncesi kazandırır.”* Öğretmen ve öğretmen adayları spor yapmanın sadece bireylerin değil, aynı zamanda toplumun sağlığını da etkilediğini ve bu nedenle sporun toplumda yaygınlaştırılması ve spor bilincinin artırılması gerektiğini savunmaktadır. Spor okuryazarlığı kavramı, bireylerin sporu anlama, uygulama ve spor etkinliklerine katılma yeteneklerini ifade eder ve toplumun genel sağlık bilincini artırmak için önemli bir araç olarak görülür.

5.1.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlıkları ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarını Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılaşmaya bakıldığında ise beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının medeni durumları ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasının pek çok nedeni olabilir. Öncelikle, modern toplumlarda cinsiyetler arası farklılıkların azalmasıyla birlikte, beden eğitimi ve spor alanında yapılan eğitimlerde ve bilinçlendirme çalışmalarında cinsiyet ayrımcılığına daha az yer verilmesi mümkündür. Bununla birlikte, beden eğitimi ve spor derslerinin, cinsiyet ayrımı yapmadan geniş bir öğrenci kitlesine yönelik olarak tasarlanması ve sunulması, cinsiyete dayalı farklılıkların önemini azaltabilir. Ayrıca, beden eğitimi ve spor alanında öğretmenlik yapan veya bu alanda eğitim gören kişilerin, genellikle sporun ve fiziksel aktivitenin önemini vurgulayan bir ortamda yetişmeleri muhtemeldir. Dolayısıyla, bu kişilerin spor okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyete dayalı bir farklılık olmaması, beden eğitimi ve sporun evrensel bir değer olarak kabul

edilmesiyle ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, kültürel ve toplumsal normlar da bu durumda etkili olabilir. Geleneksel cinsiyet rollerine dayalı olarak erkeklerin fiziksel aktivitelere daha fazla ilgi göstermesi ve bu alanda daha fazla deneyime sahip olmaları beklenirken, günümüzde bu tür normların değiştiği ve kadınların da beden eğitimi ve spor alanında aktif rol aldığı bir ortamda, cinsiyete dayalı farklılıkların azalması mümkündür. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasının nedeni, eğitim ve bilinçlendirme süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığına yer verilmemesi, sporun evrensel bir değer olarak kabul edilmesi, ve toplumsal normların değişmesi gibi birçok faktörün bir araya gelmesiyle açıklanabilir. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında;

Jawad (2022) tarafından spor bilimleri öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde, bireylerin cinsiyetlerine göre spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, cinsiyetin bireylerin spor okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, cinsiyetin spor okuryazarlığına yönelik farkındalık düzeylerini belirlemede önemli bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Ülker (2019), antrenör, yönetici ve beden eğitimi öğretmenlerinin spor okuryazarlığına ilişkin algılarını incelediği doktora tezinde, cinsiyet değişkeninin bu algılar üzerindeki etkisini de değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyetin spor okuryazarlık farkındalığı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, farklı meslek gruplarında görev yapan bireyler arasında da cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir.

Demir, Tosun, Yüksel ve Konak (2019) tarafından spor bilimleri fakültesi öğrencileriyle yürütülen araştırmada, öğrencilerin cinsiyetleri ile spor okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin cinsiyetlerine göre spor okuryazarlığı farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları ile literatürde yer alan çalışmalar karşılaştırıldığında, genel olarak benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, daha önce yapılan çalışmalarla

örtüşmektedir. Literatürde, spor bilimleri öğrencileri, antrenörler, yöneticiler ve beden eğitimi öğretmenleriyle yürütülen araştırmalarda da cinsiyetin spor okuryazarlığı farkındalık düzeyine anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, spor okuryazarlığının bireylerin cinsiyetinden bağımsız olarak gelişebileceğini ve toplumsal cinsiyet rollerinden etkilenmediğini ortaya koymaktadır.

5.1.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlıkları ve Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının medeni durumları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin medeni durumları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılaşmaya bakıldığında ise beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının medeni durumları ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada farklılaşmanın evli katılımcılar lehine olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının medeni durumları ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında evliler lehine anlamlı bir farklılık olmasının çeşitli nedenleri olabilir. Öncelikle, evlilik genellikle bireylerin daha düzenli bir yaşam tarzına geçiş yapmalarını teşvik eder. Evlilik, günlük rutinlerin belirlenmesine ve birlikte paylaşılan bir yaşam tarzının oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu, evli bireylerin spor yapma veya sporla ilgili aktivitelere daha istikrarlı bir şekilde zaman ayırmalarını ve düzenli olarak spor yapma alışkanlığı edinmelerini kolaylaştırabilir. Ayrıca, evlilik beraberinde sorumluluk duygusunu artırabilir. Birlikte yaşanan bir hayatta, bireyler birbirlerine ve ailelerine karşı sorumluluk duygusuyla hareket edebilirler. Bu durum, sağlıklı yaşam alışkanlıklarının benimsenmesini ve korunmasını teşvik edebilir. Evli bireyler, eşlerine ve ailelerine örnek olmak ve onların sağlıklı yaşam tarzını teşvik etmek amacıyla spor yapma ve spor okuryazarlığı düzeylerini artırma eğiliminde olabilirler. Bununla birlikte, evlilik sosyal bir destek sistemini de beraberinde getirir. Evli bireyler, eşleriyle birlikte spor yaparak veya spor etkinliklerine katılarak birlikte vakit geçirebilirler. Bu durum, motivasyonu artırabilir ve spor yapma konusunda daha istekli olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, evlilik, spor aktivitelerine katılımı teşvik

eden bir ortam oluşturabilir ve bireylerin spor okuryazarlığını artırmalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının medeni durumları ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında evliler lehine anlamlı bir fark olmasının nedenleri, düzenli yaşam tarzı, artan sorumluluk duygusu ve sosyal destek gibi faktörlere dayanabilir. Bu faktörler, evlilik durumunun spor yapma alışkanlıklarını ve spor okuryazarlığını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Konu ile alakalı literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında genellikle çalışmaların öğrenciler üzerinde yapılmasından kaynaklı medeni durum değişkenli ile spor okuryazarlık farkındalığı arasındaki farklılığı inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında;

Volden, Longema, Adamson ve Oechsle (1990) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bireylerin yaş, cinsiyet ve egzersiz alışkanlıklarının sağlık, yaşam tarzı ve benlik saygısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, sağlıklı bir yaşam sürdürebilmek adına düzenli egzersiz yapmanın önemli olduğu vurgulanmış ve bu bağlamda medeni durumun bireylerin spor yapma davranışlarında anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, medeni durumun bireylerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarını etkileyebilecek önemli bir demografik değişken olduğunu göstermektedir.

Johnson, Ratner, Bottorff ve Hayduk (1993) tarafından Pender'in Sağlığı Geliştirme Modeli temel alınarak yürütülen çalışmada ise, bireylerin sağlığı geliştirme yönündeki davranışlarını etkileyen değişkenler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda medeni durumun, sağlığı geliştirici etkinliklere katılım açısından olumlu bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, bireylerin yaşam biçimlerini şekillendiren faktörler arasında medeni durumun da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymakta ve sağlıklı yaşam davranışlarıyla medeni durum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu desteklemektedir.

Mevcut araştırmanın bulguları ile literatürdeki çalışmalar arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır. Araştırmanın öğretmen adayları grubunda elde edilen anlamlı farklılık bulgusu, evli bireylerin yaşam tarzı tercihlerinin spor okuryazarlığı farkındalığını artırabileceğini göstermektedir. Öte yandan, öğretmen grubunda böyle bir farklılığın gözlenmemesi, mesleki deneyim, yaş, yaşam alışkanlıkları ya da bireysel farkındalık düzeyleri gibi başka değişkenlerin bu ilişkiyi etkileyebileceğine

işaret etmektedir. Bu durum, medeni durumun tek başına belirleyici olmadığını, ancak belirli koşullarda spor okuryazarlığı düzeyini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

5.1.4. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlıkları ve Yaş Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaşları ile Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası farklılaşmaya bakıldığında beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşları ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada farklılaşma 25 ve altı yaş aralığındaki katılımcılarla 26-36 yaş aralığındaki katılımcılar arasında 26-36 yaş aralığındaki katılımcılar lehine olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının yaşları ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın 26-36 yaş aralığında öğretmen ve öğretmen adaylarının lehine olmasının çeşitli nedenleri bulunabilir. Bu yaş aralığı genellikle bireylerin kariyerlerinde belirli bir aşamaya gelmiş oldukları ve kişisel gelişimlerine daha fazla odaklanmaya başladıkları bir dönemi kapsar. Bu dönemde, bireyler genellikle daha fazla deneyim kazanmış ve kendilerini daha iyi tanımış olabilirler, bu da spor yapma ve spor okuryazarlığına daha fazla değer vermelerini sağlayabilir. Ayrıca, 26-36 yaş aralığındaki bireyler genellikle iş ve aile yaşamlarını dengelemeye çalıştıkları bir dönemdedir. Bu yaş grubundaki bireyler, iş hayatındaki yoğunluklarına rağmen sağlıklı bir yaşam tarzını sürdürmeye ve spor yapmaya zaman ayırmaya çalışabilirler. Bu durum, spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinin artmasına ve bu yaş grubundaki öğretmen ve öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık oluşturmaya katkıda bulunabilir. 26-36 yaş aralığındaki bireyler genellikle daha istikrarlı bir gelire ve daha sağlam bir sosyal destek ağına sahip olma eğilimindedirler. Bu durum, spor yapma imkanlarını artırabilir ve sporla ilgili aktivitelere katılımı teşvik edebilir. Ayrıca, bu yaş grubundaki bireyler genellikle daha bilinçli bir şekilde spor aktivitelerine katılmaya ve sağlıklı yaşam tarzını sürdürmeye odaklanabilirler. Sonuç olarak, 26-36 yaş aralığındaki beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık

olmasının nedenleri, bu yaş grubundaki bireylerin genellikle kariyerlerinde belirli bir aşamaya gelmiş olmaları, iş ve aile yaşamlarını dengelemeye çalışmaları ve daha istikrarlı bir gelire ve sosyal destek ağına sahip olmaları gibi faktörlere dayanabilir. Bu faktörler, spor okuryazarlık farkındalığını artırarak, bu yaş grubundaki öğretmen ve öğretmen adaylarının spor aktivitelerine katılımını teşvik edebilir ve sağlıklı yaşam tarzlarını sürdürmelerine yardımcı olabilir. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında;

Demir, Tosun, Yüksel ve Konak (2019) tarafından yapılan araştırmada, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin spor okuryazarlık düzeyleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yaşları ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 28–30 yaş aralığında bulunan katılımcıların, diğer yaş gruplarına göre daha yüksek düzeyde farkındalık sergiledikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, yaş ilerledikçe bireylerin spor okuryazarlığına yönelik farkındalıklarının artabileceğini göstermektedir.

Ülker (2019) tarafından yürütülen doktora tezinde ise, antrenör, yönetici ve beden eğitimi öğretmenlerinin spor okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, katılımcıların yaşları ile spor okuryazarlığı farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Araştırma, yaş değişkeninin spor okuryazarlığı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını savunmaktadır.

Benzer şekilde, Iğdır (2023) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen doktora çalışmasında da yaş değişkeni ile spor okuryazarlığı farkındalığı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonuçları, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin spor okuryazarlığı düzeylerinde belirgin bir değişiklik olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, yaş değişkeninin bazı örneklemelerde spor okuryazarlığı üzerinde etkili olmayabileceğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin yaş değişkeni açısından spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilere göre, özellikle 26–36 yaş aralığında yer alan bireylerin spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinin, 25 yaş ve altındaki bireylere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, yaşın bireylerin sporla ilgili

bilinç, tutum ve farkındalık düzeylerini etkileyen bir faktör olabileceğini göstermektedir. Örneğin, Demir, Tosun, Yüksel ve Konak (2019) tarafından yapılan araştırmada da yaş ilerledikçe spor okuryazarlık farkındalığının arttığı belirlenmiştir. Bu çalışma, özellikle 28–30 yaş aralığındaki bireylerin daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduğunu ortaya koyarak mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu yaş grubundaki bireylerin hem eğitim hem de yaşam deneyimlerinin, sporla ilgili daha bilinçli yaklaşımlar geliştirmelerine katkı sunduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, Ülker (2019) ve Iğdır (2023) tarafından yürütülen çalışmalar ise yaşın spor okuryazarlık farkındalığı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ifade etmektedir. Bu farklılık, örneklem gruplarındaki bireysel özellikler, yaş aralıklarının dağılımı, mesleki deneyim düzeyleri veya araştırmada kullanılan ölçme araçlarındaki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir. Özellikle öğrenci gruplarında yaş değişkeninin etkisinin sınırlı kalması, bu bireylerin henüz benzer eğitim ve yaşam aşamalarında olmalarıyla açıklanabilir. Öyle ki Ülker (2019) çalışmasında antrenör, yönetici ve beden eğitimi öğretmenlerini örneklem grubu olarak seçerken Iğdır (2023) sadece üniversite öğrencilerini örneklem grubu olarak seçmiştir. Bu çalışmada ise hem öğretmen hem de öğretmen adayları (üniversite öğrencileri) bir arada değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, mevcut araştırmanın bulguları bazı literatür çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşürken, bazılarıyla ise farklılık göstermektedir. Bu durum, yaşın spor okuryazarlık farkındalığı üzerindeki etkisinin bağlamdan bağlama değişebileceğini ve özellikle belirli bir yaş aralığındaki bireylerin daha yüksek farkındalık geliştirme potansiyeline sahip olabileceğini göstermektedir. Yaş değişkeninin etkisinin daha net anlaşılabilmesi için farklı yaş gruplarını kapsayan ve çeşitli örneklemlemlerle desteklenen ileri düzey araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.5. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Spor Okuryazarlıkları ve Öğretmen Adayı ve Öğretmen Olma Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen ya da öğretmen aday olma durumları ile spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, her iki grubun da eğitim süreci boyunca benzer bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olmasından kaynaklanabilir. Özellikle üniversitelerde beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarında sunulan teorik ve uygulamalı ders içeriklerinin, öğretmen adaylarını

mesleğe yeterli düzeyde hazırladığı ve spor okuryazarlığına ilişkin farkındalıklarını geliştirdiği söylenebilir. Öyle ki Iğdır ve Aydos (2023) çalışmalarında eğitim programlarında kendine yer edinen spor okuryazarlık kavramının bireylerin bütünüyle spora adaptasyonlarının arttırılmasını gerektirdiğini savunmakta olup spor okuryazarlık kavramının geliştirilebilir bir nitelikte olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının güncel spor etkinliklerini takip etmeleri, dijital medya araçlarını aktif şekilde kullanmaları ve spor kültürüne yönelik farkındalıklarının yüksek olması da bu bulguyu destekleyici unsurlar arasında değerlendirilebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin de meslek içi eğitimler, kişisel ilgi ve deneyim yoluyla bu farkındalıklarını sürdürdükleri ve geliştirdikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla, mesleki statüye bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşmaması, her iki grubun da spor okuryazarlığı konusunda benzer bilinç düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında;

Iğdır (2023), üniversite öğrencilerinin spor okuryazarlık seviyelerini incelediği çalışmada, bireysel sporlarla ilgilenen öğrencilerin teknik bilgiye dayalı spor okuryazarlığında daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu bulgular, spor türünün, öğrencilerin spor okuryazarlığının farklı boyutlarında gelişimine etkide bulunduğunu göstermektedir.

Jawad (2022), spor bilimleri öğrencilerinin akademik öz yeterlilik ve sosyalleşme düzeyleri ile spor okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, uygulamaya dayalı bölümlerde eğitim gören öğrencilerin spor okuryazarlığı farkındalıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada, cinsiyetin ve aktif olarak spor yapmanın spor okuryazarlığı üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülker (2019) ise antrenör, yönetici ve beden eğitimi öğretmenlerinin bakış açılarıyla spor okuryazarlığı kavramını değerlendirdiği araştırmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin bu kavramı fiziksel beceri, taktiksel analiz ve sosyal katılımın bütünleşmiş bir hâli olarak gördüklerini ortaya koymuştur.

Araştırmada beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, mesleki deneyim düzeyi (öğretmen ya da öğretmen adayı olma) açısından spor okuryazarlık farkındalığında belirgin bir değişim olmadığını

ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlik mesleğine atılmış olmak ya da öğretmen adayı konumunda bulunmak, bireylerin spor okuryazarlık düzeylerini anlamlı ölçüde etkilememektedir. Literatür incelendiğinde, araştırma bulguları ile örtüşen ve ayrışan bazı noktalar dikkat çekmektedir. Örneğin, Jawad (2022) tarafından yürütülen çalışmada, spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin spor okuryazarlığı farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretim sürecinin niteliğinin spor okuryazarlığını etkileyebileceğini gösterse de, bireyin öğretmen ya da öğretmen adayı olmasının tek başına belirleyici bir faktör olmadığını doğrudan destekler niteliktedir. Ayrıca Jawad'ın çalışmasında cinsiyetin ve aktif spor yapmanın da spor okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ifade edilmiştir; bu sonuç da demografik faktörlerin spor okuryazarlığını her zaman belirleyici biçimde etkileyebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, Ülker'in (2019) araştırması da öğretmenlerin spor okuryazarlığına yönelik kavrayışlarını ortaya koymakla birlikte, doğrudan mesleki farklılıkların farkındalık düzeyi üzerinde etkili olduğuna dair bir bulgu sunmamaktadır. Ancak çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin spor okuryazarlığı kavramına fiziksel beceri, taktiksel analiz ve sosyal katılım açısından bütüncül yaklaşıtları belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin teorik çerçeveyi içselleştirmiş olabileceğini gösterse de, farkındalık düzeylerinin öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymamaktadır. Dolayısıyla bu bulgu da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla çelişmemektedir. Öte yandan, Iğdır'ın (2023) çalışması, spor türüne göre spor okuryazarlığının farklı boyutlarda gelişebileceğini ortaya koymuştur. Ancak öğretmenlik statüsü ile spor okuryazarlığı arasındaki ilişkiye doğrudan değinmemiştir. Bu nedenle, Iğdır'ın bulguları ile mevcut araştırmanın bulguları doğrudan karşılaştırılamamakla birlikte, dolaylı olarak sporla aktif biçimde ilgilenmenin bazı yönlerden farkındalığı artırabileceğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, mevcut araştırma bulgusu, literatürde yer alan çalışmalarla büyük ölçüde tutarlıdır. Spor okuryazarlık farkındalık düzeyleri, öğretmen ya da öğretmen adayı olma durumundan ziyade, bireylerin sporla olan aktif ilgileri, öğrenim gördükleri alanların uygulama ağırlığı ve bireysel gelişim süreçleriyle daha yakından ilişkili olabilir. Bu nedenle, öğretmenlik statüsünden ziyade, bireyin eğitim sürecine katılım düzeyi ve sporla etkileşim biçimi spor okuryazarlığında daha belirleyici olabilir.

5.1.6. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yüksek olması beraberinde bazı avantajları getirmektedir. Öncelikle, bu inançlar, öğretmenlerin eğitim anlayışlarını şekillendirir ve öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar. Yüksek epistemolojik inançlara sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlar ve onlara daha uygun öğretim stratejileri uygular. Ayrıca bu öğretmenler, öğrencilerin potansiyellerini maksimize etmek için çeşitli öğrenme stillerini ve gereksinimlerini dikkate alırlar. Epistemolojik olarak güçlü olan öğretmenler, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri ve bilgiye erişimde bağımsızlık gibi temel yetkinlikler kazandırmak için çaba gösterirler. Öyle ki Kandemir ve Eğmir (2021) yaptıkları çalışmada epistemolojik inanç ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu aynı zamanda akademik öz yeterlik noktasında aracı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Konuya ilişkin literatüre bakıldığında;

Koç Erdamar ve Bangir Alpan (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin sınıf içi uygulamalara etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yüksek olması, sınıf içi motivasyonlarını artırmakta ve bu durum öğretmenlik performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, epistemolojik inançların sadece bilişsel bir tutum değil, aynı zamanda mesleki yeterlik üzerinde de etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Koç ve Memduhoğlu (2017) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını karma yöntemle inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların genel olarak yüksek düzeyde epistemolojik inançlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının bilgiye, öğrenmeye ve öğretim sürecine ilişkin olumlu ve gelişime açık tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymakta; bu durumun da mesleki gelişim açısından önemli bir potansiyel taşıdığı ifade edilmektedir.

Araştırmada, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, bireylerin bilgiye, öğrenmeye ve öğretim sürecine ilişkin olumlu, gelişime açık ve yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bulguları, literatürdeki mevcut çalışmalarla önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Özellikle Koç Erdamar ve Bangir Alban (2011) tarafından yürütülen çalışmada da çocuk gelişimi, el sanatları, giyim, aile ekonomisi ve beslenme eğitimi ve uygulamalı sanatlar bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin yüksek olduğu saptanmış, bu yüksek düzeyin sınıf içi motivasyonu artırdığı ve öğretmenlik performansına olumlu katkı sunduğu vurgulanmıştır. Bu bulgu, epistemolojik inançların sadece bireysel düşünme biçimini değil, aynı zamanda öğretim uygulamalarını ve mesleki etkililiği de şekillendirdiğini göstermektedir. Bu yönüyle mevcut araştırmanın bulgusu ile doğrudan örtüşmektedir. Benzer şekilde, Koç ve Memduhoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların bilgiye ve öğrenmeye yönelik olumlu ve gelişime açık tutumlar geliştirmeleri, onların mesleki gelişime daha yatkın bireyler olduklarını ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada da öğretmen ve öğretmen adaylarının yüksek epistemolojik inanç düzeylerine sahip oldukları saptandığından, bu bulgu ile literatür arasında da doğrudan bir paralellik söz konusudur. Araştırma bulguları ile literatür arasında bir fark tespit edilmemiştir. Tüm çalışmalar, öğretmenlik mesleğine hazırlanan bireylerin yüksek epistemolojik inanç düzeylerine sahip olmalarının, hem bireysel öğrenme süreçlerini hem de mesleki yeterliliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırma beden eğitimi ve spor öğretmenliği gibi uygulama ağırlıklı bir alanda dahi öğretmen ve adaylarının bilgiye yaklaşımında benzer yapıcı eğilimlerin gözlemlendiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, literatürdeki verilerle uyumlu olup, öğretmen ve öğretmen adaylarının yüksek epistemolojik inanç düzeylerinin, mesleki yeterlikleri ve öğretim süreçlerine katkı sağladığını destekleyen bilimsel bir zemine dayanmaktadır. Bu durum, özellikle öğretmen yetiştirme programlarının epistemolojik gelişim boyutunu dikkate alması gerektiğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

5.1.7. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gruplar arası farklılaşmaya bakıldığında beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ölçeği ortalama puanı ile cinsiyetleri arasında alt boyutlarda dahil olmak üzere anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile cinsiyetleri arasında herhangi bir ilişkinin bulunmaması farklı nedenlere bağlı olarak gerçekleşebilir. İlk olarak, epistemolojik inançlar, bireyin kişisel deneyimleri, eğitimi ve mesleki tecrübeleri gibi karmaşık faktörlerden etkilenir. Cinsiyet, bu faktörler arasında sadece biri olabilir ve epistemolojik inançların şekillenmesinde tek belirleyici değildir. İkinci olarak, eğitim sistemleri ve öğretmenlik mesleği genellikle cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan bir alandır, Öyle ki Polat (2010) çalışmasında öğretmenlik mesleğinin geleneksel cinsiyet rollerine uygun olması, anne, ev kadını beklentilerine elverişli alan bırakması nedeniyle tercih nedeni olarak görüldüğü belirtilmektedir, ancak bu durum öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemede doğrudan bir rol oynamayabilir. Üçüncü olarak, kültürel ve toplumsal normlar, bireylerin bilgiyi edinme ve kullanma biçimlerini etkiler. Ancak bu normlar, cinsiyete bağlı olarak homojen bir şekilde dağılmaz ve farklı bireyler arasında değişkenlik gösterebilir. Son olarak, epistemolojik inançlar, karmaşık bir süreçtir ve bireyler arasında büyük ölçüde farklılık gösterebilir. Dolayısıyla, cinsiyet ile epistemolojik inançlar arasında doğrudan bir ilişki olmamasının nedeni, bu inançların çok yönlü ve kişisel deneyimlere dayalı olması gösterilebilir. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında;

Biçer, Er ve Özel (2013) tarafından yürütülen çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin epistemolojik inançları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir. Bu sonuç, ilgili araştırmanın temel bulgularını destekler niteliktedir ve cinsiyetin bu tür bilişsel inançlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Karabulut ve Ulucan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu da, cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu desteklemektedir.

Kaya ve Ekiçi (2017) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stilleri çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre epistemolojik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, daha önceki araştırmalarla paralellik göstermekte ve cinsiyetin bu alandaki etkisinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuç, literatürde yer alan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Biçer, Er ve Özel (2013) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, mevcut araştırmadaki sonuçları doğrudan desteklemektedir. Ayrıca, çalışmada epistemolojik inançların bireylerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle ilişkili olduğu ancak cinsiyet gibi demografik değişkenlerden etkilenmediği ifade edilmiştir. Karabulut ve Ulucan (2012) da beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, cinsiyetin bilimsel epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını ortaya koymuşlardır. Araştırma grubu ve alan benzerliği açısından da bu çalışma, mevcut bulgularla uyumlu bir diğer örnektir. Kaya ve Ekiçi (2017) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan çalışmada da epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişmediği belirlenmiştir. Bu çalışma da farklı branşlardan öğretmenlerle yapılmış olsa da, epistemolojik inançların bireyin pedagojik yaklaşım ve düşünce tarzıyla ilişkili olduğu; ancak cinsiyet gibi biyolojik değişkenlerden bağımsız geliştiği yönündeki genel eğilimi desteklemektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırma bulguları ile literatürdeki diğer araştırmalar yüksek düzeyde tutarlılık göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı yönünde literatürde genel bir eğilim olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyetten bağımsız geliştiğini ve bu tür bilişsel inançların bireylerin öğrenme anlayışı, bilgiye yaklaşımı ve pedagojik duruşları ile daha yakından ilişkili olduğunu ortaya koymakta; literatürdeki benzer çalışmalarla da paralellik arz etmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme süreçlerinde cinsiyet ayrımı gözetmeksizin epistemolojik gelişimi destekleyen ortak stratejilerin kullanılabileceğine işaret etmektedir.

5.1.8. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeyleri ve Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Benzer şekilde, ölçeğin çaba, yetenek ve tek bir doğru alt boyutlarında da medeni duruma bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Benzer şekilde, ölçeğin çaba alt boyutu ile medeni durum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ölçeğin yetenek ve tek bir doğru alt boyutları ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılaşmaya bakıldığında beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ölçeği ortalama puanı ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak epistemolojik inanç alt boyutlarında yetenek ve tek bir doğru alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında böyle bir sonucun elde edilmesinde medeni durumun epistemolojik inanç boyutunda belirleyici tek bir faktör olmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği, farklı medeni durumları olan bireyleri çeşitli öğretim ortamlarında bir araya getirir. Evli, bekar, boşanmış veya dul öğretmenlerin hepsi farklı yaşam deneyimlerine ve perspektiflere sahip olabilirler, ancak bu durumun epistemolojik inançları doğrudan etkilemesi beklenmez. Ayrıca medeni durum, bir bireyin eğitim ve öğretim anlayışını belirlemede tek başına yeterli bir gösterge değildir. Öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, öğrenme teorileri ve mesleki değerleri gibi faktörler, epistemolojik inançlarını şekillendirmede daha belirleyici olabilir. Son olarak, epistemolojik inançlar karmaşık ve çok yönlü bir

konudur ve bireyler arasında büyük ölçüde farklılık gösterebilir. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında;

Settaş (2022), farklı branşlara sahip öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğretmenlerin medeni durumlarının epistemolojik inançları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir.

Kanbur (2020), fizik öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerini demografik değişkenler açısından incelediği çalışmada, medeni durumun epistemolojik inançlar bağlamında herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Şaşmaz (2019), farklı branşlara sahip öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öz-yeterlik algılarını incelediği araştırmasında, medeni durum değişkeninin epistemolojik inançlar üzerinde belirgin bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Yıldırım (2015) ise ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat hakkındaki görüşlerini epistemolojik inanç ölçeği kapsamında değerlendirdiği çalışmada, medeni durumun epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır.

Deryakulu ve Bıkmaz (2003) sınıf öğretmenlerine yönelik Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında da, medeni durumun epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği ortalama puanları ile medeni durumları arasında genel anlamda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ölçeğin alt boyutlarından çaba açısından da medeni duruma bağlı anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, yetene ve tek bir doğru alt boyutlarında medeni duruma göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu durum, genel epistemolojik inanç düzeylerinde medeni durumun etkisinin sınırlı olduğunu ancak bazı spesifik bilişsel tutumlarda (özellikle yetenek ve tek doğru algısında) medeni durumun farklılaşmaya yol açabileceğini göstermektedir.

Bu bulgular, literatürdeki ilgili çalışmalarla genel olarak uyumludur. Settaş (2022), öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark bulamamış; medeni durumun bu bağlamda belirleyici bir

etken olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, araştırmanın genel epistemolojik inanç ortalaması ile medeni durum arasındaki ilişkisinin anlamlı olmamasıyla örtüşmektedir. Kanbur (2020), fizik öğretmenlerinin demografik değişkenler arasında medeni durumun epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkisi olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgu da genel anlamda literatürde medeni durumun epistemolojik inançlar üzerinde belirgin bir etkisinin bulunmadığını desteklemektedir. Şaşmaz (2019) ve Yıldırım (2015) çalışmaları da medeni durum değişkeninin epistemolojik inançlarda anlamlı bir fark yaratmadığını vurgulamıştır. Özellikle Yıldırım'ın resmi müfredat algısı bağlamında yaptığı değerlendirme, öğretmenlerin medeni durumlarının bilişsel tutumlarını genel anlamda etkilemediğini göstermektedir. Ayrıca, Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından geliştirilen Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında da medeni durumun epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu çalışma, epistemolojik inançların demografik değişkenlerden bağımsız olarak daha çok bireysel bilişsel ve tutumsal özelliklere dayandığını ortaya koymaktadır. Ancak araştırmada alt boyutlardan yetenek ve tek bir doğru algısında medeni duruma bağlı anlamlı farkların bulunması, literatürde daha az vurgulanmış ve dolayısıyla araştırmaya özgü bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu durum, medeni durumun bireylerin belirli epistemolojik boyutlarda farklı algılamalar geliştirmesine neden olabileceğini işaret etmekte; örneğin evli ya da bekar olmanın bireylerin öğrenme süreçlerinde yetenek ve bilgi algılarına kısmi etkileri olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu alanın, özellikle alt boyutlar düzeyinde daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Özetle, araştırmanın genel bulguları ve literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları medeni durumun beden eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançların genel düzeyinde belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak alt boyutlarda ortaya çıkan farklılıklar, bu konuda yeni araştırmalar yapılmasının gerekliliğine işaret etmekte ve literatüre katkı sağlayabilecek özgün bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

5.1.9. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeyleri ve Yaş Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği toplam puanları ile yaşları arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Alt boyutlar düzeyinde yapılan incelemelerde, çaba, yetenek ve tek bir doğru alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin Epistemolojik İnançlar Ölçeği toplam puanları ile yaşları arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde yapılan incelemelerde, çaba alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak, yetenek ve tek bir doğru alt boyutlarında yaş değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılaşmaya bakıldığında beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ölçeği ortalama puanı ile yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak epistemolojik inanç alt boyutlarında yetenek ve tek bir doğru alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları ile epistemolojik inançları arasında ilişkinin olmamasının birkaç nedeni olabilir. İlk olarak, epistemolojik inançlar genellikle bireyin kişisel deneyimleri, eğitim geçmişi, mesleki tecrübeleri ve pedagojik yaklaşımları gibi çeşitli faktörlerden etkilenir. Yaş, bu faktörlerden sadece biri olabilir ve epistemolojik inançların şekillenmesinde tek belirleyici değildir. İkinci olarak, öğretmenlik mesleği, farklı yaşlardaki bireyleri çeşitli öğretim ortamlarında bir araya getirir. Genç, orta yaşlı veya yaşlı öğretmenlerin hepsi farklı yaşam deneyimlerine ve pedagojik bakış açılarına sahip olabilirler, ancak bu durumun epistemolojik inançları doğrudan etkilemesi beklenmez. Üçüncü olarak, yaş, bireylerin bilgiyi edinme ve kullanma biçimlerindeki değişiklikleri yansıtabilir, ancak bu değişikliklerin epistemolojik inançları etkilediği kesin değildir. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında;

Yumuşak (2023), sınıf öğretmenlerinin sözde bilim ve epistemolojik inanışları ile bilimsel okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin yaşları ile epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Yüksekkaya (2023), okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile dijital okuryazarlık düzeylerini araştırdığı tezinde, yaş değişkeninin epistemolojik inançlar üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Kaya ve Ekiçi (2017) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerini çeşitli değişkenler açısından analiz ettikleri çalışmalarında, yaşı epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmada beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği toplam puanları ile yaş değişkeni arasında genel anlamda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, bireylerin genel epistemolojik inanç düzeylerinin yaşa bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Alt boyut düzeyinde ise, öğretmenlerde yetenek ve tek bir doğru alt boyutlarında yaşa bağlı olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna karşın, öğretmen adaylarında yaş değişkenine bağlı olarak alt boyutlar dahil hiçbir anlamlı fark görülmemiştir. Bu sonuçlar, yaşın epistemolojik inançlar üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu, ancak belirli alt boyutlarda özellikle meslek hayatında deneyim kazanan bireylerde bazı değişimlerin olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, konu ile ilgili literatürdeki çalışmalarla büyük oranda örtüşmektedir. Yumuşak (2023), sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, özellikle araştırmanın toplam puanlar üzerinden elde edilen sonuçları ile uyum içindedir. Yüksekaya (2023), okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarında yaşa bağlı anlamlı bir fark bulunmadığını belirlemiştir. Bu sonuç da araştırmanın genel bulgusunu desteklemekte, yaş değişkeninin bilişsel inançlara olan etkisinin zayıf olduğunu göstermektedir. Kaya ve Ekiçi (2017), sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarında yaşa bağlı anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiş; yaş değişkeninin epistemolojik yapılar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma da araştırmanın genel sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak mevcut araştırmada öğretmen grubunda yetenek ve tek bir doğru alt boyutlarında yaşa bağlı anlamlı farkların tespit edilmiş olması, literatürde daha önce sıklıkla vurgulanmamış özgün bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu farklılık, yaşla birlikte bireylerin bilgiye dair mutlakçı bakış açılarında ve öğrenme sürecinde yeteneğin rolü konusundaki inançlarında bazı değişikliklerin meydana gelebildiğine işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyim kazandıkça bazı epistemolojik yönelimlerinde dönüşüm yaşayabileceklerini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, araştırma genel itibarıyla literatürdeki çalışmalarla uyumlu sonuçlar ortaya koymakta, yaş değişkeninin epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını desteklemektedir. Bununla birlikte, öğretmen grubunda belirli alt boyutlarda tespit edilen anlamlı farklılıklar, bu konuda yapılacak daha derinlemesine

araştırmalar için ipucu sunmakta ve literatüre katkı sağlayabilecek nitelikte farklılıklar içermektedir.

5.1.10. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeyleri ve Öğretmen Adayı ve Öğretmen Olma Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen ya da öğretmen aday olma durumları ile epistemolojik inanç ölçeği ortalama puanı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak epistemolojik inanç ölçeğinin *tek bir doğru* alt boyutunda, öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu görölmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının bilgiye daha esnek, çoğulcu ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları, lisans eğitimi sürecinde eleştirel düşünme, problem çözme ve bilimsel bilgiye ilişkin farklı bakış açılarını tanıma konusunda yoğun bir eğitim almaktadır. Bu süreç, onların bilginin değişebilir, bağlamsal ve çoğu zaman mutlak doğrulara indirgenemeyeceği yönündeki farkındalıklarını artırmaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin mesleki pratiklerinde müfredat, sınav sistemleri ve eğretim materyalleri gibi daha yapılandırılmış ve standartlaştırılmış yapılarla karşılaşmaları, zamanla bilgiye daha sabit ve tekil bir perspektiften yaklaşmalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının tek bir doğru alt boyutundaki daha yüksek puanları, onların daha açık uçlu ve esnek düşünce yapısına sahip olduklarını ve epistemolojik inançlarının gelişim sürecinde olduklarını ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında öğretmen ve öğretmen adayları açısından yapılan araştırmalar, mesleki kimlik gelişimi ile epistemolojik inançların öğrenme sürecine etkisini çok boyutlu biçimde ortaya koymaktadır. Huang (2016), öğretmen kimliğinin idealist beklentilerden sınıf içi gerçekliklere evrildiğini ve bu süreçte mentorluk programlarının kimlik gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Mahasneh (2018) ise öğretmen adaylarının özellikle kadın bireylerde eleştirel düşünme ve katılımcı öğrenmeye daha yatkın olduğunu vurgulayarak, öğretmenlerin rehberlik rolünün önemine dikkat çekmiştir. Adak (2016), öğretmenlerin bilimsel bilgiyi sabit olarak algılamasına rağmen üst bilişsel becerilerini sürdürdürebildiğini gösterirken; Güler (2015), öğretmen adaylarının bilginin kaynağına ilişkin geleneksel inançlarının öz düzenleme becerilerini şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmen ve öğretmen adaylarının hem bilgiye yaklaşımı hem de mesleki kimlik gelişimi

bakımından eleştirel düşünme, üst biliş ve uygulama temelli desteklere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmen ya da öğretmen adayı olmanın epistemolojik inançların genel düzeyine etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Ancak, "tek bir doğru" alt boyutunda öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının bilgiye daha esnek ve çoğulcu yaklaştığını; öğretmenlerin ise bilgiyi daha mutlak ve sabit görme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlik deneyiminin bilgiye yaklaşım biçiminde belirli bir değişim veya tutuculaşma yaratabileceği yönünde değerlendirilmiştir.

Bu araştırma bulguları, literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmekte, bazı yönlerden ise fark göstermektedir. Huang (2016), öğretmen kimliğinin zamanla sınıf içi gerçekliklerle şekillendiğini ve idealist beklentilerin yerini uygulamaya dayalı gerçeklere bıraktığını vurgulamaktadır. Bu durum, araştırmada öğretmenlerin "tek bir doğru" anlayışına daha yatkın bulunmasıyla örtüşmektedir. Mesleki pratikler arttıkça, öğretmenlerin bilgiyi sabit ve değişmez olarak algılama eğiliminde olabileceği anlaşılmaktadır. Mahasneh (2018), öğretmen adaylarının özellikle eleştirel düşünmeye ve katılımcı öğrenmeye daha yatkın olduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının "tek bir doğru" anlayışından uzak, daha çoklu perspektiflere açık olduklarını gösteren araştırma bulgusu ile doğrudan örtüşmektedir. Adak (2016), öğretmenlerin bilimsel bilgiyi sabit olarak algılamalarına rağmen üst bilişsel becerilerini sürdürdüklerini göstermiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin bilgiye dair daha kesin ve mutlakçı bir yaklaşıma sahip olsalar bile, öğrenme süreçlerini yönetebilme kapasitesine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularındaki "tek bir doğru" alt boyutundaki fark, bu sabit bilgi anlayışını desteklemektedir. Güler (2015), öğretmen adaylarının geleneksel bilgi anlayışlarının öz-düzenleme becerilerini şekillendirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilgiye yönelik inançlarının hem öğrenme stratejilerini hem de mesleki gelişim süreçlerini etkilediği; dolayısıyla epistemolojik inançlarının gelişimsel bir boyut taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu da araştırmada öğretmen adaylarının daha esnek epistemolojik yaklaşımlar sergilemesiyle uyumludur.

Sonuç olarak, araştırma bulguları literatürdeki çalışmalarla genel olarak uyumludur. Hem araştırma hem de literatür, öğretmen adaylarının bilgiye daha esnek, sorgulayıcı ve çoğulcu yaklaşıtlarını; öğretmenlerin ise zamanla daha sabit, uygulamaya dayalı ve tek doğruya odaklanan bir epistemolojik yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlik deneyimiyle gelen bu değişimin mutlaka olumsuz bir yönelime işaret etmediği, uygulamaya dönük gerçekliklerin etkisiyle şekillendiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini destekleyen mentorluk ve sürekli mesleki gelişim uygulamalarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

5.1.11. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Düzeylerinin Spor Okuryazarlık Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada beden eğitimi ve spor dersi öğretmen ve öğretmen adaylarının okuryazarlık farkındalık düzeyleri ile epistemolojik inanç düzeyleri ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında iki değişken arasında ilişkinin varlığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile spor okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki karmaşık ve çok yönlüdür. Öncelikle, epistemolojik inançlar, bireyin bilgiyi nasıl edindiği, kullanma biçimi ve öğrenme sürecine dair temel inançlarını yansıtır. Bu inançlar, öğretmenlerin spor öğretimi ve öğrenimi konusundaki yaklaşımlarını şekillendirir. Epistemolojik olarak güçlü olan öğretmenler, öğrencilerin sporla ilgili bilgiyi anlamalarını, eleştirel düşünmelerini ve spor becerilerini etkili bir şekilde uygulamalarını teşvik ederler. Bu, spor okuryazarlığı düzeyinin artmasına ve öğrencilerin spor alanında daha başarılı olmalarına katkı sağlar. Öte yandan, spor okuryazarlık düzeyi, bireyin spor aktivitelerini anlama, yorumlama, değerlendirme ve etkili bir şekilde uygulama yeteneğini yansıtır. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu alandaki bilgi düzeyleri, öğrencilere sağladıkları eğitimde önemli bir rol oynar. Daha yüksek spor okuryazarlık düzeyine sahip olan öğretmenler, öğrencileri için daha zengin ve etkili öğrenme deneyimleri sunabilirler.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile spor okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki, eğitim sürecinin

karmaşıklığını yansıtır. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, sporun sadece fiziksel aktivite olarak değil, aynı zamanda zihinsel, duygusal ve sosyal boyutlarıyla da bir öğrenme alanı olarak algılanmasını etkiler. Bu nedenle, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının güçlendirilmesi, sporun öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecini derinleştirebilir ve zenginleştirebilir. Ayrıca, spor okuryazarlık düzeyi, öğrencilerin sporla ilgili becerilerini ve anlayışını yansıtır. Bu beceriler, spor aktivitelerine katılımı artırabilir, sağlıklı yaşam biçimlerini teşvik edebilir ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilir. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının spor okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin sporla ilgili bilgi, beceri ve anlayışlarını artırabilir ve böylece daha sağlıklı ve aktif bir yaşam tarzını teşvik edebilir.

Ancak, epistemolojik inançlar ile spor okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkinin doğrudan ve tek yönlü olmadığını belirtmek önemlidir. Bu ilişki, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, öğrenci öğrenme süreçleri, müfredat ve öğretim materyalleri gibi birçok faktörün etkileşimini içerir. Bu nedenle, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitiminde, hem epistemolojik inançların güçlendirilmesine hem de spor okuryazarlık düzeyinin artırılmasına odaklanmak önemlidir. Bu, öğrencilerin sporla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeye ve sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemeye daha fazla olanak tanır.

5.2. Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir;

- Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının spor okuryazarlık farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile spor okuryazarlık ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile spor okuryazarlık ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının medeni durumları ile spor okuryazarlık ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

- Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşları ile spor okuryazarlık ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen ya da öğretmen adayı olma durumları ile spor okuryazarlık ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin orta-yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile spor okuryazarlık ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile epistemolojik inanç ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının medeni durumları ile epistemolojik inanç ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Ancak ölçek alt boyutlarından yetenek ve tek bir doğru alt boyutları ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşları ile epistemolojik inanç ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Ancak ölçek alt boyutlarından yetenek ve tek bir doğru alt boyutları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen ya da öğretmen adayı olma durumları ile epistemolojik inanç ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Ancak ölçek alt boyutlarından tek bir doğru alt boyutu ile öğretmen ya da öğretmen adayı olma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Üniversitelerde ve hizmet içi eğitimlerde, sporun yalnızca fiziksel değil; aynı zamanda zihinsel, sosyal ve kültürel boyutlarını da içeren çok yönlü bir

alan olduğuna dair farkındalık kazandırmak amacıyla seminerler, söyleşiler ve atölye çalışmaları düzenlenmeli; bu etkinliklerde spor gazetecileri, spor psikologları ve beden eğitimi uzmanları gibi farklı disiplinlerden profesyonellere yer verilmelidir.

- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sporla ilgili güncel gelişmeleri takip edebilmeleri için dijital dergiler, e-gazeteler ve akademik kaynaklara ücretsiz ya da düşük maliyetle erişim sağlanmalı; üniversitelerde ve okullarda bu kaynaklar tanıtılmalı, örnek okumalarla sporun toplumsal, bireysel ve eğitsel boyutları vurgulanarak düzenli okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Bekâr öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olarak, spor okuryazarlığını artırmaya dönük bilinçlendirici eğitim ve farkındalık çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
- Genç öğretmen ve öğretmen adayları için erken yaşta spor okuryazarlığını geliştirmeye yönelik bilinçlendirme programları ve rehberlik faaliyetleri uygulanmalıdır.
- Evli öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olarak, “yetenek” ve “tek bir doğru” alt boyutlarında gözlemlenen farklılıkları dengeleyebilmek amacıyla eleştirel düşünme, çoklu bakış açısı geliştirme ve bireysel öğrenme farkındalığını artırmaya yönelik seminer ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.
- Yaşa bağlı olarak farklılık gösteren “yetenek” ve “tek bir doğru” alt boyutları göz önünde bulundurularak, farklı yaş gruplarındaki öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını geliştirmeye yönelik yaşa duyarlı eğitim programları ve deneyim paylaşımına dayalı etkileşimli oturumlar organize edilmelidir.
- Öğretmenlerin “tek bir doğru” inancına yüksek düzeyde sahip olmalarının yol açabileceği sınırlamaları dengelemek amacıyla, çoklu perspektif kazandırmaya ve açık uçlu düşünmeyi teşvik etmeye yönelik hizmet içi eğitim programları hayata geçirilmelidir.

- Epistemolojik inanç ile spor okuryazarlığı arasındaki pozitif ilişki dikkate alınarak, sporun bilişsel, kültürel ve sosyal boyutlarını da kapsayan disiplinlerarası eğitim programları geliştirilmelidir. Bu programlarda, bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama süreçlerine odaklanılarak hem epistemolojik düşünme becerileri hem de spor okuryazarlığı eş zamanlı olarak desteklenmelidir.
- Epistemolojik inançları geliştirmek amacıyla, sorgulama, eleştirel düşünme ve yansıtıcı öğrenme tekniklerini içeren atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Bu atölyelerde sporun toplumsal rolü, etik sorunlar ve medya etkisi gibi güncel konular tartışılarak hem spor okuryazarlığı farkındalığı artırılmalı hem de bireylerin bilgiye yaklaşım biçimleri güçlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, S., A. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Adak, F. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ve Bilişötesi Farkındalıklarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aksan, N. ve Sözer, A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aksan, N. ve Sözer, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aracı, H. (2006). *Beden eğitimi uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslaner, R., M. (2024). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenleri İle Antrenörlerin Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26
- Aydın, S., Selçuk, G., Çakmak, A. ve İlğan, A. (2017). Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1166-1188
- Aymaz, H. (2023). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygıları İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Aypay, A. (2011). Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Bahçivan, E. (2017). Eğitim Bilimlerinde Epistemoloji Araştırmaları: Düne, Bugüne ve Gelecek Perspektiflere Eleştirel Akış. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 760-772
- Bakır, S., & Adak, F. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(4), 24-36
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Boden, C. J. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness*. Kansas State University.
- Brownlee, J., Purdie, N. ve Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Chan, N., Ho, I., & Ku, K. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 67-77.
- Chen, A. (2015). Operationalizing physical literacy for learners: Embodying the motivation to move. *Journal of Sport and Health Science*, 125-131.
- Çuçen, A. K. (2005). *Bilgi Felsefesi (2. Baskı)*. Bursa: Asa Kitabevi
- Demir, B., Tosun, A., Yüksel, A., & Konak, O. (2019). Spor Bilimleri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerinin Spor Okuryazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi. *International Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 6(45), 3814-3821.

- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel Koçluk Yoluyla Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Epistemolojik İnançlara ve Kalıcılığa Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 54-68.
- Demirbağ, İ., G. (2024). *Elazığ Deri Ürünleri Fabrikasında Çalışan İşçilerin Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin Tespit Edilmesine Yönelik Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Munzur Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tunceli.
- Demirhan, G. (2012). *Spor Pedagojisi*. Hayri Ertan (Ed.), Spor bilimine giriş (1. Baskı) içinde (s. 152-169). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F. ve Kangalgıl, M. (2014). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 57-68
- Deryakulu, D, ve Bıkmaz H. F. (2003). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 2(4), 243-257.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230–249,
- Deryakulu, D. (2006). *Epistemolojik İnançlar. Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (261-284). Ankara: Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D. (2017). *Epistemolojik inançlar*. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Ed.), Eğitimde bireysel farklılıklar içinde (s. 253-280). Ankara: Nobel.
- Deryakulu, D.& Büyüköztürk, Ş. (2002). *Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(8), 111-125

- Duran, E. (2024). *Spor Okuryazarlığı Algısının Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Üzerindeki Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Elgömüş, T. (2023). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley&Sons
- Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gündüz, S. (2024). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Güneş, F. (2000). Okuryazarlık Yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 1, 171-187.
- Güngör, N. B. (2016). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harris, C. M., Smith, P. L., & Hale, R. P. (2017). Making it work: Women's ways of leading. *Advancing Women in Leadership Journal*, 12, 22-35.

- Hayden-Davies, D. (2008). *So what is physical literacy (and what use is it?)*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Edinburgh.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Huang, T. (2016). Integrating the ontological, epistemological and sociocultural aspects: a holistic view of teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 22(8).
- Iğdır, C., E. (2023). *Üniversite Öğrencilerinin Spor Okur-Yazarlık Seviyelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Iğdır, E. C., & Aydos, L. (2023). Akademisyenlerin Spor Okuryazarlığına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Metafor Çalışması. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 4(1), 48-61.
- Jawad, H. F., M. (2022). *Spor Bilimleri Öğrencilerinin Spor Okuryazarlığı Akademik Öz Yeterlilik ve Sosyalleşme İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Jefferies P, Ungar M, Aubertin P, Kriellaars D. (2019). Physical literacy and resilience in children and youth. *Frontiers in Public Health*, 7, 346.
- Johnson, L., Ratner, P. A., Bottorff, L. J. and Hayduk, L. A. (1993). An explotation of Penderis Health Promotion Model using nursing process. *Nursing Research*, 42, 3, 132-137.
- Kahramanoglu, R., & Özbakış, G. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Kalaman, S. Keklik, C. & Özkul, R. (2019). Türkiye'nin Akdeniz Bölgesi'ndeki Ortaokul Öğrencilerinin İnternete Yönelik Epistemolojik İnançları. *Ege*

- Kanadlı, S., & Akay, C. (2019). An investigation of the schommers' epistemological beliefs model in terms of gender and academic success: A meta-analysis. *Ted Eğitim ve Bilim*.
- Kanbur, O. (2020). *Fizik Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, S. N., & Eğmir, E. (2021). Epistemolojik İnancın Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Akademik Özyeterlik İle İlişkisinin İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39), 91-125.
- Kaplan, M. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul
- Karabulut, E. O., & Ulucan, H. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenliği Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Spor Ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 39-44
- Kaya, E. ve Ekiçi, M. (2017). An Analysis of Social Studies Teachers Epistemological Beliefs and Teaching Styles in terms of Several Variables. *Elementary Education Online*, 16(2), 782-782.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2011). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(4), 2689-2698.

- Koç, S. ve Memduhoğlu, H. B. (2017). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları: Bir Karma Yöntem Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 119-134.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University.
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 1, 723-747.
- Kürşad, M. Ş. (2015). Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ve Epistemolojik İnanç Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 217-246.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2018). *New literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy*. Instruction, and Assessment. Theoretical models and processes of literacy.
- Longmuir, P. E. ve Tremblay, M. S. (2016). Top 10 Research Questions Related to Physical Literacy, *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 87(1), 28–35
- Longmuir, P. E., Woodruff, S. J., Boyer, C., Lloyd, M., & Tremblay, M. S. (2018). Physical Literacy Knowledge Questionnaire: feasibility, validity, and reliability for Canadian children aged 8 to 12 years. *BMC Public Health*, 18(2), 1-11.
- Magolda, M., B. (1992). Students' Epistemologies and Academic Experiences: Implications for Pedagogy. *Review of Higher Education*, 15(3), 265-287.
- Mahasneh, A. M. (2018). Investigation of the relationship between teaching and learning conceptions and epistemological beliefs among student teachers from hashemite university in Jordan. *European Journal of Contemporary Education*, 7(3), 531-540.
- MEB (2018). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ve kılavuzu (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121

- Önen, S., A. (2011). Öğretmen Adaylarının Eğitime Yönelik İnançları İle Epistemolojik İnançlarının Mesleklerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301
- Özaydın, A. & Kumral O. (2021). Dijital Yerlilerin Gözünden Dijital Okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 362-377.
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 1, 67-74.
- Özcan, G., Mirzeoğlu, A. D. ve Çoknaz, D. (2016). Öğrenci Gözüyle Beden Eğitimi ve Spor Dersi ve Öğretmeni. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 270-291.
- Öztürk, C. (2024). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review Of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Perry, W., G. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme* (Contract No. SAE-8973). Cambridge, MA: Harvard University, Bureau of Study Counsel.
- Perry, W., G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Polat, C. & Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu'nda sunulmuş bildirisi*, Antalya, ss.4-8
- Polat, S. (2010). *Eğitimde Ve Sınıf İçi Süreçlerde Cinsiyetçi Yaklaşımlar*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salim, F. (2024). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*,

Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları Ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Sander, P, (2005). Researching Our Students For More Effective University Teaching, *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 3 (1), 113-130.

Sarıgül, H. (2015). Finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği: geliştirme, geçerlik ve güvenirlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 200- 218.

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

Schommer-Aikins, M. & Easter, M (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on Academic Performance. *Educational Psychology*, 26(3), 411-423.

Settaş, O. (2022). Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançları Ve Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Akyazı Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Stoddart, A. L. & Humbert, M. L. (2017). Physical literacy is? What teachers really know. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 8(3), 1-9.

Şaşmaz, H. (2019). Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Şen, Z. (2024). Görsel Sanatlar Öğretmen Aday Adaylarının Epistemolojik İnançları Ve Akademik Öz-Yeterlikleri, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics. (sixthed)*. Allyn & Bacon/Pearson Education. 6. Basımdan Çeviri: Mustafa Baloğlu, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

- Tanrıvermiş, İ. (2024). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları Ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumları: Bir Karma Yöntem Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Taş, H., Altınsöz İ., H. (2021). Bedensel Okuryazarlık Kavramı ve Önemi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 32, 3, 109- 122.
- Taşkın, A., M. (2024). *Beden Eğitimi Ve Spor Derslerinde Modele Dayalı Yapılan Araştırmaların İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Umut, S. ve Mutlutürk, N. (2023). Sedanter Bireyler ile Düzenli Egzersiz Yapan Bireyler Arasındaki Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 11-26.
- Ülker, G., Ş. (2019). *Spor Okur-Yazarlığı Kavramının Antrenör, Yönetici Ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bakış Açuları İle İrdelenmesi 'İstanbul Örneği'*, Doktora Tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ünver, T. (2023). *Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine Yönelik Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Volden, C., Longema, D., Adamson, M. and Oechsle, L. (1990). The Relationship Of Age, Gender And Exercise Practices To Measure Of Health, Lifestyle, Self Esteem. *Applied Nursing Research*, 3(1), 20-26.
- Walker, S., Brownlee, J., Whiteford, C., Cobb-Moore, C., Johansson, E., Ailwood, J. and Boulton-Lewis, G. (2012). Early years teachers' epistemic beliefs and beliefs about children's moral learning. *Teachers and Teaching*, 18(2), 263-275.
- Walter, B. A. (2009). *Epistemological beliefs: differences among educators*. Doctoral Dissertation. Wichita State University.
- Whitehead, M. (2010). Physical literacy, Through the lifecourse, Typeset in sabon by keystroke, tettenhall, Wolverhampton.

- Wu, D., Liao, T., Yang, W. and Li, H. (2020). Exploring the relationships between scientific epistemic beliefs, science teaching beliefs and science-specific pck among pre-service kindergarten teachers in china. *Early Education and Development*, 1-16.
- Xiong, Y. vd. (2020). The influence of self-efficacy and work input on physical education teachers' creative teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 2856.
- Yıldırım, G. (2015). *Epistemolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Y. (2014). *İlk ve Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yumuşak, M. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Sözde Bilim Ve Epistemolojik İnanışları İle Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Yüksekkaya, Ş. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları Ve Dijital Okuryazarlıklarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Zümrütyaprak, S. (2024). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşlukları İle Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

EKLER

Ek 1. Anket Formu

Sayın Katılımcılar,

Bu anket, "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Spor Okuryazarlıklarına Etkisi*" başlıklı tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Ankete vereceğiniz yanıtlar tamamen **gönüllülük esasına** dayanmaktadır. Katılımınız için herhangi bir kişisel bilgi talep edilmemekte olup, kimliğinizi ortaya çıkarabilecek hiçbir soru bulunmamaktadır. Elde edilen veriler **yalnızca bilimsel amaçlarla** kullanılacak, üçüncü kişilerle **kesinlikle paylaşılmayacak** ve **gizlilik ilkesi** çerçevesinde korunacaktır.

Katılımınız, çalışmamızın bilimsel geçerliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- | | | | |
|--------------------------------|--------------------|-----------|-----------------|
| 1. Durum: Öğretmen () | Öğretmen Adayı () | | |
| 2. Cinsiyet: Kadın () | Erkek () | | |
| 3. Medeni Durum: Evli () | Bekâr () | | |
| 4. Yaşınız: 25 yaş ve altı () | 26-36 () | 34-47 () | 48 ve üzeri () |

İKİNCİ BÖLÜM: EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

Maddeler Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Boş Bırakmayınız	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.					
Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.					
En başarılı insanlar kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.					
Bana göre ders çalışmak ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.					
Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.					
Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.					
Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.					
Akıllı olmak soruların yanıtlarını bilmek değil yanıtların nasıl bulunabileceğini bilmektir.					
Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.					
Öğrenciler bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.					
Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.					
Çevredeki dikkat dağınıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.					
Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.					
Öğrenme bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.					
Bugün doğru olan yarın yanlış olabilir.					
İyi bir öğrenci olmak genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					
Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasınız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır.					
Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.					

Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.					
Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.					
Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.					
Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.					
Ders kitabında yeni bilgileri daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.					
İyi bir öğretmenin görevi farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğruya sevk etmektir					
Bilim insanları yeterince çaba harcarsalarsa hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler					
Çoğu sözcüğün açık (anlaşılabilir) tek bir anlamı vardır.					
Doğru (gerçek) değişmezdir					
Açık- seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerine çalışmak zaman kaybıdır.					
Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır					

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: SPOR OKURYAZARLIĞI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Maddeler Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Boş Bırakmayınız	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Her ay mutlaka bir spor dergisi veya spor gazetesi okurum.					
2. Spor yapmak sadece fiziksel bir eylemdir					
3. Kaliteli beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik çalışmalar arttırılmalıdır.					
4. Spor okur-yazarlığı; bireyin gözlem, deney ve yeni buluşlara yönelimini özendirir.					
5. Spor okur-yazarlığı, çocuklarda sağlıklı büyüme ve gelişme için gereklidir.					
6. Spor okur- yazarlığı, topluma ‘halk sağlığı’ düşüncesi kazandırır.					
7. Spor okur-yazarlığı, fiziksel açıdan zinde olmak, verilen işleri zamanında yapmak için bireye motivasyon sağlar.					
8. Spor okur-yazarlığı, sağlık araştırmalarında ve bilinmeyeni öğrenmede yardımcı olur.					
9. Spor okur-yazarlığı, yapılan spor dalında deneyim kazanmaya yardım eden bir süreçtir					
10. Bedensel hareketleri okuyup-anlayarak spor yapmak yaşam kalitesini artırır.					
11. Eğitimle uğraşanlar, kaliteli beden eğitimi ile birlikte spor okur-yazarlığı ile ilgili çalışmalar yapmalıdır.					
12. Spor okur-yazarlığı desteklenen takımların ve oyuncuların internetten ve gazeteden takip edilmesini gerektirir.					

EK 2. Spor Okuryazarlık Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni

Anket İzni



Gamze hocam merhabalar.SPOR OKUR-YAZARLIĞI KAVRAMININ ANTRENÖR, YÖNETİCİ VE BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİNBAKİŞ AÇILARI İLE İRDELENMESİ 'İSTANBUL ÖRNEĞİ' Tezinizde bulunan Spor Okur Yazarlığı Farkındalık Ölçeğini izniniz olursa kullanmak isterim.



EK 3. Epistemolojik İnanç Ölçeği Kullanım İzni

Anket İzni



Merhabalar Ethem hocam Fen Okuryazarlığı Üzerine Epistemolojik İnançlar ve Özyeterlik Etkisini İnceleyen Bir Model Tezinizde kullandığınız Epistemolojik İnanç ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

EK 4. Etik Kurul Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.02.2024-E.234670

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 18/01/2024
OTURUM NO : 01
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ali ÇETİN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

- GÜNDEM** 12-Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dr.Öğr.Öyesi Rüstem ORHAN'ın danışmanı olduğu "Gamze Nur YAVUZ tarafından yürütülen "Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Spor Okur Yazarlıklarına Etkisi." konulu proje başvurusunun görüşülmesi,
- KARAR** 12-Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dr.Öğr.Öyesi Rüstem ORHAN'ın danışmanı olduğu "Gamze Nur YAVUZ tarafından yürütülen "Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Spor Okur Yazarlıklarına Etkisi." konulu proje incelemesi olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verilmiştir.

EK 5. Araştırma Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.11.2023-E.211654



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-79140815-605.01-89585925
Konu : Anket İzni
(Gamze Nur YAVUZ)

13/11/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 sayılı genelge.
b) Kırıkkale Üniversitesi Genel Sekreterliğinin 13.11.2023 tarihli ve E-76250085-604.02.01-210321 sayılı yazısı.

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Gamze Nur YAVUZ'un, Dr. Öğr. Üyesi Rüstem ORHAN danışmanlığında yürüttüğü "**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Spor Okur Yazarlıklarına Etkisi**" konulu tez çalışması kapsamında, 15.12.2023 - 31.03.2024 tarihleri arasında, ilimiz Merkez Resmî İlkokul/Ortaokullar, Resmî/özel Anadolu ve Mesleki Teknik Anadolu Liseleri ile Merkez Halk Eğitimi Merkezinde anket çalışması yapmak istemektedir.

Tüm sorumluluğun okul ve kurum yönetiminde olmak üzere, ilgi (a) genelge doğrultusunda eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak ilgi (b) yazı ekinde yer alan ölçeklerin kullanılması, elde edilen verilerin gizliliğe dikkat edilerek yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ek : İlgi (b) yazı ve ekleri

Adres : Hükümet Konağı B Blok 2. Kat No:207

Tel/Fax No : 0 (318) 222 01 33

E-Posta : yuksokugretnayazisi71@mh.gov.tr

Kapı Adresi : mah@mh.gov.tr

Bu belge gizlidir. Elektronik imza ile onaylanmıştır.

Bilgi Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/meh-efya>

Bilgi adı: Mener GÖTTÜRK

Ünvan : Eğitimci Adayı

İmza Adresi : Faka:100204559

Bu evrak gizlidir. Elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.meb.gov.tr/meh-efya> 6204-9910-374f-abac-afu5 koda ile teyit edilebilir.