



T.C.

AMASYA ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE FARKLI BRANŞLARDAN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI İLE DÖNÜT DÜZELTME
ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASİN ÇEKEN

DOÇ. DR. SERKAN ZENGİN

AMASYA

HAZİRAN 2025

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE FARKLI BRANŞLARDAN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI İLE DÖNÜT DÜZELTME
ALGILARININ İNCELENMESİ**

Yasin ÇEKEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Serkan ZENGİN

AMASYA
HAZİRAN 2025

YASİN ÇEKEN tarafından hazırlanan “**BEDEN EĞİTİMİ VE FARKLI BRANŞLARDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI İLE DÖNÜT DÜZELTME ALGILARININ İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü **Beden Eğitimi ve Spor** Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Serkan ZENGİN

Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

.....

Başkan: Dr. Öğretim Üyesi İskender GÜLER

Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Filiz KÜÇÜKALPELLİ

Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

.....

Tez Savunma Tarihi: 18/06/2025

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....
Doç. Dr. Gonca ÜSTÜN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Amasya 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.

Yasin ÇEKEN

18.06.2025

TEŞEKKÜR

Tez sürecimin her aşamasında bilimsel rehberliği, akademik yönlendirmeleri ve kıymetli katkılarıyla bana yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Serkan Zengin'e ve üniversitemizin birbirinden değerli öğretim üyesi hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Akademik yolculuğum boyunca bana daima destek olan ve her koşulda yanımda yer alan sevgili aileme, verdikleri emek, sabır ve manevi destek için sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin planlanması, yürütülmesi ve tamamlanması süreçlerinde fikirleri, desteği ve dostluğu ile yanımda olan kıymetli kardeşim Hasan Durmaz'a da özel olarak teşekkür etmek isterim. Akademik sürecimin her anında gösterdiği içten destek, bu süreci benim için daha anlamlı kılmıştır.

Sporcu kimliğimin ve mesleki donanımımın temel taşlarını oluşturmamda büyük katkısı olan, bilgi ve tecrübeleriyle beni her zaman bir adım ileriye taşıyan değerli antrenörüm Numan Fırat'a şükranlarımı ve minnettarlığımı sunuyorum.

Hayatımın her alanında olduğu gibi, yüksek lisans sürecimde de koşulsuz desteği, anlayışı ve sevgisiyle yanımda olan sevgili nişanlıma, bu süreçteki sabrı ve motivasyonu için sonsuz teşekkür ederim.

Bu tez, yalnızca akademik bir çalışma değil; aynı zamanda değer verdiğim insanların desteğiyle şekillenmiş bir emeğin ürünüdür. Hepsine şükran ve sevgiyle...

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar DİZİNİ.....	iv
ÖZET....	v
ABSTRACT	vi
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	1
1.3 Araştırmanın Önemi	1
1.4 Araştırmanın Alt Problemleri	2
1.5 Araştırmanın Varsayımları	3
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1 Beden Eğitimi ve Spor.....	4
2.2 Eğitim İnançları	5
2.2.1 İlerlemeci eğitim (progressivism)	5
2.2.2 Varoluşçu eğitim (existensialism).....	7
2.2.3 Yeniden kurmacı eğitim (reconstructionism).....	8
2.2.4 Daimici eğitim (prennialism)	9
2.2.5 Esasici eğitim (essentialism)	11
2.3 Dönüt Düzeltme.....	13
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	15
3.1 Araştırma Modeli.....	15
3.2 Evren ve Örneklem	15
3.3 Veri Toplama Aracı	16
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	16
3.3.2 Eğitim İnançları Ölçeği	16
3.3.3 Öğretmen Adaylarına Yönelik Dönüt Düzeltme Algı Ölçeği	16
3.4 Verilerin Toplanması	17
3.5 Verilerin Analizi	18
3.6 Etik İlkeler	19

4. BULGULAR.....	20
5. TARTIŞMA.....	40
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	46
KAYNAKLAR.....	50
EKLER	55
EK-1	56
EK-2	57
EK-3	58
EK-4	59
ÖZGEÇMİŞ	61



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 4.1 Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımı	20
Tablo 4.2 Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Tanımlayıcı Ve Dağılım Verileri.....	20
Tablo 4.3 Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımı	21
Tablo 4.4 Katılımcı Branşlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı (F Ve %).....	21
Tablo 4.5 Dönüt Düzeltme Algısı Ve Eğitim İnançları Alt Faktörlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	22
Tablo 4.6 Dönüt Düzeltme Algısı Ve Eğitim İnançları Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları (Cronbach's Alpha)	23
Tablo 4.7 Araştırma Değişkenlerine İlişkin Normallik Testleri (Kolmogorov–Smirnov Ve Shapiro–Wilk).....	25
Tablo 4.8 Katılımcıların Cinsiyetine Göre Dönüt Düzeltme Algısı Ve Eğitim İnançları Alt Boyutlarına İlişkin Mann–Whitney U Testi Sonuçları	25
Tablo 4.9 Katılımcıların Yaşı İle Dönüt Düzeltme Algısı Ve Eğitim İnançları Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon Değerleri (Spearman's Rho)	28
Tablo 4.10 Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dönüt Düzeltme Algısı Ve Eğitim İnançları Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları	29
Tablo 4.11 Katılımcıların Branşlarına Göre Dönüt Düzeltme Algısına İlişkin Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları	30
Tablo 4.12 Katılımcıların Branşlarına Göre Eğitim İnançları Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları	31
Tablo 4.13 Beden Eğitimi Ve Diğer Branşların Dönüt Düzeltme Ve Eğitim İnançları Ortalama Sıraları İle Mann-Whitney U Testi Sonuçları	33
Tablo 4.14 Dönüt Düzeltme Alt Boyutlarının Eğitim İnançları Alt Boyutlarını Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	35
Tablo 4.15 Eğitim İnançları Alt Faktörlerinin Dönüt Düzeltme Algısını Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	37
Tablo 4.16 Cinsiyet, Branş Ve Sınıf Düzeyinin Eğitim İnançları Alt Faktörlerine Ve Dönüt Düzeltme Algısı Alt Faktörlerine Etkisine İlişkin MANOVA Sonuçları	38

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE FARKLI BRANŞLARDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI İLE DÖNÜT DÜZELTME ALGILARININ İNCELENMESİ

Yasin ÇEKEN

Amasya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran/2025
Danışman: Doç. Dr. Serkan ZENGİN

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmen adayları ile diğer branş öğretmen adaylarının eğitim inançları ile dönüt düzeltme algıları arasındaki ilişkileri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve branş değişkenleri bağlamında incelemektir. Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve farklı branşlara mensup öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde "Eğitim İnançları Ölçeği" ve "Dönüt Düzeltme Algısı Ölçeği" kullanılmış, veriler SPSS 26.0 programı ile analiz edilmiştir.

Analizler sonucunda, cinsiyet değişkeninin dönüt düzeltme algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı; ancak eğitim inançlarında farklılaşmalara neden olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve varoluşçuluk inançları, erkek öğretmen adaylarının ise esasicilik inancı daha yüksek bulunmuştur. Yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri hem eğitim inançları hem de dönüt düzeltme algısında anlamlı etkiler göstermektedir. Yaş ve sınıf düzeyi arttıkça ilerlemecilik, varoluşçuluk ve dönüt düzeltme algısı yükselirken, esasicilik inancı azalmaktadır. Branş değişkeni yalnızca eğitim inançları boyutlarında etkili olmuş; beden eğitimi öğretmen adaylarının esasici, diğer branşların ise daha varoluşçu eğilim gösterdiği gözlenmiştir.

Dönüt düzeltme algısının, eğitim inançları üzerindeki yordayıcılığı incelendiğinde en yüksek yordayıcılığın ilerlemecilik (%39) ve varoluşçuluk (%32) inançlarında olduğu tespit edilmiştir. Esasicilik tekli analizde yordayıcı bulunmazken çoklu analizde anlamlı hale gelmiştir. Eğitim inançlarının dönüt düzeltme algısı üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ve bu değişkenler birlikte dönüt algısının yaklaşık %45'ini açıklamaktadır. Ayrıca, cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi etkileşimlerinin birlikte değerlendirildiği analizlerde, eğitim inançları ve dönüt düzeltme algısı üzerinde anlamlı çoklu etkiler gözlenmiştir.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleki inançlarının ve dönüt süreçlerine yaklaşımlarının bireysel ve bağlamsal değişkenlere bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarında çağdaş eğitim inançlarını destekleyen içeriklere ve etkili dönüt stratejilerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Dönüt Düzeltme Algısı, Eğitim İnançları, Öğretmen Adayları, Spor

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EDUCATIONAL BELIEFS OF PRESERVICE TEACHERS FROM PHYSICAL EDUCATION AND DIFFERENT BRANCHES AND THEIR PERCEPTIONS OF FEEDBACK AND CORRECTION

Yasin ÇEKEN

Amasya University, Institute of Health Sciences
Department of Physical Education and Sports, Master's Degree, June/2025
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Serkan ZENGİN

The aim of this study is to examine the relationships between physical education and sport pre-service teachers' and other branch pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of feedback correction in the context of gender, age, grade level and branch variables. Relational survey model, one of the quantitative methods, was adopted in the study. The study group of the research consists of pre-service teachers from different branches studying at Amasya University Faculty of Education in the 2024-2025 academic year. "Educational Beliefs Scale" and 'Feedback Correction Perception Scale' were used in the data collection process, and the data were analyzed with SPSS 26.0 program.

As a result of the analyses, it was found that the gender variable did not have a significant effect on the perception of feedback correction; however, it caused differences in educational beliefs. Progressivism and existentialism beliefs of female pre-service teachers and essentialism beliefs of male pre-service teachers were found to be higher. Age and grade level variables show significant effects on both educational beliefs and feedback correction perception. As age and grade level increased, progressivism, existentialism and feedback correction perception increased, while essentialism beliefs decreased. The branch variable was effective only in the dimensions of educational beliefs; it was observed that pre-service physical education teachers showed essentialist tendencies, while other branches showed more existentialist tendencies.

When the predictive power of feedback correction perception on educational beliefs was analyzed, the highest predictive power was found in progressivism (39%) and existentialism (32%) beliefs. While essentialism was not found to be predictive in single analysis, it became significant in multiple analysis. The total effect of educational beliefs on the perception of feedback correction is statistically significant and these variables together explain approximately 45% of feedback perception. In addition, significant multiple effects were observed on educational beliefs and feedback correction perception in the analyses in which the interactions of gender, branch and grade level were evaluated together.

These findings suggest that pre-service teachers' professional beliefs and their approaches to feedback processes are shaped by individual and contextual variables. In line with the results of the study, it is recommended that teacher education programs should include more content that supports contemporary educational beliefs and effective feedback strategies.

Key Words: Educational Beliefs, Feedback Revision Perception, Physical Education, Pre-service Teachers, Sports

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Eğitim süreci içerisinde öğretmenler sahip oldukları inançlara ve bu durumun eğitim içerisine yansımaları öğretim sürecinin kalite bakımından en önemli etkileyicisi olabilir. Öğretmenlerin eğitim inançları, ders planlaması ve sınıf yönetimi gibi birçok durum içerisinde belirleyici etkindir. Öğretmen adaylarının da mesleğe dair tutum ve inançlarının öğretim sürecine nasıl etki ettiği konusu önemli bir araştırma sorusu olabilecektir.

Diğer bir taraftan, dönüt (geribildirim) mekanizmaları da bir öğretmen ve öğretim süreci için son derece önem arz etmektedir. Öğrenmenin kalitesinin artması, hataların fark edilmesi ve düzeltilmesi ayrıca öğrenen bireyin gelişiminin desteklenmesi bakımından da artıları yadsınamaz. Bu nedenle öğretmen adaylarının dönüt düzeltme algıları, dönütleri ne kadar etkili kullanabildikleri ve bu konuda kendilerine ne kadar güvendikleri ne ölçüde kendilerini geliştirdiklerini göstermesi açısından önemlidir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adayları, branşlarının özelliği gereği sadece bilişsel beceri gerektiren teorik eğitim içeriğinin yanı sıra öğrencilerinin motorik becerilerine dayanan uygulamalı bir eğitim içeriğine sahiptir. Bu spesifik durum, onların hem eğitim inançları hem de dönüt düzeltme algıları bakımından diğer branşların öğretmen adaylarına göre farklılık göstermelerine sebep olabilir. Diğer branşların öğretmen adayları ile kıyaslandığında, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının dönüt verme ve alma süreçlerinde farklı dinamiklerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenler birleştirildiğinde çalışmamızın literatüre katkı sağlayacak güncel ve özgün bir çalışma olması beklenmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmamız, beden eğitimi ve spor öğretmenliği adayı öğrencilerin, farklı branşların öğretmen adayları ile dönüt düzeltme ve eğitim inançları açısından farklılıkların incelenmesini amaçlamaktadır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Öğretmenler veya öğretmen adayları, eğitim öğretim süreci içerisinde öğretim yöntemlerinden öğrenciyle kurdukları iletişime kadar pedagojik yaklaşımlarını şekillendiren bir etmen olarak eğitim inançları ile mesleklerini icra ederler. Bu sebeple öğretmenlerin

benimseyecekleri eğitim inancı ya da inançlarının geleneksel yapılarda olması veya modern bir yapıda olması öğrenme ortamı ve sürecinin doğrudan etkileyicisi olabilmektedir.

Buna ek olarak öğretim sürecinin dinamizmi yalnızca bilginin aktarılmasını değil, etkili dönütler ve dönütler neticesinde düzeltmelere dayanan aksiyonlar içermektedir. Öğretmen adaylarının bu hususta dönüt düzeltme algılarının belirlenmesi hem öğretmen adaylarının kariyer gelişimleri hem de eğitim öğretim süreci ve ortamının kalitesinin geliştirilmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adayları özellikle ders içeriği bakımından hem teorik hem uygulamalı dersler yürütmeleri bakımından dönüt süreci boyunca farklı ihtiyaç veya yaklaşımlara sahip olabileceklerdir. Literatüre bakıldığında öğretmen adaylarının eğitim inançları ve dönüt düzeltme algılarının branş bazlı değerlendirmesini ele alan çalışmaların sınırlı olması dikkat çekmektedir. Bu durum çalışmamızın özgünlüğünü göstermektedir.

Araştırmamız neticesinde elde edilecek sonuçlar ile öğretmen adaylarının eğitimi açısından programlarının geliştirilmesi, mesleki yeterliklerinin iyileştirilmesi, dönüt süreçlerine ve etkili kullanımına dair önerilere ulaşılması beklenilmektedir. Ayrıca bu çalışmada birçok farklı branşa dair eğitim inancı ve dönüt düzeltme algısı üzerine bilgi ortaya koyması nedeniyle alan yazındaki bir açığı kapatması muhtemeldir.

1.4 Araştırmanın Alt Problemleri

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile dönüt düzeltme algıları ve eğitim inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Öğretmen adaylarının yaşları ile eğitim inançları ve dönüt düzeltme algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dönüt düzeltme algıları ve eğitim inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının dönüt düzeltme algıları ve eğitim inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer branş adaylarının dönüt düzeltme algıları ve eğitim inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- Dönüt düzeltme algısı alt boyutları, eğitim inançları alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

- Eğitim inançları alt boyutları, dönüt düzeltme algısını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

- Cinsiyet, branş ve sınıf düzeyinin eğitim inançları ile dönüt düzeltme algısı üzerinde anlamlı ortak etkisi var mıdır?

1.5 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendi hür iradeleri doğrultusunda gönüllü olarak katıldıkları çalışmamızda anket sorularımıza doğru ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına hizmet ettiği varsayılmıştır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde öğrenim gören öğretmen adayı öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

- Araştırma verileri, sadece Eğitim İnançları Ölçeği ve Dönüt Düzeltme Algıları Ölçeği aracılığıyla elde edilen puanlarla sınırlıdır. Bu ölçeklerin dışındaki değişkenler araştırma kapsamına alınmamıştır.

- Araştırma, yalnızca nicel verilerle sınırlandırılmış olup, nitel veri toplama teknikleri (görüşme, odak grup, gözlem vb.) kullanılmamıştır.

- Araştırma bulguları, yalnızca çalışma grubundaki öğretmen adaylarıyla sınırlıdır; bu nedenle genellenebilirlik, farklı üniversite ve branşlarda yapılacak benzer araştırmalarla desteklenmelidir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1 Beden Eğitimi ve Spor

İnsanlar, doğdukları andan ölüm anına kadar hareket içerisinde bulunurlar. Doğaları bunu gerektirir. Hareket ile sürekli bir bağlantı içerisinde bulunan insan eğitim faaliyetleri içerisine de hareket eğitimi entegre etmek durumunda kalmaktadır. Bu durum günümüzde Beden eğitimi ve spor kavramlarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Beden eğitimi için literatür incelendiğinde mevcut tanımlara bakılırsa, beden hareketleri vasıtasıyla eğitimin gerçekleştirilmesi (Akkoyunlu, 1996) tanımı ile karşılaşılabılır.

İnsanların bedeni ve ruhani sağlığını muhafazaya bedensel becerilerini artırmaya yönelik gerekli durumlarda çevre koşulları ve katılanların özelliklerine göre de değişebilen katı olmayan kurallara dayalı oyun, cimmastik gibi sportif faaliyetlere bütününe yani son derece geniş kapsamlı bir etkinliktir (İnal, 2000).

Şahin (2006a, 2006b), beden eğitimi bir bütün olarak insanı oluşturan fiziki, ruhani ve zihni vasıflar ve yaş ile genetik potansiyel harmonisinin gerekliliği olan verime ulaşma yolunda bedensel aktivite veya oyunlar vasıtasıyla gerçekleşen faaliyetlerin bir bütünü olarak tanımlarken sporu ise muktedir yani başarılı olma, yenme gibi insani arzuların tatmin edilmesi amacıyla kuralları ile ortaya konulan rekabet, sosyallik, fiziki, zihni ve ruhi aktiflik içeren faaliyet bütünü olarak tanımlamıştır.

İşler (2012), beden eğitimi bireylerin çeşitli etkinlikler aracılığıyla, büyüme, gelişme ve davranışlarının düzenlenmesini mümkün kılan bireyi cesaretlendiren ve aktifleştiren en güçlü eğitim alanı olarak tanımlarken beden eğitimi hakkında insanların potansiyel enerjilerini düzenli olarak harcatırken yine bireyleri her açıdan disipline edilebileceğinden bahsetmiştir.

Kalp sağlığı üzerine yapılan bir çalışmada araştırmacılar okullarda fiziksel aktivitenin kalp sağlığı açısından son derece önemli olacağını vurgularlarken teşvikinin de önemine vurgu yapmaktadırlar (Eyre vd., 2004). Okullarda fiziksel aktivitenin sağlanması beden eğitimi ve spor dersi ile mümkündür. Bu önerilerden yola çıkarak beden eğitimi ve sporun eğitim içerisindeki ve hayatımızın tam merkezinde olmasının bireysel sağlık bakımından önemini vurgulamaktadır.

Beden Eğitimi ve spor, gelecek nesillere temel kaynak olan insanın fiziki gelişimi, zihinsel gelişimi, sosyal gelişimi ve duygusal gelişimini amaçlayan ve genel olarak eğitimin

tamamlayıcısıdır. Eğitimden ayrı olarak düşünülemez. Tüm bu değerlendirmeler sonucunda beden eğitimi ve spor bilinçli ve planlanmış bir faaliyetler bütünüdür (Yıldıran ve Yetim, 1996).

Sağlıklı bir kuşak yetiştirilmesi üzerinde merkez eğitim aracı olan spor, sadece fiziksel aktivite boyutuna sahip değildir, politika, ekonomi, turizm, çevre, propaganda, reklam gibi çok farklı ve çeşitli alanlara etki eden içerisinde bulunduran birey-toplum ve toplumlararası portföyde çok yönlü etkileşim içeren sosyal bir olgudur ve evrenseldir (Yetim, 2019). Öte yandan spor bedene dair bir tasarruftur ve bilinçli olarak gerçekleşmektedir (Voigt, 1998).

Beden eğitimi ve spor teknik olarak farklı terimler olmasına rağmen gündelik yaşamda eş anlamlı olarak birbirleri yerine de kullanılmaktadırlar. Çok belirgin bir farklılığa sahip olmasalar dahi beden eğitimi rekor kırma veya şampiyon olma gibi spora ve sporcuya özgü tavırlar içermez. Beden eğitimi mümkün olduğu kadar yarışma ortamından kaçınır veya minimal düzeyde tutmaya çalışır. Spor ise limitleri zorlamak, maksimal verimi sağlamak amaçları için insanı zorlar ve şampiyon olmak ve rekorlar kırmak gibi hedefler doğurur. Spor oyun-mücadele ve yoğun kas aktivitesi gerektirir. Netice itibarıyla son derece rekabet içeren ortamlar oluşur. Tüm bunlara rağmen nerede beden eğitimi başlar, nerede spor başlar gibi keskin ve net çizgiler ile birbirinden ayrılmamışlardır (Akkoyunlu, 1996; Özmen, 1999).

2.2 Eğitim İnançları

Bütün davranışlar temellerinde inançları barındırırlar ve öğretmenlerin de davranışlarının temelinde eğitime dair inançları vardır. Eğer ki öğretmen davranışlarında bir değişiklik bekleniyorsa, öğretmenlerin kendi inançları göz önünde bulundurulmalıdır (Enochs ve Riggs, 1990).

Eğitim inançları, literatürdeki mevcut çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin kabul ettikleri ve uyguladıkları eğitim felsefeleri üzerinden bağlantı kurulduğu saptanmaktadır. Ayrıca geliştirilmiş olan ölçeklerin de öğretmenlerin hangi eğitim felsefelerine inandıkları veya uyguladıklarını saptamak üzerine tasarlanmıştır (Silvernail, 1992; Livingston vd., 1995; Minor vd., 2002; Yılmaz vd., 2011).

2.2.1 İlerlemeci eğitim (progressivism)

Daimici eğitim karşıtı olarak pragmatik bir yaklaşım kaynağında gelişen ilerlemecilik, 1900'lerde Amerikan toplumunun karakterize olmasını sağlayan büyük ölçekli politik ve

sosyal reform akımının bir ürünüdür, diğer bir deyişle ilerlemecilik, eğitsel, politik ve sosyal konularında çağdaş reform hareketidir (Ornstein ve Hunkins, 2015).

İlerlemecilik, modern eğitim kuramları arasında yer alan ve geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkan bir yaklaşımdır. Bu kuram, otoriteye dayalı, aşırı disiplinli, biçimsel ve bireyi edilgenleştiren geleneksel öğretim modeline eleştirel bir bakış sunar. Geleneksel sistemin, itaatkâr bireyler yetiştirmeye odaklandığına dikkat çeken ilerlemecilik, eğitimde reform ihtiyacını vurgular. Bu düşünce ilk olarak Francis J. Parker'ın "okullarda reform yapılmalıdır" görüşüyle ortaya atılmış, ardından John Dewey'in "Yarının Okulları" adlı eseriyle kuramsal zemini daha da güçlendirilmiştir. İlerlemecilik, bireyi merkeze alan, yani çocuk merkezli bir yaklaşımı benimseyerek geleneksel modellerden belirgin biçimde ayrılır (Mala, 2011).

İlerlemeci yaklaşımı benimseyenler, bilgi ediniminin ezber temelli yöntemlerle gerçekleşmesine, derslerin ezberlenmesine ve kitapların mutlak otorite olarak kabul edilmesine karşı çıkmışlardır. Bu yaklaşım, geleneksel ders içeriklerini eleştirmiş ve müfredatta alternatif yaklaşımlara yer verme arayışına girmiştir. İlerlemeci eğitim anlayışı, içerikten ziyade öğrenenin kendisine odaklanarak, sözel ya da matematiksel yetilerden çok, bireyin etkinlikler ve yaşantılar aracılığıyla öğrenmesini ön plana çıkarmıştır. Rekabete dayalı bireysel öğrenme modelleri yerine, iş birliğine dayalı grup çalışmalarını teşvik etmiştir. Bununla birlikte, ilerlemecilik çoğunlukla geleneksel felsefi düşünceler ve değer sistemleriyle çelişen bir kültürel görecelik anlayışını da desteklemiştir (Ornstein ve Hunkins, 2015).

İlerlemecilik yaklaşımının temel ilkelerinden biri, okulda edinilen deneyimlerin gerçek yaşamı daha somut biçimde yansıtmaları gerektiği düşüncesidir. Bu anlayış, doğal olarak, toplumsal katılımın önemsenmesine; eğitim programlarında yaşam becerilerine yer verilmesine, tarım alanında uygulamalı derslerin (geleceğin çiftçileri için) ve ev ekonomisi derslerinin (geleceğin ev hanımları için) müfredata dahil edilmesine zemin hazırlamıştır. Ayrıca bu yaklaşım, geleneksel ve birbirinden yalıtılmış disiplinlere dayalı, ders kitabı merkezli öğretim modellerine karşı çıkarak, bunun yerine disiplinler arası yaklaşımla oluşturulan bütüncül öğrenme ünitelerinin kullanılmasını önermiştir(Ellis, 2015).

İlerlemeci eğitim anlayışında öğretmenin temel rolü, öğrenme sürecini destekleyen ve kolaylaştıran bir rehber olmaktır. Bu yaklaşımda öğretmen, yönlendirici olmaktan ziyade yol gösterici konumdadır; anlatmaktan çok dinlemeyi, kontrol etmekten çok destekleyici bir öğrenme ortamı sunmayı hedefler. Öğretmen, sahne arkasında, öğrenciyi öğrenmeye teşvik

eden, ilgi çekici ve destekleyici bir atmosfer yaratır. Bu bağlamda, eğitim sürecinin odak noktası öğretmenden öğrenciye kaymaktadır. Öğrenciler, öğrenme planlamasında, karar alma süreçlerinde ve öğrenme faaliyetlerinde aktif rol üstlenirler. Öğrenme süreci, öğrencinin ilgi alanlarına dayanır ve iş birliğine, mantıksal düşünmeye ve projeye dayalı yaklaşımlara öncelik verir. Gelişim yalnızca akademik başarı ile sınırlı kalmaz; aynı zamanda duygusal, sosyal ve ahlaki boyutları da kapsar. Öğrenme deneyiminin kalitesi ön plandadır ve bu kaliteyi değerlendirme konusunda en yetkin kişi öğrencinin kendisidir. Bu çerçevede, öğrencilerin fiziksel etkinliklerden sosyal etkileşimlere, performans çalışmalarından öğrenci temelli yönetime kadar pek çok alanda aktif rol alması beklenir. İlerlemeci yaklaşım, sınıf ve okulu birer "toplum" olarak tanımlar; bu toplum demokratik katılımı, toplumsal yararı, vatandaşlık bilincini ve birlik duygusunu barındırır (Ellis, 2015).

İlerlemeci eğitim anlayışının temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2011):

- Eğitim süreci, öğrencinin aktif katılımına dayalı olmalı ve bireysel ilgi alanlarına göre şekillendirilmelidir.
- Öğretim yöntemlerinde problem çözme temelli yaklaşımlar ön planda tutulmalıdır.
- Okul, yalnızca geleceğe hazırlık yapan bir kurum olmaktan ziyade, doğrudan yaşamın kendisi olarak görülmelidir.
- Öğretmenin rolü, otoriter bir yönetici olmak yerine, rehberlik eden bir destekleyici şeklinde tanımlanmalıdır.
- Eğitim ortamı, rekabetten ziyade iş birliğini teşvik etmeli ve öğrencileri birlikte çalışma konusunda yönlendirmelidir.
- Demokratik bir sınıf ve okul iklimi sağlanarak, öğrencilerin katılımı ve özgürce ifade imkânı desteklenmelidir.

2.2.2 Varoluşçu eğitim (existansializm)

Varoluşçuluk, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'da yaşanan umutsuzluk ve belirsizlik ortamının etkisiyle ön plana çıkan bir düşünce akımıdır. Bununla birlikte, varoluşçu felsefenin temellerinin Soren Kierkegaard tarafından atıldığı genel kabul görmektedir. Bu akıma katkı sunan önemli düşünürler arasında Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Martin Heidegger, Paul Tillich, Rudolf Bultmann ve Martin Buber gibi isimler yer almaktadır (Mala, 2011; Ergün ve Çoban, 2019).

Varoluşçuluk düşüncesinde dört temel kavram öne çıkmaktadır: yaşamın rastlantısallığı, özgürlük, sorumluluk ve özgünlük. Bu yaklaşım, insanın Tanrı ya da doğa

tarafından önceden belirlenmiş bir özü olmadığı görüşünü savunur. İnsan, varlığı zorunlu ya da kaçınılmaz olmayan bir varlık olarak, kendini kendi seçimleriyle inşa eder. Kendi yaşamını şekillendirme sürecinde birey, seçimlerini özgür iradesiyle yapar ve bu tercihlerinin sonuçlarından bütünüyle sorumludur. Varoluşçu anlayışa göre birey, yalnızca kendi içsel doğrularına göre hareket etmeli, başkalarının kalıplarına ya da toplumsal modellere göre davranmamalıdır. Böyle bir tutum, bireyin özgünlüğünü koruması ve varoluşsal bir sorumluluğu yerine getirmesi anlamında, onurlu ve anlamlı bir eylem olarak değerlendirilir (Mozaffari ve Jahanian, 2016).

Varoluşçu düşünceye göre, eğitimde sosyal bilimlere öncelik verilmesi gerekmektedir; bu bağlamda tarih, edebiyat, felsefe ve sanat gibi disiplinlerin temel alınması önerilmektedir. Varoluşçular bilgiye sezgisel yollarla ulaşıldığını, bilginin objektiflik ve kesinlik taşımasının mümkün olmadığını savunurlar. Bu nedenle, bilginin geçerliliği, bireyin değer atfettiği ölçüde anlam kazanır; zira bilgi sürecinde özne ve nesne arasında kesin bir ayrım bulunmamaktadır. Özgürlük, bireyin kendi seçimlerini yapabilmesi, bu seçimler doğrultusunda eylemde bulunması ve eylemlerinin sonuçlarından sorumluluk taşıması olarak tanımlanır. Bu doğrultuda, ders içerikleri bireyin seçim yapmasına, eyleme geçmesine ve sonuçları üstlenmesine imkân tanıyacak şekilde yapılandırılmalı; bireylerin sorumluluktan kaçınmak adına başkalarını suçlamasına olanak vermeyecek biçimde sunulmalıdır (Mala, 2011).

Bununla birlikte, varoluşçu felsefeye dayalı bir eğitim modeline uygun olarak yapılandırılmış herhangi bir okulun hayata geçirildiği söylenemez. Varoluşçuluğun eğitimde uygulanabilmesi, bu felsefeyi derinlemesine kavrayıp sınıf ortamına yansıtabilecek donanımlı ve yetkin öğretmenlere olan ihtiyacı beraberinde getirir. Bu nedenle, söz konusu yaklaşımın sistemli bir şekilde kurumsallaştırılması ve geniş çapta uygulanabilir hâle getirilmesi oldukça güç görünmektedir (Ergün ve Çoban, 2019).

2.2.3 Yeniden kurmacı eğitim (reconstructionism)

Yeniden kurmacı felsefe, 19. yüzyıl sonları ile 20. yüzyıl başlarında ortaya çıkan sosyalist ve ütöpik düşüncelerden etkilenmiştir. Ancak bu yaklaşım esas ivmesini, 1929 Büyük Buhranı sonrasında kazanmıştır. Bu dönemde ilerlemeci eğitim anlayışı oldukça yaygınken, bazı ilerlemeci eğitimciler Amerikan toplumundan duydukları hayal kırıklığı nedeniyle daha radikal reform talepleriyle ortaya çıkmıştır. Bu grup, ilerlemeciliğin çocuk

merkezli yapısının orta ve üst sınıfa hizmet ettiğini savunarak, tüm toplumsal kesimlere hitap edecek toplum merkezli bir eğitim anlayışını savunmuştur (Ornstein ve Hunkins, 2015).

Bu düşünce akımına göre insanlık, kritik bir dönüm noktasına ulaşmıştır: ya yok oluştaki sürüklenerek ya da yeni bir uygarlık modeline geçiş yapacaktır. İnsanlığın varlığını sürdürebilmesi ve daha bütüncül, tutarlı bir uygarlık yapısına ulaşabilmesi için, mevcut durumda çatışma hâlinde bulunan değer yargılarından arınması gerektiği savunulmaktadır (Sönmez, 2011).

Yeniden kurmacılık, ilerlemecilik akımının devamı niteliğinde olup, modern eğitim yaklaşımları arasında yer alır. Temelinde pragmatist (faydacı) bir anlayış barındıran bu yaklaşım, John Dewey, Isaac Bergson ve Theodore Brameld gibi düşünürler tarafından temsil edilmiştir. Yeniden kurmacı anlayışa göre eğitimin temel amacı, toplumu yeniden yapılandırmak ve gerçek bir demokrasi anlayışını yerleştirmektir. Eğitim, toplumsal reformları destekleyen ve yeni bir sosyal düzenin inşasına katkı sunan güçlü bir araç olarak görülür. Bu bağlamda, toplumsal değişimin sorumluluğu büyük ölçüde okullara ve öğretmenlere yüklenmektedir. Bu yaklaşım, eğitim programlarının davranış bilimlerinin bulgularına dayanarak yeniden yapılandırılması gerektiğini savunur. Eğitim hem bireysel dönüşümü hem de toplumsal dengeyi sağlama işlevini yerine getirmelidir. Ders içerikleri ağırlıklı olarak sosyal ve fen bilimlerine odaklanmalı, geleceğe dönük olmalı ve eleştirel düşünme, bilimsel yaklaşım ile toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmelidir. Sevgi, barış, demokrasi ve kardeşlik gibi evrensel değerler de bu süreçte eğitimin temelini oluşturmalıdır. Öğrenciler, doğa ve toplumla doğrudan ilişki kurabilecekleri deneyimlere yönlendirilmeli, bilgi ise değişebilir ve sorgulanabilir şekilde sunulmalıdır. Eğitim süreci, bireyin potansiyelini ortaya çıkaracak biçimde amaca uygun olarak düzenlenmelidir (Demirel, 2011; Sönmez, 2011).

2.2.4 Daimici eğitim (pennialism)

İnsanı diğer varlıklardan ayıran temel özelliği olan aklın geliştirilmesi, daimicilik anlayışının merkezinde yer almaktadır. Bu doğrultuda, daimici eğitim yaklaşımının odağını, bireyin aklını yani zihinsel yetilerini disipline etmeye yönelik olarak tasarlanmış etkinlikler oluşturmaktadır (Tuncel, 2004). Eğitim felsefesi bağlamında idealizmin pratik karşılığı olarak değerlendirilen daimicilik, insanın entelektüel ve manevi potansiyelini geliştirmeyi amaçlayan bir kuramdır. Bu yaklaşım, insan yaşamında değişmeyen ve sürekli tekrar eden

yönlere vurgu yapar; değişken olgulardan ziyade, evrensel ilkelerin öğretilmesi gerektiğini savunur (Cevizci, 2012).

Eğitim alanında, antik sistemlerin modern biçimde yeniden canlandırılması "daimicilik" (perennializm) olarak adlandırılmıştır. Bu adlandırma, perennialistlerin değişmeyen ilke ve değerlere dayanan yaklaşımlarını *Philosophia Perennis* (ebedi felsefe) olarak nitelendirmelerinden kaynaklanmaktadır. İlerlemeciler ise bu durumu, modern yaşamda eski ve mutlakçı Orta Çağ düşüncesinin geri dönüşü olarak yorumlamış; bu yaklaşımı bilime, halkın aydınlanmasına ve deneysel çözümlere dayalı ilerlemeci eğitime karşı bir gerileme olarak görmüşlerdir. Ancak ilerlemeciler, perennialist görüşlerin cazibesini küçümsemiş ve bu yaklaşım kısa sürede, ilerlemeci çözümleri yeterli görmeyenler için modern bir alternatif olarak kabul görmüştür (Mosier, 1951).

Daimicilere göre insan doğası evrensel ve değişmez niteliktedir. Bireyler, doğanın temel gerçeklerini anlama ve akıl yürütebilme yetisine sahiptir. Bu nedenle eğitimin temel amacı, öğrencilerin zihinsel kapasitesini ve ahlaki karakterini geliştirerek rasyonel bir kişilik inşa etmek ve evrensel değerleri ortaya çıkarmaktır (Ornstein ve Hunkins, 2015).

Daimicilik, eğitim sürecinin temelinde geçici bilgi ya da beceriler yerine, zamana direnen fikirler, kalıcı değerler ve evrensel ilkelerin yer alması gerektiğini ileri sürer. Bu yaklaşım doğrultusunda birey, öncelikle bir meslek sahibi olmaktan çok, insan olarak yetiştirilmelidir. Dolayısıyla eğitim; teknik ya da mesleki bilgiler kazandırmaktan ziyade, bireyin insani yönünü geliştiren değerlerle donatılmalıdır. Bu bağlamda daimiciler, bireyin entelektüel ve ahlaki gelişimini önceleyen liberal eğitimi, mesleki eğitimin önünde konumlandırmaktadırlar (Cevizci, 2012).

Daimicilik, idealist düşünürler Eflatun, Descartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley, Kant ve Hegel ile realist filozoflar Aristo, St. Thomas Aquinas, Comenius, Locke ve Herbart'ın görüşlerine dayanmaktadır. Özellikle Eflatun, Aristo ve Aquinas'ın ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve mantık alanındaki yaklaşımları bu akımın felsefi temelini oluşturur. Aynı zamanda Orta Çağ'daki egemen eğitim anlayışının yeniden canlandırılmasını savunur. Klasik realizm ve idealizm temelli daimiciliğe göre insan, akıl sahibi bir varlıktır. Toplumsal farklılıklara rağmen insan doğası evrensel ve değişmezdir; çünkü bu yaklaşıma göre evrende değişim değil, sabit doğrular esastır. İnsan bu doğrulara akıl yoluyla ulaşabilir. Tümdengelim yöntemi ön planda olmakla birlikte, tümevarım da kullanılmalıdır. Deney ve gözlem ise bu süreçte yalnızca yardımcı araçlardır. Akıl sahibi olmak, bireye özgürlük kazandırır; bu da onu davranışlarından sorumlu kılar (Demirel, 2011; Sönmez, 2011).

Daimici eğitim programı, konu merkezli bir yapıya sahiptir ve belirli disiplinlere dayalı olarak mantıklı biçimde yapılandırılmış içeriklerle oluşturulmuştur. Programın odağında dil, edebiyat, matematik ve fen bilimleri yer alır. Öğretmen, kendi alanında bir otorite olarak kabul edilir; öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeleri için tartışma ortamlarını teşvik eder. Öğretim süreci, temel olarak Sokratik yöntem üzerine kuruludur ve sözlü anlatım, ders işleme ve açıklamalarla desteklenir. Tüm öğrenciler için ortak bir eğitim programı uygulanır; seçmeli derslere, mesleki veya teknik alanlara ise sınırlı ölçüde yer verilir. Ayrıca karakter eğitimi, öğrencilerin ahlaki ve ruhsal gelişimlerini destekleyen önemli bir unsur olarak görülür (Ornstein ve Hunkins, 2015).

Eğitimin temel görevi, bireyin aklını tutarlı ve bilinçli bir biçimde kullanmasını sağlamak; bu yolla onu mutlak doğrulara ulaştırmak, evrensel gerçeklerle uyum içinde yaşamasını mümkün kılmak ve böylece özgür ve mutlu bir birey hâline gelmesine katkı sunmaktır (Sönmez, 2011).

Daimicilik anlayışının temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir (Demirel, 2011):

- *Evrensel ve değişmeyen bir eğitim anlayışı*: Eğitim, geçici bilgi ya da eğilimlerden değil, evrensel doğrulardan beslenmelidir.
- *Entelektüel gelişime öncelik*: Bireyin zihinsel yetilerini geliştirmeye yönelik eğitim ön plandadır.
- *Eğitim, yaşamın bir yansıması değil, ona hazırlık sürecidir*: Eğitimin amacı, bireyi gerçek hayata doğrudan hazırlamak değil, onu ilke ve değerlerle donatarak yaşamla başa çıkabilir hâle getirmektir.
- *Manevi ve maddi gerçeklerin tanıtılması*: Çocuklara ve gençlere hem fiziksel hem de ruhsal gerçekliklere dair kapsamlı bir anlayış kazandırılmalıdır.
- *Klasik eserlerin eğitime temel teşkil etmesi*: Büyük düşünürlerin eserleri, eğitimin içeriğinde merkezi bir yer tutmalı ve bireyin entelektüel gelişimini desteklemelidir.

2.2.5 Esasici eğitim (essentialism)

Bir eğitim programı temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasına dayanıyorsa, bu durumda rehber felsefesinin esasîcilik olduğu söylenebilir. Esasîcilik, bireyin yaşamda başarılı olabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin sistemli şekilde öğretilmesini esas alan bir program anlayışıdır (Ellis, 2015).

Esasîcilik, geleneksel eğitim felsefelerinden biri olarak kabul edilir ve köklerini otoriteye dayalı bir anlayıştan alır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, ne öğrenmeleri gerektiğine

karar verebilecek yeterlilikte değildir; bu nedenle eğitim süreci, yetişkin kontrolünde yürütülmelidir. Okul, bireyi yetişkin yaşamına hazırlayan bir kurumdur. Disiplin ve düzen, esasîci yaklaşımın temel unsurlarıdır. Disiplin, öz denetimi ve yetişkin otoritesini; düzen ise kurallara dayalı yapılandırılmış bir eğitim ortamını ifade eder. Esasîcilik, başarıyı sınavlar, notlar ve sınıf geçme gibi ölçütlerle değerlendirir (Ellis, 2015).

Realist düşünceye dayanan eğitim kuramı, esasîcilik olarak adlandırılır. Esasîcilik, eğitimin temel amacının bireyi akademik bilgi ve karakter gelişimi açısından özlü unsurlarla donatmak olduğunu savunur. Bu yaklaşım, okulun en temel misyonunu insanlık kültürünün temel değerlerini aktarmak ve korumak olarak görür. Esasîci düşünceye göre, insanın evrensel ve değişmeyen bir doğası vardır ve öğrencilerin olgun bir yaşam sürebilmeleri için belirli bilgi ve değerlere sahip olmaları gereklidir. Müfredatın konu ve öğretmen merkezli olması gerektiğini savunması bakımından daimicilikle ortak noktaları bulunan esasîcilik, okulun esas görevinin öğrencilere belirli entelektüel disiplinleri öğretmek, genel beceriler kazandırmak ve bu yolla kültürel mirasın devamlılığını sağlamak olduğunu ileri sürer (Cevizci, 2012).

Esasîcilik akımının önemli savunucuları arasında William Bagley, Isaac Kandel ve Herman H. Horne yer almaktadır. Realizm ve idealizm temellerine dayanan bu yaklaşım, insanı doğuştan bilgiyle donatılmamış, ancak toplumsal ve kültürel bir varlık olarak tanımlar. Esasîcilik, bilginin deneyimle elde edildiğini (aposteriori) ve bu bilginin genellikle tümevarım yöntemiyle kazanıldığını savunur. Bu yöntemle ulaşılan bilginin kesin ve evrensel doğrular içerdiği kabul edilir. Söz konusu bilgi ve teknikler zamanla toplumda birikir ve okulun temel görevi bu birikimi öğrencilere aktarmaktır. Bu nedenle esasîci anlayışta okul bir reform alanı değil, öğrenme kurumu olarak görülür. Okulun işlevi, geçmişten bugüne aktarılan kültürel değerleri öğrenciye kazandırmak ve bu yolla bireyin topluma uyumunu sağlamaktır. Toplumla uyumlu birey ise ahlaklı ve erdemli kabul edilir. Bu yaklaşıma göre değişim değil, değişmezlik esastır. Geçmişte edinilen doğru bilgilerin yeni kuşaklara aktarılması, toplumsal çatışmayı önler ve kuşaklar arası sürekliliği sağlar. Böylece kültürel miras korunur ve bireyler, geçmiş kuşakların değerlerine uygun biçimde davranış geliştirir (Sönmez, 2011).

Esasîcilik felsefesinin temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir (Demirel, 2011):

- Öğrenme süreci, doğası gereği yoğun çaba gerektirir ve çoğu zaman belirli düzeyde zorlama içerir.

- Eğitimde inisiyatif çoğunlukla öğrenciye değil, öğretmene ait olmalı; öğretim süreci öğretmen merkezli yürütülmelidir.
- Eğitimin temelini, öğretilecek konu alanının derinlemesine ve sistemli bir biçimde özümzenmesi oluşturur.
- Okul ortamında zihinsel disiplin kazandırmaya yönelik geleneksel öğretim yöntemlerine yer verilmelidir.

2.3 Dönüt Düzeltme

Öğretimde kalite ve nitelik, eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu temel sorunlardan biridir. Bu sorun yalnızca birey düzeyinde değil, aynı zamanda toplumu ve devleti etkileyebilecek ölçüde geniş bir kapsama sahiptir. Bu bağlamda, öğretim süreçlerinde niteliğin artırılması, eğitim sisteminin işlevselliği açısından kritik bir gerekliliktir. Eğitimden beklenen, bireylerin problem çözme, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretim programlarının, bireysel yetenek ve farklılıkları dikkate alarak yapılandırılmasıdır. Ancak bu hedeflerin gerçekleşebilmesi, doğrudan öğretim hizmetinin niteliğiyle ilişkilidir. Bu niteliği belirleyen en önemli unsurlardan biri ise öğretmenin, öğrencinin öğrenme düzeyine ilişkin olarak sağladığı etkili geri bildirimdir (Beydoğan, 2016). Nitekim öğretim hizmetinin niteliği, yalnızca içerik sunumuyla sınırlı değildir; öğrenciye sunulan ipuçları (cues) ya da yönlendirmeler, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı, öğrenmeye yönelik uygulanan pekiştirmeler ve tüm bu süreci destekleyen dönüt-düzeltme mekanizmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle toplu öğrenmenin yaygın olduğu okul ortamlarında, öğretim girişimlerinin hata ve güçlük içerebilme olasılığı göz önünde bulundurulduğunda, etkili bir dönüt-düzeltme sisteminin öğretim hizmetinin ayrılmaz bir parçası olması zorunludur. Bu çerçevede, öğretim sürecinin dört temel ögesi olarak kabul edilen işaretler, pekiştirme, katılım ve dönüt-düzeltme, öğretimin niteliğini belirleyen temel bileşenler arasında yer almaktadır (Bloom, 1998).

Öğrencilerin öğretme-öğrenme süreciyle kurdukları etkileşimler birbirinden farklılık gösterdiği için, bu süreçten eşit düzeyde yararlanmaları oldukça zordur. Sınıf ortamında kullanılan ipuçları, pekiştirme stratejileri ne kadar etkili biçimde sunulsa da ve öğretmen öğrenci katılımını ne ölçüde teşvik ederse etsin, bu değişkenlerin her öğrenci üzerinde yarattığı etki farklılık gösterecektir. Bu durum, öğrenciler arasında öğrenme düzeylerinde çeşitlilik oluşmasına yol açar. Bu nedenle, grup temelli öğrenme süreçlerinde her öğrencinin; hangi bilgileri eksiksiz öğrendiğini, hangi alanlarda yetersiz kaldığını, hangi yanlış

öğrenmelere sahip olduğunu ve hangi bilgileri hiç öğrenemediğini bilmesi gereklidir. Öğretmen ise, bu farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun ve etkili biçimde dönüt-düzeltilme süreçlerini yapılandırmalı ve uygulamalıdır (Demir, 2020).

Dönüt, öğrencinin gerçekleştirdiği davranışa ilişkin ona bilgi verilmesi sürecidir. Bu süreç, öğrencinin öğrenme sürecini değerlendirmesine ve yönlendirmesine yardımcı olur. Dönüte eşlik eden düzeltme ise, öğrencinin yanlış öğrenmelerinin doğrulanması ve eksik ya da yüzeysel bilgilerin tamamlanması olarak tanımlanabilir. Dönüt sürecinin üç temel işlevi bulunmaktadır: yönlendirici olması, öğrencinin öğrenme sürecini doğru bir şekilde şekillendirmesine katkı sağlar; güdüleyici işlevi, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu destekler; pekiştirici işlevi ise doğru davranışların kalıcılığını artırır (Sönmez, 2001).

Dönüt, öğrenenin motivasyonunu artırmaya yönelik önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Dönütler, olumlu ya da olumsuz nitelikte olabilir. Olumlu dönüt, öğrencinin bir etkinlikte verdiği yanıtın doğru olduğunu onaylayarak öğrenene duygusal destek sağlar ve öğrenme sürecine devam etme isteğini güçlendirir. Bu yönüyle, pedagojik kuramlar çerçevesinde olumlu dönüt, öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumunu pekiştiren bir unsur olarak kabul edilir. Öte yandan, olumsuz dönüt ise öğrencinin yanıtının doğruluktan uzak olduğunu ifade eder; bu yönüyle düzeltici ve yönlendirici bir işlev üstlenir (Ellis, 2009).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmamızda nicel araştırma yöntemlerinden survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, mevcut durumun olduğu şekli ile ortaya konulmasını gerektiren ve araştırmacıların herhangi bir müdahalesine ihtiyaç duyulmayan araştırma yaklaşımıdır. Çalışmamızda survey yöntemi anket tekniği üzerinden gerçekleştirilmiştir (Ekiz, 2009).

Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim inançları ve dönüt düzeltme algıları arası ilişkilerinin incelenmesi bakımından da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Karasar, 2002).

Genel olarak araştırmamız, neden-sonuç ilişkisi kurmadan, mevcut durumda var olanı tanımlarken, grupların aralarındaki farklılıkları da ilişkileri ile analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma modelimizin planlaması bu yönde oluşturulmuştur.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evrenini, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları tarafından oluşturulmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise evrenden ulaşılabilen ve anket uygulaması yapılabilen öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 31.05.2024 tarih ve 197010 sayılı anket uygulama izni ile fakülte bünyesindeki her bölümün her sınıf kademesinin zorunlu dersleri takip edilerek öğretim elemanlarından ders öncesinde izin yazısı dahilinde müsaade alınması sonucu ilgili ders saatlerinde öğretmen adaylarına yüz yüze ulaşılmış ve gönüllü katılım formu imzalatılmak üzere veri toplama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu sayede evrende yer alan öğretmen adaylarının büyük bir kısmına erişilmesi mümkün olmuştur. Bu nedenle de araştırmamızda örneklem seçimi yerine kapsamlı veri toplama yolu tercih edilmiş dolayısıyla evren ve örneklem sayıları birbirlerine çok yakın olmuştur. Bu durumda araştırma grubu ulaşılabilen evren olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma katılımcısı öğretmen adaylarının demografik bilgilerine bulgular kısmında detaylıca yer verilmiştir.

3.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Eğitim İnançları Ölçeği (Yılmaz vd., 2011) ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Dönüt-Düzeltilme Algı Ölçeği (Beydoğan, 2016) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilen Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, yaş, branş ve sınıf düzeyi bilgilerini içeren sorulardan oluşmuştur.

3.3.2 Eğitim İnançları Ölçeği

Eğitim İnançları Ölçeği, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine yönelik temel inançlarını belirlemek amacıyla (Yılmaz vd., 2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 40 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipi bir puanlama sistemi ile değerlendirilmektedir. Katılımcılar, her bir maddeye "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" ile "Kesinlikle Katılıyorum (5)" arasında puan vermektedirler.

Ölçekte yer alan alt boyutlar şunlardır:

- İlerlemecilik (13 madde)
- Varoluşçu Eğitim (7 madde)
- Yeniden Kurmacılık (7 madde)
- Daimicilik (8 madde)
- Esasicilik (5 madde)

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının her bir alt faktör için ilerlemecilik ,91; varoluşçu eğitim ,89; yeniden kurmacılık ,81; daimicilik ,70 ve esasicilik için ,70 olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada da ölçeğin güvenirlik analizi yapılmış ve sonuçlar bulgular bölümünde sunulmuştur.

Ölçek alt faktörlerin bir bütün olarak değil ayrı ayrı değerlendirilmesi ve bireyin baskın olan faktöre göre eğitim inancının belirlenmesi üzerine tasarlanmıştır.

3.3.3 Öğretmen Adaylarına Yönelik Dönüt Düzeltme Algı Ölçeği

Bu araştırmada öğretmen adaylarının dönüt-düzeltilme algılarını belirlemek amacıyla (Beydoğan, 2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Dönüt Düzeltme

Algı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 29 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipi derecelendirme sistemi ile değerlendirilmektedir.

Dönüt Düzeltme Algıları Ölçeği, aşağıda belirtilen altı alt boyuttan oluşmaktadır:

- Dönütte İlkesellik (8 Madde)
- Dönütte Nitelik (6 Madde)
- Dönütte Tarz (4 Madde)
- Dönütte Yeterlik (5 Madde)
- Dönütte Kapsam (3 Madde)
- Performansa Dönüklük (3 Madde)

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının ,837 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da güvenirlik analizi yapılmış ve sonuçlara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 31.05.2024 tarih ve 197010 sayılı anket uygulama izni ile fakülte bünyesindeki her bölümün her sınıf kademesinin zorunlu dersleri takip edilerek öğretim elemanlarından ders öncesinde izin yazısı dahilinde müsaade alınması sonucu ilgili ders saatlerinde öğretmen adaylarına yüz yüze ulaşılmış ve gönüllü katılım formu imzalatılmak üzere veri toplama işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Anket formu, araştırmacı tarafından her bir ders ortamında öğrencilere araştırmanın amacı, gizlilik esasları ve gönüllülük esasına göre katılım koşulları açıklanarak dağıtılmıştır. Katılımcılardan anket formunda yer alan soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamaları istenmiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllü olmuş, herhangi bir zorlama ya da yönlendirme yapılmamıştır. Katılımcılar istedikleri takdirde anketi doldurmama hakkına sahip olmuşlardır.

Veri toplama süreci sırasında araştırmacı, anket uygulamasını kişisel olarak bizzat kendisi yürütmüş, bu sayede anketlerin eksiksiz ve hatasız bir şekilde doldurulmasını sağlamak için gerekli yönlendirmeleri yapmıştır. Anket formları toplandıktan sonra veriler kodlanarak SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programına aktarılmıştır ve analiz için hazırlanmıştır.

Bu süreçte katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği korunmuş, kimlik bilgileri hiçbir şekilde kaydedilmemiştir. Elde edilen veriler yalnızca araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi IBM SPSS Statistics 26.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle verilerin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiştir. Tüm değişkenlerde $p < ,05$ düzeyinde anlamlılık gözlendiği için, parametrik test varsayımının sağlanmadığı belirlenmiş, çarpıklık ve basıklık incelemesinin de uygun olmaması sonucu analizlerde non-parametrik yöntemlere başvurulmuştur.

Tanımlayıcı istatistikler kapsamında, araştırma değişkenlerinin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanarak raporlanmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasında cinsiyet, sınıf düzeyi ve branş gibi kategorik değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla sırasıyla Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık bulunan gruplar arasında detaylı karşılaştırma yapılabilmesi adına ortalama sıra değerleri analiz edilmiştir.

Değişkenler arasındaki ilişki düzeyini belirlemek üzere, normallik varsayımı sağlanmadığı için Spearman's rho korelasyon katsayısı kullanılarak korelasyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca, Dönüt Düzeltme Algısı ile Eğitim İnançları alt boyutları arasındaki nedensel ilişkilerin incelenebilmesi çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Regresyon analizlerinde bağımlı değişken olarak ayrı ayrı "Dönüt Düzeltme Algısı" ve "Eğitim İnançları" tüm alt boyutlarıyla, bağımsız değişken olarak ise Dönüt Düzeltme Algısı için Eğitim İnançları, Eğitim İnançları için ise Dönüt Düzeltme Algısı tüm alt boyutlarıyla modele dahil edilmiştir.

Araştırmada çoklu bağımlı değişkenler üzerinde birden fazla bağımsız değişkenin etkisini aynı anda değerlendirmek amacıyla Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır. MANOVA ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve branş gibi demografik faktörlerin Dönüt Düzeltme Algısı ve Eğitim İnançları alt boyutlarına etkileri değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiş; bazı analizlerde anlamlılık derecesi $p < ,01$ düzeyinde belirtilmiştir.

3.6 Etik İlkeler

Bu araştırma sürecinde, bilimsel araştırma etiğine uygun hareket edilmiştir. Araştırmanın uygulanması öncesinde, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan 03.04.2024 tarih 189177 sayılı yazı ile gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Katılımcılara, araştırmanın amacı, gönüllülük esasları, kişisel bilgilerin gizliliği ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Veri toplama süreci boyunca katılımcılara, anketleri istedikleri takdirde doldurmama veya istedikleri aşamada bırakma hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, kişisel veriler hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmamış ve yalnızca bu araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiştir.

Araştırma, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Direktifleri ile Amasya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmada intihal, sahtecilik, çarpıtma, tekrar yayın, dilimleme, haksız yazarlık gibi etik dışı davranışlardan kaçınılmış ve bilimsel araştırma ilkelerine titizlikle uyulmuştur.

4. BULGULAR

Çalışmamıza ait toplanan verilerin SPSS paket programında gerçekleştirilen analizleri ve incelenmesi aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.1 Katılımcıların cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	286	23,7
Kadın	922	76,3
Toplam	1208	100,0

Katılımcıların cinsiyet dağılımına ilişkin elde edilen bulgulara tablo 4.1'e göre, çalışmaya toplam 1208 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların %76,3'ü kadın (n=922), %23,7'si erkek (n=286) olup, kadın katılımcı oranı erkeklere göre oldukça yüksektir. Bu dengesiz dağılım, cinsiyete dayalı analizlerde dikkate alınması gereken önemli bir demografik özelliktir.

Tablo 4.2 Katılımcıların yaşlarına ilişkin tanımlayıcı ve dağılım verileri

Ölçüt / Yaş Grubu	Değer / f	%
Minimum	18	
Maksimum	43	
Ortalama (Mean)	21,81	
Medyan	22,00	
Standart Sapma	2,300	
18–20 yaş	296	24,5
21–22 yaş	560	46,3
23–24 yaş	286	23,7
25+ yaş	66	5,5
Toplam	1208	100,0

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların yaşlarına ilişkin hem merkezi eğilim ölçütlerini hem de yaş gruplarına göre dağılımı bütüncül olarak sunmaktadır. Katılımcıların ortalama yaşı 21,81'dir ve yaş dağılımı büyük oranda 21–22 yaş grubunda 560 kişi (%46,3) ile yoğunlaşırken 18-20 yaş aralığında 296 kişi (%24,5) ve 23-24 yaş aralığında 286 kişi

(%23,7), 25 yaş ve üzerinde ise en yüksek 43 yaşında katılımcımızın olduğunu ve mevcut aralığımızda 66 kişi (%5,5) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3 Katılımcıların sınıf düzeylerine göre frekans ve yüzde dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
1. Sınıf	268	22,2
2. Sınıf	313	25,9
3. Sınıf	308	25,5
4. Sınıf	319	26,4
Toplam	1208	100,0

Tablo 4.4 Katılımcı branşlarının sınıf düzeylerine göre dağılımı (f ve %)

Branş	1. Sınıf (f/%)	2. Sınıf (f/%)	3. Sınıf (f/%)	4. Sınıf (f/%)	Toplam
Beden Eğitimi ve Spor Öğrt.	14 (20,3%)	10 (14,5%)	18 (26,1%)	27 (39,1%)	69
Fen Bilgisi Öğrt.	0 (0,0%)	24 (35,8%)	21 (31,3%)	22 (32,8%)	67
İlköğretim Matematik Öğrt.	17 (13,8%)	36 (29,3%)	34 (27,6%)	36 (29,3%)	123
İngilizce Öğrt.	53 (31,0%)	42 (24,6%)	34 (19,9%)	42 (24,6%)	171
Müzik Öğrt.	5 (23,8%)	0 (0,0%)	8 (38,1%)	8 (38,1%)	21
Okul Öncesi Öğrt.	34 (20,9%)	41 (25,2%)	47 (28,8%)	41 (25,2%)	163
Rehberlik ve Psk. Danışmanlık	46 (26,0%)	51 (28,8%)	34 (19,2%)	46 (26,0%)	177
Sınıf Öğretmenliği	31 (20,0%)	40 (25,8%)	44 (28,4%)	40 (25,8%)	155
Sosyal Bilgiler Öğrt.	27 (21,8%)	39 (31,5%)	28 (22,6%)	30 (24,2%)	124
Türkçe Öğretmenliği	41 (29,7%)	30 (21,7%)	40 (29,0%)	27 (19,6%)	138
Toplam	268 (22,2%)	313 (25,9%)	308 (25,5%)	319 (26,4%)	1208

Tablo 4.3 ve tablo 4.4 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeyi dağılımı oldukça dengeli olup en fazla katılım 4. sınıf öğrencilerinden sağlanmıştır (%26,4). Branşlara göre sınıf düzeyi incelendiğinde, İngilizce ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde 1. sınıf oranı yüksekken, Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği branşlarında daha üst sınıflarda yoğunlaşma görülmektedir. Özellikle Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde katılımcıların büyük bölümü (%39,1) 4. sınıfta yer almaktadır. Ayrıca Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. Sınıf düzeyinde ve Müzik Öğretmenliği 2. Sınıf düzeyinde herhangi bir katılımcı yoktur. Bu durum veri analizlerinde branşlar arası düzey farkını dikkate almayı gerektirir.

Tablo 4.5 Dönüt düzeltme algısı ve eğitim inançları alt faktörlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Ölçek	N	Ort.	Min	Max	Std. Sapma
Dönüt Düzeltme Algısı	İlkesellik	4,01	1208	1,25	5,00	,543
	Nitelik	3,77	1208	1,33	5,00	,556
	Tarz	4,12	1208	1,00	5,00	,632
	Yeterlik	4,17	1208	1,00	5,00	,600
	Kapsam	3,54	1208	1,00	5,00	,609
	Performans	4,08	1208	1,00	5,00	,673
	Toplam	3,96	1208	1,38	4,93	,464
Eğitim İnançları	İlerlemecilik	4,34	1208	1,15	5,00	,509
	Varoluşçuluk	4,51	1208	1,00	5,00	,525
	Yeniden Kurmacılık	3,88	1208	1,43	5,00	,633
	Daimicilik	3,94	1208	1,25	5,00	,588
	Esasıcılık	2,68	1208	1,00	5,00	,871

Tablo 4.5’de araştırmaya katılan 1208 öğretmen adayına uygulanan Dönüt Düzeltme Algısı ve Eğitim İnançları ölçeklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler, öğretmen adaylarının dönüt süreçlerine ve eğitim yaklaşımlarına yönelik algıları hakkında önemli bulgular sunulmaktadır. Dönüt Düzeltme Algısı Ölçeği genel puan ortalamasının $\bar{x}=3,96$ $\bar{s}=0,464$ olması, katılımcıların dönüt ve düzeltme uygulamalarına karşı yüksek düzeyde duyarlılık geliştirdiklerini göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, Yeterlik ($\bar{x}=4,17$ $\bar{s}=0,600$) ve Tarz ($\bar{x}=4,12$ $\bar{s}=0,632$) boyutlarının yüksek puanlara sahip olması, katılımcıların dönütlerin yeterli ve sunum biçimlerinin etkili olduğuna inandıklarını düşündürmektedir. İlkesellik ($\bar{x}=4,01$ $\bar{s}=0,543$), Performans ($\bar{x}=4,08$ $\bar{s}=0,673$) ve Nitelik ($\bar{x}=3,77$ $\bar{s}=0,556$) boyutlarının da benzer biçimde yüksek düzeyde olması, dönütlerin hem içeriğine hem de sonuçlarına ilişkin olumlu algıların yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak Kapsam boyutunun ortalamasının görece daha düşük ($\bar{x}=3,54$ $\bar{s}=0,609$) olması, dönütlerin bütüncül şekilde verilmesinde eksiklikler algılandığını işaret etmektedir. Minimum ve maksimum puanların oldukça geniş aralıklarda dağılması, bireyler arasında dönüt süreçlerine ilişkin algı farklılıklarının belirgin olduğunu göstermektedir. Eğitim İnançları Ölçeği alt boyutlarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın Varoluşçuluk ($\bar{x}=4,51$ $\bar{s}=0,525$) ve İlerlemecilik ($\bar{x}=4,34$ $\bar{s}=0,509$)

yaklaşımlarında olması, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli, bireysel farklılıklara duyarlı ve bireyin kendini gerçekleştirmesini öncelikleyen çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerini göstermektedir. Yeniden Kurmacılık ($\bar{x}=3,88\bar{\sigma}\{x\} = 3,88\bar{x}=3,88$) ve Daimicilik ($\bar{x}=3,94\bar{\sigma}\{x\} = 3,94\bar{x}=3,94$) boyutlarında da yüksek düzeyde katılım gözlemlenmiş, bu da adayların sistematik, eleştirel ve evrensel bilgiye dayalı yaklaşımlara değer verdiklerine işaret etmiştir. Esasicilik alt boyutunda ise düşük ortalama puan ($\bar{x}=2,68\bar{\sigma}\{x\} = 2,68\bar{x}=2,68$) ve yüksek standart sapma ($SS=0,871SS = 0,871SS=0,871$) gözlemlenmiştir; bu durum öğretmen adaylarının geleneksel ve otorite temelli eğitim anlayışından uzaklaştıklarını, ancak bu yaklaşımın bazı bireyler için hâlâ anlamlı bulunduğunu düşündürmektedir. Genel olarak elde edilen bulgular, araştırma grubunun dönüt mekanizmalarına yüksek düzeyde önem verdiğini ve eğitim yaklaşımları bakımından reformist, çağdaş ve öğrenci merkezli değerlere güçlü bir yönelim sergilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.6 Dönüt düzeltme algısı ve eğitim inançları ölçeklerine ilişkin güvenirlik katsayıları (Cronbach's Alpha)

Ölçek	Alt Faktör / Genel Skor	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Güvenirlik Düzeyi
Dönüt Düzeltme Algısı	İlkesellik	,751	8	Yüksek
	Nitelik	,602	6	Kabul edilebilir (düşük sınır)
	Tarz	,689	4	Kabul edilebilir
	Yeterlik	,759	5	Yüksek
	Kapsam	,159	3	Düşük / Güvenilmez
	Performans	,727	3	Yüksek
	Toplam	0,900	29	Çok yüksek
Eğitim İnançları	İlerlemecilik	0,855	13	Yüksek
	Varoluşçuluk	0,833	7	Yüksek
	Yeniden Kurmacılık	0,765	7	Yüksek
	Daimicilik	0,703	8	Kabul edilebilir (iyi sınır)
	Esasicilik	0,768	5	Yüksek

Tablo 4.6 ile bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) hesaplanmış ve elde edilen bulgular, ölçeklerin orijinal geliştirme çalışmalarındaki değerlerle karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Dönüt Düzeltme Algısı Ölçeği'nde orijinal çalışmada (Beydoğan, 2016) alt

boyutlara ait Cronbach's Alpha katsayıları şu şekilde rapor edilmiştir: İlkesellik (,641), Nitelik (,503), Tarz (,556), Yeterlik (,74), Kapsam (,473) ve Performans Dönüklük (,77). Bu çalışmada ise aynı alt boyutlar için sırasıyla ,751, ,602, ,689, ,759, ,159 ve ,727 değerleri elde edilmiştir. Orijinal değerlerle karşılaştırıldığında, bu araştırma örnekleminde İlkesellik, Nitelik, Tarz ve Yeterlik alt boyutlarında daha yüksek güvenirlik düzeylerine ulaşıldığı görülmektedir. Performans alt boyutunda ise orijinal değere oldukça yakın bir sonuç elde edilmiştir. Bununla birlikte, Kapsam alt boyutunun iç tutarlılığı hem orijinal çalışmada (,473) hem de bu çalışmada (,159) düşük düzeyde kalmış, bu durum söz konusu alt ölçeğin ölçme yeterliliğinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Dönüt Düzeltme Algısı Ölçeği'nin toplam Cronbach's Alpha değeri ise ,900 olarak hesaplanmış ve ölçeğin genel düzeyde çok yüksek bir güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Eğitim İnançları Ölçeği'ne ilişkin orijinal çalışmada (Yılmaz vd., 2011) rapor edilen Cronbach's Alpha katsayıları ise İlerlemecilik (,91), Varoluşçuluk (,89), Yeniden Kurmacılık (,81), Daimicilik (,70) ve Esasicilik (,70) şeklindedir. Bu çalışmada elde edilen değerler İlerlemecilik (,855), Varoluşçuluk (,833), Yeniden Kurmacılık (,765), Daimicilik (,703) ve Esasicilik (,768) olarak hesaplanmıştır. Genel olarak bu bulgular, orijinal çalışmayla tutarlı bir yapı ortaya koymakta, tüm alt boyutların kabul edilebilir ya da yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarında orijinal değerlerle neredeyse aynı düzeyde sonuçlar elde edilmiştir. İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık boyutlarında ise orijinal değerlere kıyasla küçük farklarla da olsa yüksek güvenirlik sürdürülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde, her iki ölçek de bu araştırma örnekleminde yeterli ve çoğu durumda yüksek düzeyde iç tutarlılık göstermiştir. Ölçeklerin büyük bölümü orijinal geliştirildikleri çalışmalarda yapıyı korumakta ve güvenilir veri sağlama potansiyelini sürdürmektedir. Sadece Dönüt Düzeltme Algısı Ölçeği'nin Kapsam alt boyutu hem orijinal hem de mevcut çalışmada düşük iç tutarlılık göstermiştir. Bu bulgu, bu alt boyutun daha dikkatli ele alınması veya gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, çalışmada kullanılan ölçeklerin psikometrik açıdan güçlü bir temel sunduğunu ve yapılan analizlerin güvenilir bulgulara dayandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.7 Araştırma değişkenlerine ilişkin normallik testleri (Kolmogorov–Smirnov ve Shapiro–Wilk)

	Ölçek	Skewness	Kurtosis	K–S Sig.	S–W Sig.	Normallik Yorumu
Dönüt Düzeltme	İlkesellik	-1,427	4,353	,000	,000	Normal dağılmıyor
	Nitelik	-,515	1,181	,000	,000	Normal dağılmıyor (<i>hafif sapma</i>)
	Tarz	-1,168	2,922	,000	,000	Normal dağılmıyor
	Yeterlik	-1,238	3,238	,000	,000	Normal dağılmıyor
	Kapsam	-,120	,870	,000	,000	Normal dağılmıyor (<i>yakın</i>)
	Performans	-1,052	2,455	,000	,000	Normal dağılmıyor
	Toplam	-1,379	4,717	,000	,000	Normal dağılmıyor
Eğitim İnançları	İlerlemecilik	-1,981	7,967	,000	,000	Normal dağılmıyor
	Varoluşçuluk	-2,381	10,180	,000	,000	Normal dağılmıyor
	Yeniden Kurmacılık	-,358	,068	,000	,000	Normal dağılmıyor (<i>yakın</i>)
	Daimicilik	-,499	,529	,000	,000	Normal dağılmıyor (<i>yakın</i>)
	Esasicilik	,406	-,053	,000	,000	Normal dağılmıyor (<i>yakın</i>)

Tablo 4.7’de araştırmada yer alan tüm ölçek ve alt boyutlara ilişkin veri setinin normal dağılıma uygunluğu, Kolmogorov–Smirnov (K–S) ve Shapiro–Wilk (S–W) testleriyle incelenmiştir. Tüm değişkenler için elde edilen anlamlılık düzeyinin $p < ,05$ olması, verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığını göstermektedir. Buna ek olarak, dağılımın biçimi çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleriyle de değerlendirilmiştir. Özellikle İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Dönüt Düzeltme Algısı toplam puanlarında -1’in altında negatif çarpıklık ve yüksek basıklık değerlerinin bulunması, bu değişkenlerde normal dağılımdan sapmalar olduğunu göstermektedir. Elde edilen tüm bu bulgular doğrultusunda, parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı anlaşılmış ve analizlerde nonparametrik test yöntemlerinin kullanılması tercih edilmiştir.

Tablo 4.8 Katılımcıların cinsiyetine göre dönüt düzeltme algısı ve eğitim inançları alt boyutlarına ilişkin Mann–Whitney U testi sonuçları

	Ölçek	Cinsiyet	n	Medyan	IQR	Ort. Sıra (Mean Rank)	U	Z	p	Anlamlılık
Dönüt Düzeltme	İlkesellik	Erkek	286	4,0000	,66	558,46	118677,5	-2,564	,010	*
		Kadın	922	4,1250	,63	618,78				
	Nitelik	Erkek	286	3,8333	,67	603,54	131572,5	-,053	,957	Yok
		Kadın	922	3,8333	,67	604,80				
	Tarz	Erkek	286	4,0000	,75	581,86	125371,5	-1,269	,204	Yok
		Kadın	922	4,2500	,75	611,52				
	Yeterlilik	Erkek	286	4,2000	,80	563,61	120150,5	-2,286	,022	*
		Kadın	922	4,2000	,60	617				
	Kapsam	Erkek	286	3,6667	,67	615,22	128780,0	-,605	,545	Yok
		Kadın	922	3,6667	,67	601,17				

Tablo 4.8'in devamı

						Ort. Sıra (Mean Rank)	U	Z	p	Anlamlılık
Ölçek	Cinsiyet	n	Medyan	IQR						
Dönüt Düzeltilme	Performans	Erkek	286	4,0000	1,0	589,88	127666,0	-,825	,410	Yok
		Kadın	922	4,0000	1,0	609,03				
	Toplam	Erkek	286	3,9655	,55	575,90	123667,0	-1,587	,112	Yok
		Kadın	922	4,0000	,52	613,37				
Eğitim İnançları	İlerlemeci	Erkek	286	4,3846	,69	566,37	120940,5	-2,119	,034	*
		Kadın	922	4,4615	,62	616,33				
	Varoluşçu	Erkek	286	4,5000	,71	518,64	107290,0	-4,813	,000	**
		Kadın	922	4,7143	,71	631,13				
	Yeniden Kurmacı	Erkek	286	3,8497	1,0	584,08	126007,0	-1,136	,256	Yok
		Kadın	922	3,8571	,75	610,83				
	Daimici	Erkek	286	4,0000	,75	632,83	123744,0	-1,575	,115	Yok
		Kadın	922	4,0000	,75	595,71				
	Esasici	Erkek	286	3,0000	1,2	744,93	91683,50	-7,814	,000	**
		Kadın	922	2,6000	1,0	560,94				

* $p < ,05$ (anlamlı), ** $p < ,01$ (çok anlamlı)

Tablo 4.8 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre Dönüt Düzeltme Algısı ve Eğitim İnançları alt boyutlarındaki puanları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla Mann–Whitney U testi sonuçları belirtilmiştir. Test sonuçları, bazı alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koyarken, bazı boyutlarda ise anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir.

Dönüt Düzeltme Algısı'nın İlkesellik alt boyutunda kadın katılımcıların medyan değeri (4,13), erkeklerden (4,00) daha yüksek bulunmuş; ayrıca kadınların ortalama sıra puanı da erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=118677,5$, $Z=-2,564$, $p=,010$, $r=,074$). Bu sonuç, kadın öğretmen adaylarının dönüt verirken daha ilkeli ve kararlı bir tutum sergilediklerini düşündürmektedir.

Yeterlilik alt boyutunda da benzer bir eğilim söz konusudur. Kadınların ortalama sıra puanı anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p=,022$), ancak medyan değerlerinin her iki grupta eşit (4,20) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kadın grubunun IQR değeri erkeklerden daha düşüktür ($,60 < ,80$), bu da kadınların yanıtlarının daha tutarlı ve homojen olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan, Nitelik, Tarz, Kapsam ve Performans alt boyutlarında cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$). Bu sonuçlar, bu boyutlara ilişkin algıların erkek ve kadın öğretmen adayları arasında benzer olduğunu göstermektedir. Özellikle Performans alt boyutunda her iki grubun medyanı ve IQR değerlerinin tamamen eşit olması (4,00 ve 1,00), bu boyutta cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığını daha da pekiştirmektedir.

Dönüt Düzeltme Algısı'nın genel toplam puanlarına bakıldığında da benzer bir durum söz konusudur. Kadınların ortalama sıra puanı yüksek olmakla birlikte, bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p=,112$). Bu da genel dönüt algısında cinsiyete bağlı belirgin bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Eğitim İnançları ölçeğinin İlerlemecilik alt boyutunda kadın katılımcıların hem medyan puanı (4,46) hem de ortalama sıra puanı erkeklerle göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($U=120940,5$, $Z=-2,119$, $p=,034$, $r=,061$). Bu durum, kadın öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim anlayışını daha fazla benimsediklerini göstermektedir.

Varoluşçuluk alt boyutunda da kadınların medyan puanı (4,71), erkeklerden (4,50) daha yüksek bulunmuş ve bu fark istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlıdır ($U=107290,0$, $Z=-4,813$, $p<,001$, $r=,139$). Bu fark, kadınların bireysel farklılıklara ve öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yönelik daha duyarlı yaklaşıtlarını göstermesi açısından anlamlıdır.

Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarında da bazı dikkat çekici bulgular elde edilmiştir. Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmazken ($p>,05$), Esasicilik alt boyutunda erkek katılımcıların hem medyan (3,00) hem de ortalama sıra puanı (744,93), kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($U=91683,5$, $Z=-7,814$, $p<,001$, $r=,225$). Bu bulgu, erkek öğretmen adaylarının geleneksel, bilgi merkezli ve otoriteye dayalı öğretim yaklaşıtlarına daha yatkın olabileceğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kadın öğretmen adaylarının dönüt süreçlerinde ilkesellik ve yeterlilik gibi boyutlarda daha güçlü algılara sahip oldukları, eğitim inançları açısından ise ilerlemecilik ve varoluşçuluk yönelimlerinin daha baskın olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adayları ise esasici yaklaşıma daha fazla eğilim göstermektedir. Bu farklılıkların, öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşıtlarını, sınıf içi etkileşimlerini ve öğretim stillerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bulgular, cinsiyetin bazı pedagojik inanç ve algılar üzerinde anlamlı bir değişken olabileceğini ortaya koymakta; bu durum öğretmen yetiştirme programlarında farklı ihtiyaçlara yönelik stratejilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Tablo 4.9 Katılımcıların yaşı ile dönüt düzeltme algısı ve eğitim inançları alt faktörleri arasındaki korelasyon değerleri (Spearman's rho)

	Ölçek	Korelasyon Katsayısı (rs)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Dönüt Düzeltme Algısı	İlkesellik	,077	,007*
	Nitelik	,108	,000**
	Tarz	,125	,000**
	Yeterlik	,040	,161
	Kapsam	,057	,048*
	Performans	,047	,106
	Toplam	,105	,000**
Eğitim İnançları	İlerlemecilik	,113	,000 **
	Varoluşçuluk	,082	,004 *
	Yeniden Kurmacılık	,005	,861
	Daimicilik	-,025	,386
	Esasicilik	-,147	,000 **

** $p < ,001$ (çok anlamlı), * $p < ,05$ (anlamlı)

Katılımcıların yaşı ile Dönüt Düzeltme Algısı ve Eğitim İnançları alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman'ın sıralı korelasyon katsayısı analizi uygulanmıştır. Tablo 4.9'da elde edilen bulgular, bazı alt boyutlar ile yaş arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur.

Yaş değişkeni ile ilkesellik ($rs = ,077$, $p = ,007$), nitelik ($rs = ,108$, $p < ,001$), tarz ($rs = ,125$, $p < ,001$) ve kapsam ($rs = ,057$, $p = ,048$) alt boyutları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve çok anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Bu bulgular, yaş ilerledikçe öğretmen adaylarının dönüt verirken daha ilkesel, nitelikli ve yapılandırılmış bir tarz benimsediklerini; aynı zamanda dönütlerin içeriğini daha kapsayıcı biçimde değerlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Buna karşın, yeterlik ve performans boyutları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($p > ,05$). Bu durum, öğretmen adaylarının yaşa bağlı olarak dönüt verirken kendilerini yeterli hissetme ya da performansa dayalı dönüt verme eğilimlerinin değişmediğini düşündürmektedir.

Dönüt Düzeltme Algısı'nın toplam puanı ile yaş arasında da pozitif yönlü ve çok anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($rs = ,105$, $p < ,001$). Bu bulgu, genel olarak yaş arttıkça dönüt düzeltmeye yönelik tutumların daha güçlü hale geldiğine işaret etmektedir.

Katılımcıların yaşı ile ilerlemecilik ($r_s = ,113$, $p < ,001$) ve varoluşçuluk ($r_s = ,082$, $p = ,004$) alt boyutları arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve çok anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Bu durum, yaş arttıkça öğretmen adaylarının öğrenci merkezli, bireysel farklılıklara duyarlı ve gelişim odaklı öğretim anlayışlarına daha fazla yöneldiklerini göstermektedir.

Buna karşın, yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutlarında yaş ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$). Bu sonuçlar, bu kuramsal yönelimlerin yaşa bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını düşündürmektedir. Öte yandan, esasıcılık alt boyutu ile yaş arasında negatif yönlü çok anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($r_s = -,147$, $p < ,001$). Bu bulgu, öğretmen adayları yaş aldıkça geleneksel, otoriteye dayalı ve bilgi aktarıcılığına öncelik veren öğretim anlayışlarından uzaklaşma eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Elde edilen korelasyon bulguları, öğretmen adaylarının yaşlarının artmasıyla birlikte dönüt düzeltmeye ilişkin tutumlarında ve bazı eğitim inancı boyutlarında olumlu yönde bir gelişim olduğunu göstermektedir. Özellikle ilerlemecilik ve varoluşçuluk gibi çağdaş eğitim anlayışları ile yaş arasında kurulan pozitif ilişki, mesleki olgunluk ve pedagojik farkındalığın yaşla birlikte artabileceğini desteklemektedir. Esasıcılık eğiliminde yaşla birlikte gözlenen azalma ise öğretmen adaylarının zaman içinde daha esnek, öğrenci merkezli ve yenilikçi öğretim anlayışlarını benimsediklerine işaret etmektedir.

Tablo 4.10 Katılımcıların sınıf düzeyine göre dönüt düzeltme algısı ve eğitim inançları alt boyutlarına ilişkin Kruskal–Wallis H testi sonuçları

Ölçek		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		H Değeri	p(2- df tailed)	Anla mlılı k
		n	Ort Sıra	n	Ort Sıra	n	Ort Sıra	n	Ort Sıra			
Dönüt Düzeltilm e Algısı	İlkesellik	268	567,31	313	595,28	308	613,49	319	636,11	6,133	3 ,105	Yok
	Nitelik	268	510,90	313	600,44	308	643,05	319	649,89	28,773	3 ,000	**
	Tarz	268	551,04	313	573,11	308	615,82	319	669,29	20,569	3 ,000	**
	Yeterlik	268	583,90	313	612,68	308	600,11	319	618,02	1,659	3 ,646	Yok
	Kapsam	268	552,51	313	623,31	308	591,70	319	642,08	11,357	3 ,010	*
	Performans	268	575,46	313	608,71	308	594,79	319	634,15	4,595	3 ,204	Yok
	Toplam	268	530,79	313	599,96	308	623,42	319	652,61	19,004	3 ,000	**
Eğitim İnançları	İlerlemecilik	268	565,00	313	569,81	308	628,48	319	648,56	13,116	3 ,004	*
	Varoluşçulu k	268	585,78	313	575,46	308	621,56	319	632,24	5,813	3 ,121	Yok
	Yeniden Kurmacı	268	603,12	313	589,57	308	591,30	319	633,05	3,170	3 ,366	Yok
	Daimicilik	268	596,81	313	617,54	308	625,11	319	578,27	3,461	3 ,326	Yok
	Esasicilik	268	661,41	313	659,99	308	568,59	319	536,92	30,452	3 ,000	**

* $p < ,05$ (anlamlı), ** $p < ,001$ (çok anlamlı)

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere Dönüt Düzeltme Algısının toplam puanında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık saptanmıştır ($H=19,004$, $sd=3$, $p<,001$). Ortalama sıra puanları incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça toplam dönüt düzeltme algısının yükseldiği görülmektedir (1. sınıf=530,79, 4. sınıf=652,61). Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ilerledikçe dönüt verme ve düzeltme konularında daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini düşündürmektedir.

Alt boyut düzeyinde incelendiğinde, Nitelik ($H=28,773$, $p<,001$), Tarz ($H=20,569$, $p<,001$) ve Kapsam ($H=11,357$, $p=,010$) alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu alt boyutlarda da ortalama sıra puanlarının sınıf düzeyiyle birlikte artış gösterdiği gözlenmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının üst sınıflara ilerledikçe daha yapılandırılmış, nitelikli ve kapsamlı dönütler verebildiğini ortaya koymaktadır.

Buna karşın, İlkesellik, Yeterlik ve Performans alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>,05$). Bu bulgu, sınıf düzeyi arttıkça bu alanlara ilişkin tutumlarda belirgin bir değişim yaşanmadığını göstermektedir.

Eğitim İnançları alt boyutları açısından incelendiğinde, yalnızca İlerlemecilik ($H=13,116$, $p=,004$) ve Esasicilik ($H=30,452$, $p<,001$) boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlerlemecilik boyutunda üst sınıfların ortalama sıra puanları daha yüksek olup, bu durum çağdaş, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının sınıf düzeyi arttıkça daha çok benimsendiğini göstermektedir.

Esasicilik boyutunda ise ters bir eğilim gözlemlenmiştir: Alt sınıfların ortalama sıra puanları daha yüksek (1. sınıf=661,41), üst sınıfların ise daha düşüktür (4. sınıf=536,92). Bu bulgu, öğretmen adaylarının eğitim süreci ilerledikçe daha geleneksel, katı bilgi aktarımına dayalı eğitim anlayışlarından uzaklaştıklarını göstermektedir.

Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik alt boyutlarında ise sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Bu sonuç, bu inanç boyutlarının öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre sabit kaldığını düşündürmektedir.

Tablo 4.11 katılımcıların branşlarına göre dönüt düzeltme algısına ilişkin Kruskal–Wallis H testi sonuçları

	n	Dönüt Düzeltme(Mean Rank)					
		İlkesellik	Nitelik	Tarz	Yeterlik	Kapsam	Performans
Beden Eğitimi	69	583,80	642,83	549,54	581,67	589,93	570,53
Fen Bilgisi	67	598,59	612,42	572,36	586,83	594,34	597,63
							Toplam
							591,65
							596,85

Tablo 4.11'in devamı

	n	Dönüt Düzeltme(Mean Rank)					
		İlkesellik	Nitelik	Tarz	Yeterlik	Kapsam	Performans
İlköğretim Matematik	123	542,59	520,11	567,47	538,73	574,21	548,83
İngilizce	171	621,07	612,46	603,23	637,98	629,07	620,21
Müzik	21	689,07	686,43	692,86	611,52	589,64	641,29
Okul Öncesi	163	584,70	622,94	612,50	602,87	623,22	571,66
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	177	603,82	548,66	604,32	598,32	585,14	610,05
Sınıf	155	604,93	588,65	618,84	590,56	599,34	643,81
Sosyal Bilgiler	124	594,18	605,29	604,91	638,04	625,95	609,36
Türkçe	138	672,55	701,32	643,03	635,92	604,76	632,52
H Değeri		11,727	25,496	7,192	9,128	3,628	9,061
df		9	9	9	9	9	9
p (2-tailed)		,229	,002	,617	,426	,934	,432
Anlamlılık		Yok	*	Yok	Yok	Yok	Yok

** $p < ,001$ (çok anlamlı), * $p < ,05$ (anlamlı)

Tablo 4.11 ile katılımcıların branşlarına göre Dönüt Düzeltme Algısı alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal–Wallis H testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, yalnızca Nitelik alt boyutunda branşlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($H=25,496$, $sd=9$, $p=,002$). Ortalama sıra puanları incelendiğinde, Türkçe (701,32), Müzik (686,43) ve İngilizce (612,46) öğretmen adaylarının bu alt boyuttaki puanlarının, diğer branşlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, iletişim yönü güçlü olan branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğrenciye verilen dönütün yapı, içerik ve derinlik bakımından daha nitelikli olması gerektiğine dair daha belirgin bir farkındalığa sahip olduklarını düşündürmektedir.

Bununla birlikte, İlkesellik, Tarz, Yeterlik, Kapsam ve Performans alt boyutları ile toplam dönüt düzeltme puanı açısından branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Bu sonuç, öğretmen adaylarının branşlarına bakılmaksızın dönüt verme davranışlarında genel olarak benzer tutumlar sergilediklerini göstermektedir.

Tablo 4.12 Katılımcıların branşlarına göre eğitim inançları alt boyutlarına ilişkin Kruskal–Wallis H testi sonuçları

	n	Eğitim İnançları (Mean Rank)				
		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacı	Daimicilik	Esasicilik
Beden Eğitimi	69	555,26	523,59	612,01	638,48	755,88
Fen Bilgisi	67	650,79	601,33	545,48	505,31	482,96
İlköğretim Matematik	123	469,11	554,94	542,19	571,41	608,85

Tablo 4.12'nin devamı

	n	Eğitim İnançları (Mean Rank)				
		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacı	Daimicilik	Esasicilik
İngilizce	171	605,81	591,75	566,44	561,15	657,49
Müzik	21	535,36	593,05	526,12	586,55	592,00
Okul Öncesi	163	609,31	644,31	628,25	634,07	589,87
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	177	659,83	636,88	600,22	562,78	543,20
Sınıf	155	635,77	635,51	584,85	599,19	554,66
Sosyal Bilgiler	124	648,80	580,26	719,56	690,69	651,25
Türkçe	138	584,63	606,60	640,16	668,72	630,06
H Değeri		30,182	12,173	25,300	25,975	37,204
df		9	9	9	9	9
p (2-tailed)		,000	,204	,003	,002	,000
Anlamlılık		**	Yok	*	*	**

** $p < ,001$ (çok anlamlı), * $p < ,05$ (anlamlı)

Tablo 4.12'de belirtilen analiz sonuçlarına göre, İlerlemecilik ($H=30,182$, $sd=9$, $p<,001$) ve Esasicilik ($H=37,204$, $sd=9$, $p<,001$) boyutlarında branşa göre istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, Yeniden Kurmacılık ($H=25,300$, $p=,003$) ve Daimicilik ($H=25,975$, $p=,002$) boyutlarında da anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p<,05$).

Ortalama sıra puanları incelendiğinde, İlerlemecilik boyutunda en yüksek sıralamaya Rehberlik (659,83), Fen Bilgisi (650,79) ve Sosyal Bilgiler (648,80) branşlarının sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, özellikle insan odaklı ve bireysel gelişime yönelik branşlardaki öğretmen adaylarının öğrenci merkezli, demokratik ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı ilerlemeci eğitim anlayışına daha fazla yakınlık duyduğunu göstermektedir.

Esasicilik boyutunda ise en yüksek sıra puanı Beden Eğitimi öğretmen adaylarında (755,88) görülmüştür. Bu durum, bu branşta öğrenim gören adayların bilgi temelli, kuralcı ve otoriteye dayalı eğitim anlayışlarına daha fazla eğilim gösterdiklerini düşündürmektedir. Aynı şekilde Türkçe (630,06) ve Sosyal Bilgiler (651,25) branşları da bu eğilimi yansıtmaktadır.

Yeniden Kurmacılık boyutunda en yüksek puana sahip olan branş Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıdır (719,56). Bu durum, bu branşın toplumsal dönüşüm ve eleştirel düşünme gibi değerlere daha duyarlı bireyler yetiştirmeye yönelik bir inanca sahip olduğunu düşündürülebilir.

Daimicilik boyutunda da Türkçe (668,72) ve Sosyal Bilgiler (690,69) öğretmen adaylarının sıra puanlarının görece yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum, bu adayların evrensel bilgi, klasik içerik ve ahlaki eğitim değerlerini ön planda tuttıklarını göstermektedir.

Öte yandan, Varoluşçuluk alt boyutunda branşlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($H=12,173$, $p=,204$). Bu bulgu, öğretmen adaylarının bireysel özgürlük, öz-yönelim ve öğrenci deneyimi odaklı varoluşçu eğitim anlayışına ilişkin inançlarının branş fark etmeksizin benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.13 Beden eğitimi ve diğer branşların dönüt düzeltme ve eğitim inançları ortalama sıraları ile Mann-Whitney U testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	Medyan	IQR	Ort. Sıra (Mean Rank)	U	Z	p	Anlamlılık	
Dönüt Düzeltme	İlkesellik	Beden Eğitimi	69	4,0000	,63	583,80	37867,00	-,510	,610	Yok
		Diğer Branşlar	1139	4,0000	,63	605,75				
	Nitelik	Beden Eğitimi	69	3,8333	,67	642,83	36651,00	-,944	,345	Yok
		Diğer Branşlar	1139	3,8333	,67	602,18				
	Tarz	Beden Eğitimi	69	4,0000	,75	549,54	35503,50	-1,361	,173	Yok
		Diğer Branşlar	1139	4,2500	,75	607,83				
	Yeterlilik	Beden Eğitimi	69	4,0000	,60	581,67	37720,50	-,564	,573	Yok
		Diğer Branşlar	1139	4,2000	,80	605,88				
	Kapsam	Beden Eğitimi	69	3,6667	1,00	589,93	38290,50	-,363	,716	Yok
		Diğer Branşlar	1139	3,6667	,67	605,38				
	Performans	Beden Eğitimi	69	4,0000	,67	570,53	36951,50	-,847	,397	Yok
		Diğer Branşlar	1139	4,0000	1,00	606,56				
	Toplam	Beden Eğitimi	69	4,000	,45	591,65	38409,00	-,315	,753	Yok
		Diğer Branşlar	1139	4,0000	,55	605,28				
Eğitim İnançları	İlerlemeci	Beden Eğitimi	69	4,3077	,54	555,26	35898,00	-1,209	,227	Yok
		Diğer Branşlar	1139	4,3846	,62	607,48				
	Varoluşçu	Beden Eğitimi	69	4,4286	,71	523,59	33712,50	-2,005	,045	*
		Diğer Branşlar	1139	4,5714	,57	609,40				
	Yeniden Kurmacı	Beden Eğitimi	69	4,0000	,86	612,01	38777,50	-,185	,854	Yok
		Diğer Branşlar	1139	3,8571	,86	604,05				

Tablo 4.13'ün devamı

Ölçek	Cinsiyet	n	Medyan	IQR	Ort. Sıra (Mean Rank)	U	Z	p	Anlamlılık	
Eğitim İnançları	Daimici	Beden Eğitimi	69	4,0000	,75	638,48	36951,00	-,835	,404	Yok
		Diğer Branşlar	1139	4,0000	,75	602,44				
	Esasici	Beden Eğitimi	69	3,0000	1,40	755,88	28850,00	-3,722	,000	**
		Diğer Branşlar	1139	2,6000	1,20	595,33				

** $p < ,001$ (çok anlamlı), * $p < ,05$ (anlamlı)

Beden Eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer branşlardaki öğretmen adaylarının Dönüt Düzeltme Algısı ve Eğitim İnançları alt boyutlarına ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann–Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.13'de ortaya konulan analiz sonucunda, İlkesellik, Nitelik, Tarz, Yeterlik, Kapsam, Performans ve Toplam dönüt puanları açısından Beden Eğitimi ve diğer branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$). Her iki grup için de medyan ve IQR değerlerinin oldukça yakın olması, öğretmen adaylarının dönüt algılarının branş fark etmeksizin benzer olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, dönüt verme ve alma konusundaki genel pedagojik algının disiplinler arası tutarlılık gösterdiğine işaret edebilir.

Eğitim İnançları boyutlarına ilişkin analizlerde ise, Varoluşçuluk ve Esasicilik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Varoluşçuluk alt boyutunda, diğer branşlardaki öğretmen adayları (Medyan = 4,57) daha yüksek ortalama sıra puanına (609,40) sahipken, Beden Eğitimi branşındaki katılımcıların ortalama sırası daha düşüktür (523,59; $U = 33712,50$, $p = ,045$). Bu durum, diğer branşlardaki öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara ve öğrenci merkezli yaklaşıma daha fazla önem verdiğini düşündürülebilir.

Esasicilik alt boyutunda ise, Beden Eğitimi öğretmen adaylarının anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir (Medyan = 3,00; Mean Rank = 755,88; $U = 28850,00$; $p < ,001$). Bu bulgu, Beden Eğitimi adaylarının daha geleneksel, öğretmen merkezli ve disiplin vurgulu yaklaşımlara daha yatkın olduğunu göstermektedir.

Diğer eğitim inancı boyutlarında (İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik) gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > ,05$). Her iki grup da bu boyutlarda benzer medyan ve ortalama sıra değerlerine sahiptir.

Tablo 4.14 Dönüt düzeltme alt boyutlarının eğitim inançları alt boyutlarını yordama gücüne ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	R ²	F	p(model)	Yordayıcı Değişken	β (Beta)	t	p
İlerlemecilik	,422	145,865	,000 ^b	(Constant)		17,071	,000
				Nitelik	-,195	-4,424	,000
				Tarz	,059	1,441	,150
				Yeterlik	,132	3,025	,003
				Kapsam	-,049	-1,706	,088
				Performans	,002	,057	,955
				Toplam	,650	6,625	,000
Varoluşçuluk	,352	108,497	,000 ^b	(Constant)		19,144	,000
				Nitelik	-,182	-3,892	,000
				Tarz	,080	1,838	,066
				Yeterlik	,102	2,194	,028
				Kapsam	-,082	-2,712	,007
				Performans	,003	,089	,929
				Toplam	,607	5,844	,000
Yeniden Kurmacılık	,208	52,717	,000 ^b	(Constant)		10,705	,000
				Nitelik	,140	2,714	,007
				Tarz	,118	2,438	,015
				Yeterlik	,228	4,450	,000
				Kapsam	,108	3,231	,001
				Performans	,081	1,990	,047
				Toplam	-,079	-,691	,489
Daimicilik	,163	38,974	,000 ^b	(Constant)		14,378	,000
				Nitelik	,039	,745	,457
				Tarz	,024	,483	,629
				Yeterlik	,125	2,374	,018
				Kapsam	,023	,671	,502
				Performans	,033	,789	,430
				Toplam	,206	1,750	,080
Esasicilik	,026	5,251	,000 ^b	(Constant)		11,533	,000
				Nitelik	,109	1,903	,057
				Tarz	-,073	-1,359	,175
				Yeterlik	,048	,839	,402
				Kapsam	,163	4,405	,000
				Performans	,061	1,341	,180
				Toplam	-,199	-1,563	,118

Tablo 4.14 ile yapılan regresyon analizi sonucunda, dönüt düzeltme algısı alt boyutlarının ilerlemecilik inancını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($R^2 = ,422$, $F = 145,865$, $p < ,001$). Bu model, ilerlemecilik puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %42'sinin dönüt algısı değişkenleri tarafından açıklandığını göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, nitelik ($\beta = -,195$, $p < ,001$) negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcı olurken; yeterlik ($\beta = ,132$, $p = ,003$) ve toplam dönüt düzeyi ($\beta = ,650$, $p < ,001$) pozitif yönlü ve anlamlı katkı sunmuştur. Bu durum, yeterli ve genel olarak güçlü dönüt algısına sahip

bireylerin ilerlemeci eğitim inançlarını daha fazla benimsediklerini, ancak nitelik algısı arttıkça bu inancın azaldığını göstermektedir.

Varoluşçuluk inancı açısından model anlamlı bulunmuş ($R^2 = ,352$, $F = 108,497$, $p < ,001$) ve dönüt düzeltme alt boyutları toplam varyansın %35'ini açıklamıştır. Alt boyutlara bakıldığında nitelik ($\beta = -,182$, $p < ,001$) ve kapsam ($\beta = -,082$, $p = ,007$) değişkenlerinin varoluşçuluğu anlamlı ve negatif yönde yordadığı, yeterlik ($\beta = ,102$, $p = ,028$) ve toplam düzey ($\beta = ,607$, $p < ,001$) değişkenlerinin ise pozitif ve anlamlı etkide bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, nitelik algısı yüksek bireylerde varoluşçu eğilimlerin azalabileceği, buna karşın genel dönüt yeterliliğinin ve toplam algısının varoluşçuluğu desteklediğini ortaya koymaktadır.

Model, yeniden kurmacılık inançlarını da anlamlı şekilde yordamıştır ($R^2 = ,208$, $F = 52,717$, $p < ,001$). Varyansın yaklaşık %21'i dönüt düzeltme alt boyutlarıyla açıklanmaktadır. Nitelik, tarz, yeterlik, kapsam ve performans alt boyutlarının tamamı bu inancı pozitif ve anlamlı şekilde yordarken ($p < ,05$), toplam dönüt düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -,079$, $p = ,489$). Bu bulgular, dönütün farklı yönlerden niteliği ve bireysel farklılıklara göre sunumu arttıkça yeniden kurmacı yaklaşımların güçlendiğini göstermektedir.

Daimicilik inancı ile dönüt algısı arasında anlamlı ancak daha zayıf bir ilişki tespit edilmiştir ($R^2 = ,163$, $F = 38,974$, $p < ,001$). Varyansın yalnızca %16'sı açıklanabilmiştir. Anlamlı tek yordayıcı, yeterlik alt boyutu olmuştur ($\beta = ,125$, $p = ,018$). Diğer tüm alt boyutlar ve toplam değişken anlamlı düzeyde ilişki göstermemiştir. Bu bulgu, daimi bilgilerin aktarımına dayanan bu felsefede yalnızca öğretmenin yeterli dönüt sağlayabilmesi durumunda inancın daha güçlü hissedildiğini ortaya koymaktadır.

Esasicilik inancı için modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($R^2 = ,026$, $F = 5,251$, $p < ,001$); ancak açıklanan varyans oldukça düşüktür (%2,6). Yalnızca kapsam alt boyutu bu inancı anlamlı düzeyde pozitif yönde yordamıştır ($\beta = ,163$, $p < ,001$). Diğer tüm değişkenler anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, kapsamlı dönüt algısına sahip bireylerin esasicilik yaklaşımlara daha yakın olduğunu, ancak dönütün diğer yönlerinin bu inanç yapısıyla güçlü bir bağ kurmadığını göstermektedir.

Tablo 4.15 Eğitim inançları alt faktörlerinin dönüt düzeltme algısını yordama gücüne ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	R ²	F	p(model)	Yordayıcı Değişken	β (Beta)	t	p
İlkesellik	,320	113,334	,000 ^b	(Constant)		7,170	,000
				İlerlemecilik	,364	9,787	,000
				Varoluşçuluk	,194	5,173	,000
				Yeniden Kurmacılık	,011	,374	,708
				Daimicilik	,081	2,723	,007
				Esasicilik	,045	1,721	,086
Nitelik	,221	68,389	,000 ^b	(Constant)		8,050	,000
				İlerlemecilik	,242	6,062	,000
				Varoluşçuluk	,112	2,794	,005
				Yeniden Kurmacılık	,139	4,328	,000
				Daimicilik	,090	2,820	,005
				Esasicilik	,048	1,723	,085
Tarz	,338	122,696	,000 ^b	(Constant)		3,762	,000
				İlerlemecilik	,334	9,090	,000
				Varoluşçuluk	,199	5,383	,000
				Yeniden Kurmacılık	,096	3,240	,001
				Daimicilik	,059	1,989	,047
				Esasicilik	,015	,578	,563
Yeterlik	,390	153,711	,000 ^b	(Constant)		3,440	,001
				İlerlemecilik	,382	10,837	,000
				Varoluşçuluk	,178	5,012	,000
				Yeniden Kurmacılık	,115	4,055	,000
				Daimicilik	,069	2,431	,015
				Esasicilik	,060	2,442	,015
Kapsam	,137	38,137	,000 ^b	(Constant)		7,560	,000
				İlerlemecilik	,231	5,513	,000
				Varoluşçuluk	,045	1,074	,283
				Yeniden Kurmacılık	,126	3,715	,000
				Daimicilik	,016	,489	,625
				Esasicilik	,139	4,718	,000
Performans	,266	87,082	,000 ^b	(Constant)		3,450	,001
				İlerlemecilik	,313	8,075	,000
				Varoluşçuluk	,158	4,068	,000
				Yeniden Kurmacılık	,088	2,817	,005
				Daimicilik	,053	1,694	,090
				Esasicilik	,080	2,955	,003
Toplam	,449	195,557	,000 ^b	(Constant)		8,420	,000
				İlerlemecilik	,405	12,064	,000
				Varoluşçuluk	,197	5,859	,000
				Yeniden Kurmacılık	,112	4,145	,000
				Daimicilik	,085	3,169	,002
				Esasicilik	,074	3,133	,002

Tablo 4.15’de eğitim inançları değişkenleri, ilkesellik algısının %32’sini açıklamaktadır ($R^2 = ,320$, $F(5,1202) = 113,334$, $p < ,001$). En güçlü yordayıcılar arasında ilerlemecilik ($\beta = ,364$, $p < ,001$) ve varoluşçuluk ($\beta = ,194$, $p < ,001$) öne çıkmaktadır. Daimicilik anlamlı ve pozitif bir etkide bulunurken ($\beta = ,081$, $p = ,007$), yeniden kurmacılık ve esasicilik anlamlı bir katkı sunmamıştır. Model, nitelik algısının %22’sini açıklamaktadır

($R^2 = ,221$, $p < ,001$). En önemli yordayıcılar sırasıyla ilerlemecilik ($\beta = ,242$, $p < ,001$), yeniden kurmacılık ($\beta = ,139$, $p < ,001$) ve varoluşçuluk ($\beta = ,112$, $p = ,005$) olmuştur. Daimicilik de anlamlı katkı sağlamıştır ($p = ,005$). Esasicilik ise sınırda anlamlılık anlamlılık göstermiştir ($p = ,085$). Eğitim inançları değişkenleri, tarz algısının %33,8'ini açıklamaktadır ($R^2 = ,338$, $p < ,001$). En yüksek etkiler ilerlemecilik ($\beta = ,334$, $p < ,001$) ve varoluşçuluk ($\beta = ,199$, $p < ,001$) olarak belirlenmiştir. Yeniden kurmacılık ($p = ,001$) ve daimicilik ($p = ,047$) düşük de olsa anlamlıdır. Esasicilik ise etkisiz kalmıştır ($p = ,563$). Model yeterlik algısının %39'unu açıklamaktadır ($R^2 = ,390$, $p < ,001$). İlerlemecilik ($\beta = ,382$, $p < ,001$) en güçlü yordayıcıdır. Bununla birlikte varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik faktörlerinin tamamı anlamlı ve pozitif etkide bulunmuştur. Eğitim inançları, kapsam algısının %13,7'sini açıklamaktadır ($R^2 = ,137$, $p < ,001$). İlerlemecilik ($\beta = ,231$, $p < ,001$) ve esasicilik ($\beta = ,139$, $p < ,001$) anlamlı yordayıcılardır. Yeniden kurmacılık ($p < ,001$) da katkı sağlamıştır. Ancak varoluşçuluk ve daimicilik bu modelde anlamlı değildir. Model, performans algısının %26,6'sını açıklamaktadır ($R^2 = ,266$, $p < ,001$). İlerlemecilik ($\beta = ,313$, $p < ,001$) ve varoluşçuluk ($\beta = ,158$, $p < ,001$) temel yordayıcılardır. Yeniden kurmacılık ve esasicilik de katkı sağlamıştır ($p < ,01$), ancak daimicilik anlamlı çıkmamıştır ($p = ,090$). Tüm model birlikte ele alındığında, eğitim inançları değişkenleri dönüt düzeltme algısının toplam skorunun %44,9'unu açıklamaktadır ($R^2 = ,449$, $F = 195,557$, $p < ,001$). İlerlemecilik ($\beta = ,405$) en iyi açıklayan yordayıcıdır ve onu varoluşçuluk ($\beta = ,197$) ve yeniden kurmacılık ($\beta = ,112$) izlemektedir. Daimicilik ve esasicilik de düşük düzeyde anlamlı katkılar sunmuştur.

Tablo 4.16 Cinsiyet, branş ve sınıf düzeyinin eğitim inançları alt faktörlerine ve dönüt düzeltme algısı alt faktörlerine etkisine ilişkin MANOVA sonuçları

Etki	Wilks' Lambda	F	Hyp. df	Error df	p	Partial Eta ²
İntercept	,065	1178,57	11,000	905,000	,000	,935
Cinsiyet	,976	2,050	11,000	905,000	,022	,024
Branş	,852	1,482	99,000	6393,519	,001	,018
Sınıf Düzeyi	,955	1,284	33,000	2667,001	,129	,015
Cinsiyet * Branş	,902	,956	99,000	6393,519	,605	,011
Cinsiyet * Sınıf Düzeyi	,976	,672	33,000	2667,001	,923	,008
Branş * Sınıf Düzeyi	,726	1,119	264,000	9111,683	,094	,029
Cinsiyet * Branş * Sınıf Düzeyi	,704	1,284	253,000	9044,110	,002	,031

Wilks' Lambda kullanılmıştır; $p < ,05$ düzeyi anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 4.16’da katılımcıların cinsiyet, branş (öğretmenlik alanı) ve sınıf düzeyi değişkenlerinin, eğitim inançları ve dönüt düzeltme algısının alt boyutları üzerindeki çok değişkenli etkileri Wilks’ Lambda testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkeninin modele etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (*Wilks’ Lambda* = ,976, $F(11, 905) = 2,050$, $p = ,022$, $\eta^2 = ,024$). Bu durum, cinsiyetin bağımlı değişkenlerde küçük ancak anlamlı bir varyans açıklayıcısı olduğunu göstermektedir.

Branş değişkeni de modele anlamlı düzeyde katkı sağlamıştır (*Wilks’ Lambda* = ,852, $F(99, 6393,52) = 1,482$, $p = ,001$, $\eta^2 = ,018$). Bu bulgu, farklı öğretmenlik alanlarına (branşlara) göre katılımcıların eğitim inançları ve dönüt algılarında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşın, sınıf düzeyi değişkeni için çok değişkenli anlamlılık saptanmamıştır ($p = ,129$). Ayrıca, ikili etkileşimler incelendiğinde sadece cinsiyet ve branş etkileşiminin anlamlı olmadığı ($p = ,605$), branş ve sınıf düzeyi etkileşiminin ise istatistiksel sınırdan anlamlılığa yaklaştığı görülmektedir ($p = ,094$). Üçlü etkileşim olan cinsiyet $\times$ branş $\times$ sınıf düzeyi kombinasyonu ise anlamlı bulunmuştur (*Wilks’ Lambda* = ,704, $F(253, 9044,11) = 1,284$, $p = ,002$, $\eta^2 = ,031$), bu da karmaşık etkileşimlerin bazı alt gruplarda farklılık yarattığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bu çok değişkenli analiz; cinsiyet ve branş değişkenlerinin, eğitim inançları ve dönüt düzeltme algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiler oluşturduğunu; sınıf düzeyinin ise bu etkilerde daha sınırlı bir rol oynadığını göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular, eğitim inançları açısından cinsiyetin belirleyici bir değişken olabileceğini ortaya koymaktadır. Bulgulara göre, kadın öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve varoluşçuluk gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarına yönelik inanç düzeyleri daha yüksekken; erkek öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesine yönelik inançlarının daha baskın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, literatürdeki birçok çalışmayla paralellik göstermektedir. Örneğin, Abalı Öztürk ve Bilgen (2018) de kadın öğretmen adaylarının varoluşçuluk eğitim felsefesine yönelik inançlarının daha yüksek olduğunu, buna karşılık erkeklerin esasici eğilimlerinin daha baskın olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Aydemir ve Kaya (2021) kadın öğretmen adaylarının ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerine daha fazla inandıklarını, erkek öğretmen adaylarının ise esasici eğitime daha yakın olduklarını bildirmiştir. Sürün (2024) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış, kadınların çağdaş eğitim felsefelerine, erkeklerin ise geleneksel eğitim felsefelerine eğilimli olduğu vurgulanmıştır. Bu durum, Beytekin ve Kadı'nın (2015) bulgularıyla da örtüşmektedir; onlar da erkeklerin geleneksel, kadınların ise çağdaş felsefi yaklaşımları benimsediğini ifade etmektedirler. Biçer ve arkadaşları (2010) ile Işıkgöz (2020) de erkeklerin daimicilik ve esasicilik eğilimlerini kadınlara göre daha yüksek seviyede taşıdığını; kadınların ise ilerlemecilik ve varoluşçuluğu daha fazla benimsediklerini ortaya koymuşlardır.

Öte yandan, bu çalışmayla çelişen bazı bulgular da literatürde yer almaktadır. Çelik ve Orçan (2016) ile Ilgaz ve arkadaşları (2016), öğretmen adaylarının eğitim inançlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmişlerdir. Çoban (2007) da sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefi tercihlerinde cinsiyetin anlamlı bir etki yaratmadığını öne sürmüştür. Bu durum, cinsiyetin bazı gruplar ya da koşullarda etkili bir değişken olmayabileceğine işaret etmektedir. Oğuz ve arkadaşları (2014) ise yalnızca varoluşçuluk boyutunda kadınların erkeklerden anlamlı şekilde daha yüksek puanlar aldığını tespit ederek, bu eğilimin yalnızca belirli alt boyutlarla sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Tuncel'in (2011) çalışması, kadınların sınıf içinde daha öğrenci merkezli davranışlar sergilediğini vurgularken, bu davranışsal farkların eğitim inançlarına da yansiyebileceği ihtimalini ortaya koymaktadır. Tuncer ve Yılmaz (2024) ise sadece esasici felsefe boyutunda erkeklerin anlamlı şekilde daha yüksek puanlar aldığını belirtmiş; Akman ve Akman (2025) da yeniden

kurmacılık algısının kadınlar lehine, esasicilik algısının ise erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, cinsiyetin eğitim inançları üzerindeki etkisinin karmaşık ve çok boyutlu olduğu, bazı durumlarda belirgin farklar yaratırken bazı durumlarda etkisinin sınırlı kalabileceği anlaşılmaktadır. Çalışmalar arasındaki farklılıklar, örneklem özellikleri, kullanılan ölçme araçları, çalışmanın yapıldığı sosyal bağlam ve kültürel dinamiklerle ilişkili olabilir. Ancak genel eğilim, kadın öğretmen adaylarının daha çok öğrenci merkezli ve çağdaş yaklaşımlara; erkek öğretmen adaylarının ise daha geleneksel ve öğretmen merkezli yaklaşımlara meylettiğini göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmamızın bulguları, alan yazında geniş ölçüde desteklenen eğilimlerle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yaşlarına göre eğitim inançlarının farklılaştığını göstermektedir. Bulgulara göre, yaş arttıkça öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve varoluşçuluk gibi çağdaş eğitim felsefelerine yönelik inançlarının arttığı, buna karşın esasicilik gibi daha geleneksel eğitim felsefelerine yönelik inançlarının azaldığı görülmektedir. Bu bulgu, yaşın bireyin eğitim felsefesine dair inançlarını şekillendirmede önemli bir değişken olabileceğini göstermektedir. Nitekim bu sonuç, Doqaruni'nin (2024) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Doqaruni, öğretmenlerin yaşlarının, özellikle öğretimsel yaklaşımlar ve eylem araştırmasına olan bakış açılarını etkilediğini belirtmiş ve yaş ilerledikçe daha yenilikçi, sorgulayıcı ve öğrenci merkezli bakış açılarının benimsendiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Schommer (1998) da yaşın bireylerin epistemolojik (bilgiye ilişkin) inançlarını şekillendirdiğini, yaşla birlikte daha karmaşık, esnek ve gelişimsel öğrenme anlayışlarının benimsendiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, yaş ilerledikçe öğretmen adaylarının eğitimde bireysel farklılıkları önemseyen, öğrenci merkezli ve kişisel gelişimi esas alan yaklaşımları daha çok tercih etmeleri, varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğilimlerinin neden arttığını açıklamaktadır.

Öte yandan, araştırmada yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutlarının yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişki göstermemesi, bu eğitim felsefelerine yönelik inançların yaşla doğrudan etkilenmeyebileceğini, bu yaklaşımların daha çok bireyin genel öğretim vizyonu ya da pedagojik değerleri ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu farklılaşma, yaşın bazı eğitim felsefesi boyutlarında etkili bir değişken olmasına rağmen, tüm boyutlarda belirleyici bir rol oynamadığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları yaşın öğretmen adaylarının eğitim inançlarını şekillendiren önemli bir faktör olduğunu ortaya koymakta ve alanyazındaki bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının eğitim inançlarında sınıf düzeyi değişkeninin etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada sınıf düzeyi arttıkça ilerlemecilik ve varoluşçuluk inançlarının arttığı, buna karşılık esasicilik inancının azaldığı; ancak yeniden kurmacılık ve daimicilik boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği ortaya konmuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının öğrenim süreçleri ilerledikçe daha çağdaş, öğrenci merkezli ve bireysel farklılıkları önceleyen eğitim yaklaşımlarına yöneldiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, Abalı Öztürk ve Bilgen (2018) de üst sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine yönelik puanlarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu rapor etmiş, esasicilik boyutunda ise dördüncü sınıf öğrencilerinin daha düşük puan aldığına dikkat çekmiştir. Bu bulgu, esasiciliğin daha çok öğrenimin erken evrelerinde benimsenen bir yaklaşım olduğunu düşündürmektedir.

Ancak Beytekin ve Kadı'nın (2015) çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin ilerlemecilik, esasicilik ve daimicilik puanlarının diğer sınıflardan daha yüksek olduğu; buna karşın varoluşçuluk puanlarının dördüncü sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu durum, eğitim sürecinin başında öğretmen adaylarının daha geleneksel veya yapılandırılmış yaklaşımlara yakın olabileceğini, ancak süreç içinde bireysel gelişim, özgürlük ve öğrencinin merkeze alındığı yaklaşımlara yöneldiklerini düşündürmektedir. Sürün (2024) tarafından beden eğitimi ve spor öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada da benzer bir sonuç rapor edilerek, sınıf düzeyi arttıkça varoluşçuluğa yönelik inancın arttığı vurgulanmıştır.

Elde edilen bulgular, genel anlamda eğitim süreci boyunca öğretmen adaylarının felsefi eğilimlerinde belirgin bir dönüşüm yaşadığını ve bu dönüşümün çağdaş eğitim anlayışlarına yönelişi kapsadığını göstermektedir. Eğitim programlarında karşılaşılan kuramsal bilgiler, staj ve gözlem deneyimleri ile öğretim üyelerinin pedagojik yaklaşımları, öğrencilerin felsefi inançlarını şekillendirmede etkili olabilir. Bu çerçevede, sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının eğitim inançlarını etkilemesi, öğretim programlarının içerikleri ve pedagojik deneyimlerin dönüşüm yaratan etkileriyle açıklanabilir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulguları, mevcut literatürle büyük ölçüde örtüşmekte ve eğitim fakültelerinde ilerleyen yılların öğretmen adaylarının düşünsel gelişiminde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının branşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Esasicilik alt boyutunda en yüksek ortalama sıra

değerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği; Yeniden Kurmacı alt boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği; Varoluşçuluk alt boyutunda ise Okul Öncesi Öğretmenliği branşlarına ait olması, branşlara özgü öğretim yaklaşımlarının bireylerin eğitim felsefesi inançlarını şekillendirmede etkili olduğunu göstermektedir. Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacı, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarında branşlar arasında anlamlı farklılıkların bulunması, bu görüşü destekler niteliktedir. Varoluşçuluk boyutunda anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, bazı branşlarda bu yaklaşıma yönelik daha yüksek eğilimler gözlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, diğer branşlardaki öğretmen adaylarının toplamına kıyasla esasici eğitim anlayışına daha fazla eğilim gösterdikleri; buna karşın, diğer branşlardaki öğretmen adaylarının ise genel olarak varoluşçu eğitim anlayışını daha yüksek düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. İlerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik boyutlarında ise branşlar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulgular, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Oğuz ve arkadaşları (2014) meslek lisesi meslek dersi öğretmenlerinin daimici ve ilerlemeci eğitim felsefelerine olan inançlarının sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Kanatlı ve Schreglman (2014) ise hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin eğitim felsefesi tercihlerinde en yüksek puanları ilerlemecilik alt boyutunda verdiklerini, sınıf öğretmenlerinin daimicilik ve idealizm gibi daha geleneksel yaklaşımlara da eğilim gösterdiğini, branş öğretmenlerinin ise varoluşçuluk ve realizm gibi yaklaşımlara yöneldiğini ifade etmiştir. Geçici ve Yapıcı (2008) tarafından yürütülen çalışmada ise, öğretmenlerin genel olarak tüm eğitim felsefelerine belirli düzeylerde destek verdikleri ancak branşların içeriksel ve kavramsal yapılarına bağlı olarak bazı yaklaşımlarda daha baskın eğilimlerin oluşabildiği belirtilmiştir. Aydemir ve Kaya (2021), öğretmen adaylarının branşlarına göre ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu; sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin ilahiyat öğrencilerine kıyasla daha ilerlemeci inançlara sahip olduklarını; ilahiyat öğrencilerinin ise daha yüksek düzeyde daimici eğilimler sergilediklerini ortaya koymuştur. Beytekin ve Kadı (2015) çalışmasında da, bölüm değişkenine göre İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Esasicilik puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı; Eğitim Bilimleri Bölümü öğrencilerinin İlerlemecilik, İlköğretim Bölümü öğrencilerinin Varoluşçuluk, Güzel Sanatlar Bölümü öğrencilerinin ise Esasicilik puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Işıkgöz (2020) ile Sürün (2024) tarafından yapılan çalışmalarda da, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin en fazla

varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık; en az ise esasicilik eğitim felsefesini benimsedikleri görülmüştür. Bu bulgular, araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının branşlara göre farklılaştığını ve bu farklılaşmanın alan yazında da karşılık bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmamızda öğretmen adaylarının dönüt düzeltme algıları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu, Türkdogan ve Yıldız'ın (2023) çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmekte olup, cinsiyetin dönüt düzeltme algısında belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada, kadın öğretmenlerin algı puanı ortalamalarının daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde Yıldız ve arkadaşları (2023) da öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile dönüte yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark saptamamış; ancak yaş değişkeni ile tutum puanları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırmamızda da gözlemlenen “yaş arttıkça dönüt düzeltme algısının da artması” yönündeki eğilimle paralellik göstermektedir. Aynı zamanda sınıf düzeyinin artmasının da algıyı pozitif etkilediği sonucumuz, öğretmenlik eğitiminin ilerleyen aşamalarında dönüt ile ilgili farkındalığın geliştiğine işaret edebilir.

Branşlar açısından yapılan değerlendirmede, çalışmamızda dönüt düzeltme algısı açısından branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Türkdogan ve Yıldız'ın (2023) çalışması ile tutarlıdır; onların bulgularına göre de öğretmenlerin branşlarına göre dönüt-düzeltilme algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak yine aynı çalışmada, matematik öğretmenlerinin algı puanlarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Buna karşın bizim çalışmamızda beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer branşlar toplu şekilde karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla, branşa bağlı farklılıkların daha mikro düzeyde veya branşlar arası pedagojik pratiklerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Çevikbaş (2018), matematik öğretmenlerinin dönüt stratejilerini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunurken, branş spesifik uygulamaların dönüt süreçlerinde farklılık yaratabileceğini vurgulamaktadır.

Araştırmamızda dönüt düzeltme algısının eğitim inançları üzerindeki yordayıcılığı incelendiğinde, en yüksek yordayıcılığın ilerlemecilik boyutunda gerçekleştiği; bunu sırasıyla varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik izlediği görülmüştür. Esasicilik boyutunda ise anlamlı bir yordayıcılık saptanmamıştır. Bu bulgular, eğitim inançlarının

dinamik ve çağdaş yapılarıyla dönüt mekanizmalarının uyumunu göstermesi açısından önemlidir. Öte yandan, eğitim inançlarının dönüt düzeltme algısı üzerindeki etkileri incelendiğinde, tüm boyutların birlikte anlamlı bir etkiye sahip olduğu; en güçlü yordayıcının yine ilerlemecilik olduğu görülmüştür. İlginç bir biçimde, bu analizde esasicilik boyutu anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, esasiciliğin doğrudan dönütle ilişkisinin zayıf olmasına rağmen, dolaylı etkilerinin ve diğer eğitim inancı boyutlarıyla etkileşiminin önem arz ettiğini düşündürmektedir. Koray ve arkadaşlarının (2016) çalışması da öğretmen adaylarının dönüt-düzeltilme sürecini mesleki gelişim açısından olumlu değerlendirdiklerini göstermekte ve bu bulguları desteklemektedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmen adayları ile diğer branş öğretmen adaylarının eğitim inançları ile dönüt düzeltme algıları arasındaki ilişkiler; cinsiyet, yaş, branş ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenler doğrultusunda detaylı biçimde incelenmiştir. Araştırma sonuçları, eğitim inançlarının ve dönüt düzeltme algısının birbirini karşılıklı olarak etkileyebildiğini, bazı demografik değişkenlerin ise bu ilişkileri önemli ölçüde şekillendirdiğini göstermektedir. Araştırma alt problemlerimize göre sonuçlarımız aşağıda açıklanmıştır:

- Öğretmen adaylarının cinsiyeti ile dönüt düzeltme algısı ve eğitim inançları arasında bazı boyutlarda anlamlı farklar tespit edilmiştir. Kadın adaylar, dönüt düzeltmede ilkesellik ve yeterlilik; eğitim inançlarında ise ilerlemeci ve varoluşçu yaklaşımlarda erkeklerden daha yüksek puanlar almıştır. Erkek adaylar ise geleneksel öğretim metodlarına odaklanan esasici eğitim inancında kadınlardan anlamlı derecede yüksek performans göstermiştir. Diğer alt boyutlarda cinsiyete bağlı farklılık bulunmamıştır.

- Öğretmen adaylarının yaşları ile eğitim inançları ve dönüt düzeltme algıları arasında bazı anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yaş arttıkça, adayların dönüt düzeltmede daha ilkeli, nitelikli ve yapılandırılmış bir yaklaşım benimsedikleri; aynı zamanda dönütlerini daha kapsayıcı hale getirdikleri görülmüştür. Eğitim inançları açısından ise yaş ilerledikçe öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklara duyarlı yaklaşımların arttığı, buna karşılık geleneksel ve otoriteye dayalı öğretim anlayışlarının azaldığı belirlenmiştir. Ancak dönütün yeterlilik ve performans boyutları ile yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançlarında yaşa bağlı anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

- Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dönüt düzeltme algıları ve eğitim inançları arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça, adayların genel dönüt düzeltme algılarının yanı sıra dönütün niteliği, tarzı ve kapsamına ilişkin tutumlarında anlamlı iyileşmeler gözlenmiştir. Eğitim inançları açısından ise üst sınıflarda öğrenci merkezli ilerlemeci yaklaşımların arttığı, buna karşılık geleneksel esasici eğitim anlayışının azaldığı belirlenmiştir. Ancak dönütün ilkesellik, yeterlik ve performans boyutları ile varoluşçu, yeniden kurmacı ve daimici eğitim inançlarında sınıf düzeyine bağlı anlamlı değişimler görülmemiştir. Bu sonuçlar, öğretmen eğitimi programlarının adayların pedagojik becerilerini ve çağdaş eğitim anlayışlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

- Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının dönüt düzeltme algıları incelendiğinde, yalnızca nitelik boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Türkçe, müzik ve İngilizce gibi dil ve iletişim ağırlıklı branşlardaki adaylar, dönütün niteliği konusunda diğer branşlara göre daha yüksek farkındalık göstermiştir. Bununla birlikte, dönüt düzeltmenin ilkesellik, tarz, yeterlik, kapsam ve performans boyutları ile genel toplam puan açısından branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının branş farkı olmaksızın dönüt verme tutumlarında genel olarak benzerlik gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, iletişim becerilerinin ön planda olduğu branşlarda dönüt niteliğine daha fazla önem verildiğini göstermektedir. Diğer yandan, dönüt verme tutumlarının büyük ölçüde branştan bağımsız olduğu anlaşılmaktadır.

- Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer branşlardaki adayların dönüt düzeltme algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak eğitim inançları açısından iki önemli fark tespit edilmiştir: Diğer branşlardaki adaylar varoluşçu (öğrenci merkezli) yaklaşımlarda daha yüksek puanlar alırken, beden eğitimi adayları esasici (geleneksel ve disiplin odaklı) eğitim inancında belirgin şekilde daha yüksek puanlar almıştır. Diğer eğitim inancı boyutlarında ve tüm dönüt düzeltme algısı boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşımlarında daha geleneksel bir eğilim gösterdiğini, ancak bu farkın dönüt verme tutumlarına yansımadığını ortaya koymaktadır.

- Dönüt düzeltme algısı alt boyutlarının eğitim inançlarını yordama düzeyleri incelendiğinde, en güçlü ilişkiler ilerlemecilik (%42) ve varoluşçuluk (%35) inançlarında gözlenmiştir. İlginç bir şekilde, dönütün nitelik boyutu bu iki inancı negatif yönde etkilerken, yeterlik ve toplam dönüt düzeyi pozitif etki göstermiştir. Yeniden kurmacılık inancı ise tüm dönüt boyutlarından (toplam puan hariç) pozitif yönde etkilenmiştir. Daimicilik ve esasici inançlarla dönüt algısı arasında daha zayıf ilişkiler bulunmuş olup, sadece belirli boyutların (yeterlik ve kapsam) bu inançları yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının dönüt verme yaklaşımları ile eğitim felsefeleri arasında karmaşık ve çok boyutlu ilişkiler olduğunu göstermektedir. Özellikle nitelikli dönüt ile çağdaş eğitim inançları arasındaki negatif ilişki dikkat çekicidir.

- Eğitim inançları alt boyutlarının dönüt düzeltme algısını yordama düzeyleri incelendiğinde, en güçlü etkinin ilerlemeci ve varoluşçu inançlardan geldiği görülmüştür. Bu iki inanç, dönüt düzeltmenin tüm alt boyutlarını (kapsam hariç) ve genel toplam puanını pozitif yönde anlamlı şekilde etkilemiştir. Özellikle ilerlemecilik inancı, dönütün yeterlik

boyutunu en güçlü şekilde yordayan faktör olmuştur. Yeniden kurmacılık inancı da çoğu dönüt boyutunu olumlu etkilerken, esasici inancın sadece kapsam ve performans boyutlarında sınırlı etkisi gözlenmiştir. Daimicilik inancının ise genel olarak daha zayıf yordayıcı etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrenci merkezli ve çağdaş eğitim inançlarına sahip öğretmen adaylarının dönüt verme konusunda daha olumlu algılar geliştirdiğini göstermektedir. Geleneksel inançların ise dönüt algısı üzerinde sınırlı etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

- MANOVA sonuçları, cinsiyet ve branşın eğitim inançları ile dönüt düzeltme algısı üzerinde anlamlı ancak küçük etkileri olduğunu göstermiştir. Cinsiyetin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi sınırlı düzeyde anlamlı bulunurken, branşlar arasında daha belirgin farklar tespit edilmiştir. Sınıf düzeyinin ana etkisi anlamlı çıkmamış, ancak cinsiyet, branş ve sınıf düzeyinin karmaşık üçlü etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının pedagojik tutumlarında cinsiyet ve branşın sınırlı ancak önemli rol oynadığını, sınıf düzeyinin ise diğer faktörlerle etkileşime girerek daha karmaşık bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları özetlendiğinde, öğretmen adaylarının dönüt düzeltme algıları ve eğitim inançlarının hem bireysel hem de mesleki faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Cinsiyet, yaş ve branş gibi demografik özelliklerin yanı sıra, eğitim inançları ile dönüt algıları arasında karşılıklı ve karmaşık ilişkiler tespit edilmiştir. Çağdaş eğitim inançlarına sahip adayların dönüt verme tutumlarının daha olumlu olduğu, ancak bu ilişkinin tüm boyutlarda aynı şekilde işlemediği anlaşılmaktadır. Bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında hem demografik farklılıkların hem de pedagojik inanç sistemlerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmen adaylarının diğer branşlara kıyasla daha geleneksel eğitim inançlarına sahip olduğunu, ancak tüm branşlarda dönüt düzeltme becerilerinin benzer şekilde geliştirilebileceğini göstermiştir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme sürecine yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmen yetiştirme programlarında, yaş ve sınıf düzeyine göre farklılaştırılmış içeriklerle dönüt düzeltme süreçlerine dair uygulamalar artırılmalıdır. Bu sayede gelişim düzeyine uygun pedagojik destek sağlanabilir.
- Eğitim inançları ve dönüt düzeltme ilişkisi, program geliştirme ve öğretmen eğitimi politikalarında dikkate alınmalı; özellikle ilerlemecilik ve varoluşçuluk temelli öğrenme ortamları teşvik edilmelidir.

- Branşlar arası farklılıklar, her alanın kendi pedagojik gerçekliğiyle uyumlu olacak şekilde dikkate alınarak öğretim yöntemleri yeniden yapılandırılmalıdır. Beden eğitimi gibi geleneksel eğilimlerin yüksek olduğu alanlarda çağdaş yaklaşımlara yönelik farkındalık artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.

- Dönüt düzeltme algısının gelişimi, öğretmen adaylarının bireysel farkındalığını artırmak amacıyla öz-düzenleme stratejileri ve yapılandırılmış dönüt mekanizmaları ile desteklenmelidir.

- Çoklu etkileşimlerin dikkate alındığı karma modeller, öğretmen eğitiminde daha etkili analizler ve uygulamalar için temel alınmalı; özellikle cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin birlikte değerlendirilmesi ile daha bütüncül yaklaşımlar geliştirilebilir.



KAYNAKLAR

- Abalı Öztürk, Y., & Bilgen, Z. (2018). Temel Eğitim Öğretmen Adayları Tarafından Benimsenen Eğitim Felsefeleri: Çanakkale İli Örneği. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(26), 99-124. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.6>
- Akkoyunlu, Y. (1996). Beden Eğitimi Ve Spor. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 80-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11142/133287>
- Aydemir, A., & Kaya, M. (2021). Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 50, 679-711. <https://doi.org/10.17120/omuifd.841313>
- Beydoğan, H. Ö. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik Dönüt–Düzeltilme Algı Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 297-314.
- Beytekin, O. F., & Kadı, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Ve Değerleri Üzerine Bir Çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(31), 327-327. <https://doi.org/10.9761/JASSS2658>
- Biçer, B., Yühtaşır, B., Yalçın, H. B., & Kaya, F. (2010). Yetişkin Bayanlarda 8 Haftalık Aerobik Dans Egzersizlerinin Bazı Fizyolojik Parametreler Üzerine Etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), Article 3. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunibesyo/issue/28848/308654>
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.; 3. Baskı). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi* (2. baskı). Say Yayınları.
- Çelik, R., & Orçan, F. (2016). A Study on Prospective Teachers' Educational Beliefs. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), Article 1. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/26699/280879>
- Çevikbaş, M. (2018). Lise Matematik Öğretmenlerinin Dönüt Verme Süreçlerinin Ve Dönüt Algılarının İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.18039/ajesi.393885>
- Çoban, A. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4). https://www.researchgate.net/publication/349401071_Sinif_Ogretmenlerinin_Egitim_Surecine_Iliskin_Felsefi_Tercihlerini_Degerlendirme
- Demir, K. (2020). Tam Öğrenme Modeli. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (8. baskı, s. 324). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (16.baskı). Pegem Akademi.

- Doqaruni, V. R. (2024). The Effect of Teachers' Age on Their Beliefs About Action Research: Implications for Second Language Education. *HOW*, 31(2), Article 2. <https://doi.org/10.19183/how.31.2.758>
- Ekiz, Durmuş. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Yaklaşım, Yöntem Ve Teknikler* (Geliştirilmiş 2.baskı). Anı Yayıncılık.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim Programı Modelleri* (A. Arı, Çev.). Eğitim Akademi Yayınevi; eBook Collection (EBSCOhost). <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=4dc2107d-ee07-3d03-afd8-ca8b8c43a63c>
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). *Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale*. <https://eric.ed.gov/?id=ED319601>
- Ergün, M., & Çoban, A. (Ed.). (2019). *Eğitim Felsefesi*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052415641>
- Eyre, H., Kahn, R., Robertson, R. M., & ACS/ADA/AHA Collaborative Writing Committee. (2004). Preventing Cancer, Cardiovascular Disease, and Diabetes: A Common Agenda for the American Cancer Society, the American Diabetes Association, and the American Heart Association. *CA: A Cancer Journal for Clinicians*, 54(4), 190-207. <https://doi.org/10.3322/canjclin.54.4.190>
- Geçici, S., & Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), Article 2. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29373/314324>
- İlgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2016). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- İşıkgöz, M. E. (2020). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Eğitime Yönelik Felsefi İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Conference on New Horizons in Education*, 112-120.
- İmamoğlu Akman, G., & Akman, Y. (2025). Eğitim İnançları Ve Yapay Zekâ: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.51460/baebd.1601530>
- İnal, A. N. (2000). *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimine Giriş*. Desen Ofset Matbaa.
- İşler, H. (2012). *Beden Eğitimi Ve Spor Bilgileri Rehber Kitabı* (3. Baskı). Ol Kitap.

- Kanatlı, F., & Schreglman, S. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 5(9), 127-138.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (11. basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Koray, Ö., Kaya, B., & Pekbay, C. (2016). An Analysis of Pre-Service Teachers' Opinions About the Feedback and Correction Process in the Preparation of Teaching Materials. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), Article 4. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/24403/258689>
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the Consistency Between Teachers' Philosophies and Educational Goals. *Education*, 116(1), 124. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=b9e52b9b-9ae5-3fcf-9a59-66c10b5af10b>
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127. <https://doi.org/10.1080/00220670209598798>
- Mosier, R. D. (1951). Perennialism in Education. *History of Education Journal*, 2(3), 80-85. <https://www.jstor.org/stable/3659188>
- Mozaffari, M., & Jahanian, R. (2016). Identifying Existentialist Philosophy of Education. *International Academic Journal of Social Sciences*, 3(2), 148-158.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), Article 1. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkjes/issue/34150/377621>
- Ornstein, A. C. & Francis P. Hunkins. (2015). *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler Ve Sorunlar* (A. Arı, Çev.; düzeltilmiş 2. bs). Eğitim Akademi Yayınevi; eBook Collection (EBSCOhost). <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=70df5be5-d693-367f-9dc4-a5d0bdbc83fb>
- Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni* (2. baskı). Bağırman Yayınevi.
- Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551-562. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01311.x>

- Silvernail, D. L. (1992). The Educational Philosophies of Secondary School Teachers. *The High School Journal*, 75(3), 162-167. <https://www.jstor.org/stable/40364841>
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı* (geliştirilmiş 9. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Felsefesi* (10. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sürün, İ. (2024). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenleri İle Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançlarının İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. https://acikerisim.subu.edu.tr/?yazilim=aea&dil=0&p=17&q=*&alan=tum_txt&yayin=1788187
- Şahin, H. M. (2006a). Beden Eğitimi. İçinde *Beden Eğitimi Ve Spor Sözlüğü*. Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, H. M. (2006b). Spor. İçinde *Beden Eğitimi Ve Spor Sözlüğü*. Morpa Kültür Yayınları.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Tuncel, S. D. (2011). Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Beden Eğitimi Ve Diğer Branş Öğretmenleri Açısından Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 65-69. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000201
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2024). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları. *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), Article 26. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1481456>
- Türkdoğan, A., & Yıldız, A. (2023). Matematik Ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Dönüt-Düzeltmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), Article 3. <https://doi.org/10.34056/aujef.1020513>
- Voigt, D. (1998). *Spor Sosyolojisi* (A. Atalay, Çev.). Alkım Yayınları.
- Yetim, A. (2019). *Sosyoloji ve Spor* (Genişletilmiş 8. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Yıldıran, İ., & Yetim, A. (1996). Orta Öğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 1(3), Article 3. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/27943/302778>
- Yıldız, A., Bakırcı, H., & Türkdoğan, A. (2023). Teacher Candidates' Attitudes Towards Mistake and Instant Feedback. *Journal of Pedagogical Research*, 7(3), 140-152. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319187>

Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.





EKLER

EK-1



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-30640013-108.01-189177
Konu : Etik İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Doç. Dr. Serkan ZENGİN
Öğretim Üyesi

İlgi : 15.03.2024 tarihli ve 6255 sayılı yazı.

"Beden Eğitimi ve Farklı Branşlardan Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Dönüt Düzeltme Algılarının İncelenmesi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Seda SABAH
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- DEĞERLENDİRME DOSYASI (1 Sayfa)
- 2- Etik Onay İzni (11 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSR52DKLJB Pin Kodu :75372

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSR52DKLJB&eS=189177>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya

Telefon:2600060 Faks:2600059

e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx

Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Seyyid Burhaneddin FIRAT

Unvanı: Araştırma Görevlisi

Tel No: 1



EK-2

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.05.2024-197010



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-76009418-929-197010
Konu : Anket Uygulama İzni Hk.

31.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Üniversitemiz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 29.05.2024 tarihli ve 195457 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği; Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı 227901006 numaralı öğrencisi Yasin ÇEKEN' in, Doç. Dr. Serkan ZENGİN danışmanlığında hazırladığı "Beden Eğitimi ve Farklı Branşlardan Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Dönüt Düzeltme Algılarının İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında Mayıs-Haziran 2024 tarihleri arasında Bölümünüz öğrencileri (Öğretmen Adayları) ile araştırma çalışması yapmayı planladığı bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmanın, Bölümünüz bünyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanması hususunda gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Resul ÇEKİN
Dekan

Ek:İlgi Yazı Sureti ve Ekleri (7 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Beden Eğitimi ve Spor Bölüm Başkanlığına
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığına
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığına
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölüm Başkanlığına
Temel Eğitim Bölümü Başkanlığına
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanlığına
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Başkanlığına

Bilgi:

Uğur ZENGİN
Uğur ZENGİN
Uğur ZENGİN
Mustafa HAKLI
Mustafa HAKLI
Uğur ZENGİN

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSF5V8Z6E0 Pin Kodu :98252

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSF5V8Z6E0&eS=197010>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 P.K. 05100 Merkez/Amasya
Telefon:0 (358) 252 62 30 - 31 - 32 Faks:0 (358) 252 62 22
e-Posta:egitimfakultesi@amasya.edu.tr Web:<http://www.amasya.edu.tr/akademik/fakulteler.aspx>
Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ümrân Damla KURT
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Tel No: 2310



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

1/2

EK-3

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURULU ÖRNEK ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU
---	--

Bu çalışma, “*Beden Eğitimi ve Farklı Branşlardan Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Dönüt Düzeltme Algılarının İncelenmesi*” başlıklı bir araştırma çalışması olup “*Beden Eğitimi ve Farklı Branşlardan Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Dönüt Düzeltme Algılarının İncelenmesi*” amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Serkan ZENGİN ve Yüksek Lisans Öğrencisi Yasin ÇEKEN tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Yüksek Lisans tez çalışması olarak ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket (*araştırmanın türü/türleri*) yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler depolama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Amasya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor bölümünden Yasin ÇEKEN’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :Yasin ÇEKEN
 Adres :Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 Cep Tel :0551 550 81 32

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
 (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı
 Ad ve Soyadı :
 İmza :
 Tarih :

KYT-FRM-205/00

EK-4

Kıymetli katılımcı,

Bu formda bulunan ölçekler ile "Beden eğitimi öğretmenleri ile farklı branş öğretmenlerinin eğitim inançları ve dönüt-düzeltilme algılarının incelenmesi" hedeflenmektedir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Her bir maddeyi özenle okuyarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Vermiş olduğunuz tüm bilgiler gizli kalacaktır. Formu doldurarak gönüllü olarak çalışmaya katıldığınızı beyan etmiş sayılırsınız.

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek **Doğum Yılınız:**.....

Bölümünüz: () Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği () Fen Bilgisi Öğretmenliği
 () İngilizce Öğretmenliği () İlköğretim Matematik Öğretmenliği
 () Müzik Öğretmenliği () Okul Öncesi Öğretmenliği
 () Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık () Sınıf Öğretmenliği
 () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği () Türkçe Öğretmenliği

Sınıfınız: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf Diğer:.....

Dönüt-Düzeltilme Algı Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Dönütler sosyal yaşamla ilişkilendirildiği ölçüde anlam kazanır					
2	Gereksinim duyulduğu anda alınan dönüt çok daha değerlidir.					
3	Yapılacakların nedeninin bilinmesi performansta belirleyicidir					
4	İkna etmeye yönelik kasıtlı açıklamalar, kişinin performansını düşürür					
5	Dönütte belirsizlik özgünlüğü destekleyen, öğrenmeyi azaltan açıklamalardır.					
6	Bireyin yakın çevresinden aldığı olumlu tepkiler, çalışma şevkini artırır					
7	Onaylayıcı dönütler karar vermede yeterlik algısını güçlendirir					
8	Dönütler uygun davranış ve performansı açıklayıcı davranışlardır					
9	Yönlendirici olumlu açıklamalar, bireyin istekli çalışma arzusunu artırır					
10	Dönütler bireyin bilgi ve beceri oluşturmalarını sağlayan açıklamalardır.					
11	Olumlu eleştiriler bilgi ve becerinin farklı boyutlarını görmeyi sağlar					
12	İşin geneline yönelik açıklamalar kulak ardı edilmeye uygun açıklamalardır					
13	Dönütler kişide olumlu inanç ve davranışları teşvik ettiğinde kalıcıdır					
14	Dönütler, değerlendirme ölçütü ile öğrenme çıktısı arasında bağ kurmalıdır					
15	Aralıklı ve düzenli sağlanan geribildirimler öğrenmeyi artırır					
16	Doğru, açık ve anlaşılır açıklamalar sorunun anlaşılmasını kolaylaştırır					
17	Öğrenmenin sonucuna ilişkin açıklamalar nesnel ölçütlere dayandırılmalıdır					
18	Eleştiriler yapılandırmayı kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır					
19	Değerlendirmede harcanan emeğin dikkate alınması hoş bir yaklaşımdır					
20	Dönüt yaratıcı düşünceleri özgürce ifade etmeyi teşvik etmelidir					
21	Dönütün, bireyin bilgi ve becerisindeki eksikleri ortaya koyması beklenir					
22	Dönüt, öğreneni uygulama sürecine kattığı ölçüde sonuca ulaşır.					
23	Doğrulayıcı dönütler bilgi ve performansta öz-güveni artırır					
24	Onaylayıcı açıklamalar, performansı içselleştirmeyi kolaylaştırır					
25	Onaylayıcı açıklamalar hoşla gider ancak üründe kalite sağlamaz					
26	Dönüt, sadece kendini değil, başkalarını da değerlendirme fırsatı verir					
27	Performansa ilişkin uygun örnekler, bilişte imajı kolaylaştırır					
28	Ölçütlerine uygun yönlendirmeler ürünün şekillenmesi için gereklidir					
29	Somut uygulamalara dayalı dönütler, öğrenmede kalıcılığı sağlar					

EK-4'ün devamı

Eğitim İnançları Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
2	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.					
3	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.					
4	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.					
5	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.					
6	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.					
7	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.					
8	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.					
9	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.					
10	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.					
11	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.					
12	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.					
13	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.					
14	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.					
15	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.					
16	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.					
17	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.					
18	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.					
19	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.					
20	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.					
21	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.					
22	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.					
23	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.					
24	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.					
25	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.					
26	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.					
27	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.					
28	Ahlaki ilkeler ve değerler evrensel, değişmez.					
29	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.					
30	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.					
31	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.					
32	İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.					
33	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.					
34	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.					
35	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.					
36	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.					
37	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.					
38	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.					
39	Okulda temel güç öğretmendedir.					
40	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Yasin ÇEKEN

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Amasya Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar (-SCI -Diğer)

b) Bildiriler (-Uluslararası –Ulusal)

Çeken, Y., Sabah, S., & Çankaya, S. (2023). *Başarılı Sporcuların Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi*. 4th International Latin American Congress on Social Sciences & Humanities, Rio de Janeiro.

c) Katıldığı Projeler

İLETİŞİM

E-posta Adresi :