T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TR, Balıkesir University, Institute of Health Sciences

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

CEREN NUR TEMİZ

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Alan Kodu: 130103

BALIKESİR
2025

T.C.

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

CEREN NUR TEMİZ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. AHMET HAKTAN SİVRİKAYA

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Bilim Alan Kodu: 130103

BALIKESİR

2025

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEZ KABUL VE ONAY

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı çerçevesinde Ceren Nur Temiz tarafından yürütülmüş ve tamamlanmış olan

"Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeyleri ve Öğretim Sürecine İlişkin Görüşleri"

başlıklı tez çalışması,
Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
ilgili maddeleri uyarınca aşağıdaki jüri tarafından
DOKTORA TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 08 /05 / 2025
TEZ SINAV JÜRİSİ

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN
Balıkesir Üniversitesi
(Başkan)

Prof. Dr. Ahmet Haktan SİVRİKAYA
Balıkesir Üniversitesi
Üye **(Danışman)**

Doç. Dr. Mehmet YANIK
Balıkesir Üniversitesi
Üye

Doç. Dr. Ayşe Meliha CANPOLAT
Ege Üniversitesi
Üye

Doç. Dr. Büşra SÜNGÜ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Üye

Yukarıdaki Doktora Tezi,
sınav jüri üyeleri tarafından imzalanarak 12/05/2025 tarihinde teslim edilmiştir.

Prof. Dr. Şükrü Metin PANCARCI
Enstitü Müdürü

BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- 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 çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,

- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıpları kabullendiğimi beyan ederim.

12/05/2025

İmza

Ceren Nur Temiz

İTHAF

Bu tezi, 2021 yılında aniden kaybettiğim sevgili halam Şükran Özel'in aziz hatırasına,

ve kansere karşı verdiği mücadeleyi kazanan halam Fatma Turhan'a ithaf ediyorum.

TEŞEKKÜRLER

Kendisiyle tanıştığım günden beri bana yol gösteren, her zorlukta destekleyen, motivasyonumu arttıran, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum saygıdeğer danışmanım, rehberim sayın Prof. Dr. Ahmet Haktan SİVRİKAYA'ya, her zaman bilgi, deneyim ve desteğiyle yanımda olan sayın Doç. Dr Mehmet YANIK'a, desteğini, dostluğunu, sohbetini ve bilgisini esirgemeyen sevgili dostum sayın Dr. Tarık BALCI'ya, tez izleme komitem de bulunmayı kabul ederek araştırmamın her aşamasında destek ve yardımını esirgemeyen sayın Doç. Dr. Ayşe Meliha CANPOLAT'a gönülden teşekkürlerimi sunuyorum. Bana kattığınız her şey için sonsuz minnettarım.

Hayatımın önemli anlarında yanımda olmayı başaran, beni en önde izleyen, her daim destekleyen, tanıdığım sayılı harika insanlardan canım dostlarım Gamze AKSOY'a ve Berfin DİKİŞ'e,

Doktora öğrenimim süresince beni "2211-A yurt içi doktora burs programı" ile destekleyen TÜBİTAK, Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB)'na

Araştırmaya katılarak zamanlarını ve fikirlerini bizimle paylaşan her bir katılımcıya,

Hayatım boyunca bana olan inançlarını, ümitlerini ve desteklerini asla kaybetmeyen en büyük şanslarım canım ailem; babam İrfan'a, annem Hanife'ye, kardeşlerim abim Cemal'e, ablam Kardelen'e özel ve en içten teşekkürlerimi sunarım.

Varlığınız için minnettarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

İÇİNDEKİLER.....i

ÖZET.....iii

ABSTRACT.....iv

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....v

ŞEKİLLER DİZİNİ.....vi

TABLOLAR DİZİNİ.....viii

1. GİRİŞ.....1

1.1.Problem Cümleleri.....7

1.2.Araştırmanın Amacı.....7

1.3.Araştırmanın Önemi.....8

1.4.Araştırmanın Hipotezleri.....9

1.5.Sayıltılar.....10

1.6.Sınırlılıklar.....10

1.7.Tanımlar.....11

2. GENEL BİLGİLER.....12

2.1.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı.....13

2.2.Spor Yöneticiliği Lisans Programı.....17

2.3.Antrenörlük Eğitimi Lisans Programı.....17

2.4.Pedagojik Formasyon Eğitimi.....18

2.5.Öz Yeterlik.....20

2.6.Öğretmen Özyeterliği.....23

2.7.Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik ve Mesleki Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişki.....24

2.8.Literatür Taraması.....27

3. GEREÇ VE YÖNTEM.....33

3.1.Araştırma Modeli.....33

3.2.AraştırmaDeseni.....34

3.3.Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....35

3.4.Veri Toplama Araçları.....36
3.5.Araştırmanın Nitel Veri Toplama Araçları.....36
3.6.Araştırmanın Nicel Veri Toplama Araçları.....37
3.7.Verilerin Toplanma Süreci.....38
3.8.Araştırmanın Etik İlkeleri.....39
3.9.Odak Grup Tekniğinde Güven Duyula Bilirlik.....39
3.10. Verilerin Analizi.....40
3.11. Araştırmanın Nitel Veri Analizleri.....40
3.12. Araştırmanın Nicel Veri Analizleri.....42
4. BULGULAR.....43
4.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....43
4.2.Genel ve Özel Öğretim, Yöntem ve Teknikleri Dersine Yönelik Görüşler.....44
4.3.Ölçme Değerlendirme Dersine Yönelik Görüşler.....47
4.4.Sınıf Yönetimi Dersine Yönelik Görüşler.....50
4.5.Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşler.....53
4.6.Özel Eğitim Gereksinimleri Olan Öğrencilerle İlgili Eğitim ve Hazırlığa Yönelik Görüşler.....58
4.7.Mevzuata İlişkin Görüşler.....61
4.8.Eğitim Programlarına İlişkin Görüşler.....64
4.9.Lisans Eğitimi (Formasyon Eğitimi) Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar.....68
4.10. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....74
5. TARTIŞMA.....85
5.1.Nitel bulgulara yönelik tartışma.....85
5.2.Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma.....114
5.3.Bulguların Birleştirilmesi.....117
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....125
KAYNAKLAR.....130
ÖZGEÇMİŞ.....155
EKLER.....156

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Geleceğin şekillenmesinde oldukça önemli bir yere sahip olan öğretmen adaylarının, nitelikli birer öğretmen olabilmeleri için onları hazırlayan eğitim programlarının etkililiğini araştırmak oldukça önemlidir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının, mesleki ve öz yeterliklerini etkileyebilecek faktörleri anlayabilmek, bu faktörlerin ve eğitim programlarının mesleğe hazır olma hissine nasıl katkıda bulunduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç ile lisans ve sertifika programının etkililiği derinlemesine araştırılmıştır. Araştırmanın nicel örneklemini 239, nitel örneklemini ise 8 beden eğitimi ve spor öğretmen adayı oluştururken karma yöntemler deseni uygulanmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi ve anketler yoluyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS ve Jamovi programları kullanılarak betimsel, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, post-hoc testleri; Nitel veriler için MAXQDA programı kullanılarak, içerik analizi uygulanmış temalar, alt kodlar, hiyerarşik kodlar, frekanslar oluşturulmuştur.Araştırma sonuçlara göre; cinsiyet, yaş, akademik başarı, bölüm tercih etme nedeni, deneyim değişkenlerinin öz yeterlikleri üzerinde etkisi olmadığı görülürken öğretmenlik mesleğini tercih etme durumunun formasyon eğitimi alan adaylar üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar nicel araştırma sonuçlarına göre, her iki gruba ait adayların mesleğe yönelik orta-yüksek öz yeterlik gösterdiği belirlenmişse de nitel araştırma sonuçlarına göre adayların oldukça kısıtlı alanda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Adaylar mevzuat, hak ve sorumluluklar, pedagojik, alan ve mesleki beceriler üzerinde ciddi eksiklikler yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulaması ve antrenörlük deneyiminin algılanan yeterlik üzerinde önemli bir etken olduğu saptanırken eğitim programlarının adayları öğretmen olarak hazırlamakta yetersiz kaldığı ve geliştirilmeye ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Eğitim kurumlarının daha nitelikli öğretmenler yetiştirebilmeleri için öğretmen adaylarının bilgi ve farkındalık düzeylerini arttırarak daha fazla uygulamaya yer verecek şekilde öğretim programlarını gözden geçirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Formasyon programı, lisans programı, mesleki hazırlık, öz yeterlik.*

ABSTRACT

PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' SELF EFFICACY AND THEIR VIEWS ON TEACHER EDUCATION PROCESS

Examining the effectiveness of teacher education programs that prepare teacher candidates -who hold pivotal role in shaping the future-is crucial for ensuring their professional competence and readiness. The study aims to identify the factors that may influence the professional and self efficacy of preservice teachers and examine how these factors and teacher education programs contribute to their sense of readiness for the profession. For this objective, the effectiveness of the undergraduate and certificate programs was extensively investigated. The study employed a mixed methods approach, incorporating a quantitative sample of 239 and a qualitative sample of 8 physical education and sports teacher candidates. Data were collected through semi-structured focus group interviews and surveys. Quantitative data were analyzed using SPSS and Jamovi programs through descriptive, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H and post-hoc tests. For qualitative data, content analysis was conducted using MAXQDA program, generating themes, subcodes, hierarchical codes, and frequency distributions. The findings revealed that candidates generally exhibit medium to high levels of self-efficacy for the teaching profession. Conversely, qualitative results indicated that they perceived themselves as competent in only a limited number of areas. Additionally, variables such as gender, age, academic success, reasons for choosing a department and prior experience had no impact on self-efficacy. However, the decision to pursue a teaching career was found to influence candidates enrolled in a teacher certification program. Candidates were found to have significant shortcomings in their knowledge of laws, rights and obligations, pedagogical, subject specific and professional skills. It was concluded that teaching practice and coaching experience significantly influenced perceived competence; nevertheless, educational programs were found to be insufficient in adequately preparing individuals for teaching and required development. To improve teacher qualifications, educational institutions should reassess their programs to enhance teacher candidates' knowledge and awareness while integrating more practical experience.

Key Words: *Professional readiness, self efficacy, teacher certification program, undergraduate education.*

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

BAÜN :	Balıkesir Üniversitesi
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
Vd:	Ve diğerleri
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurumu
Ö:	Öğretmenlik Bölümü
A:	Antrenörlük Bölümü
Y:	Yöneticilik Bölümü
K:	Kadın
E:	Erkek
F:	Formasyon Programı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....2

Şekil 2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ana Sorunlar.....4

Şekil 3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı Alan Bilgisi Dersleri.....14

Şekil 4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı Meslek Bilgisi Dersleri.....15

Şekil 5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı Genel Kültür Dersleri.....16

Şekil 6. Pedagojik Formasyon Eğitiminde Yer Alan Dersler.....19

Şekil 7. Karma Yöntemler Temel Desenler.....34

Şekil 8. Araştırma Süreci.....35

Şekil 9. Odak Grup Toplantısı.....39

Şekil 10. Nitel Verilere İlişkin Temalar.....43

Şekil 11. Genel ve Özel Öğretim, Yöntem ve Teknikleri Hiyerarşik Alt Kodu.....44

Şekil 12. Genel ve Özel Öğretim, Yöntem ve Teknikleri Alt Kod Grafiği.....44

Şekil 13. Ölçme Değerlendirme Dersi Hiyerarşik Alt Kodu.....47

Şekil 14. Ölçme Değerlendirme Dersi Alt Kod Grafiği.....47

Şekil 15. Sınıf Yönetimi Dersi Hiyerarşik Alt Kodu.....50

Şekil 16. Sınıf Yönetimi Dersi Alt Kod Grafiği.....50

Şekil 17. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hiyerarşik Alt Kodu.....53

Şekil 18. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Alt Kod Grafiği.....54

Şekil 19. Özel Eğitim Gereksinimleri Olan Öğrencilerle İlgili Eğitim ve Hazırlık Dersi Hiyerarşik Alt Kodu.....58

Şekil 20. Özel Eğitim Gereksinimleri Olan Öğrencilerle İlgili Eğitim ve Hazırlık Dersi Alt Kod Grafiği.....58

Şekil 21. Mevzuata İlişkin Görüşler Hiyerarşik Alt Kodu.....61

Şekil 22. Mevzuata İlişkin Görüşler Alt Kod Grafiği.....62

Şekil 23. Eğitim Programlarına İlişkin Görüşler Hiyerarşik Alt Kodu.....64

Şekil 24. Formasyon Programına İlişkin Görüşler Alt Kod Grafiği.....65

Şekil 25. Lisans Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar Hiyerarşik Alt Kodu.....68

Şekil 26. Lisans Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar Alt Kod Grafiği.....68

Şekil 27. Kod Bulutu.....72

Şekil 28. Kod Haritası.....73

Şekil 29. Kayıtlı Olunan Bölüme Göre Öz Yeterliklerin Karşılaştırılması.....76

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1. Ölçeğin Güvenirlik Analizi.....37

Tablo 2. Veri Analiz Sürecinde Kodlama Örneği….....41

Tablo 3. Odak Grup Sorularına Yönelik Oluşturulan Temalar ve Kategoriler.....41

Tablo 4. Normallik Testi.....42

Tablo 5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri.....74

Tablo 6. Kayıtlı Olunan Bölüm Değişkenine Göre Betimsel Analiz Karşılaştırılması.....75

Tablo 7. Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....77

Tablo 8. Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterliklerine İlişkin Kayıtlı Olunan Bölümü Tercih Etme Nedeni Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....78

Tablo 9. Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Antrenörlük-Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....79

Tablo 10. Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....80

Tablo 11. Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları.....81

Tablo 12. Öğretmenlik Bölümüne Kayıtlı Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Mesleği Seçme Nedeni Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları.....82

Tablo 13. Formasyon Eğitimi Alan Katılımcıların Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Mesleği Seçme Nedeni Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....83

Tablo 14. Katılımcıların öğretmen öz yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları.....84

Tablo 15. Nicel ve Nitel Sonuçların Sunumu.....124

1. GİRİŞ

Gelişen dünyada, öğretmenlerden hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini sürekli olarak sürdürmeleri ve çeşitlenen öğrenci profillerini bilerek karmaşıklaşan öğretim ortamlarını yeni düzene göre planlamaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin geleneksel tek tip ders işlemeleri, yalnızca derse girmeleri, sınav yapmaları ve not verme gibi görevleri artık yeterli görülmemektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlara büyük bir görev düşmektedir. Kaliteli öğretimi geliştirme ihtiyacı, sürekli değişen yükseköğretim ortamında hiçbir zaman bugün olduğu kadar zorlayıcı ve mecburi olmamıştı. Yeni trendler ve eğilimler, kurumsal ve ulusal sınırları aşarak yükseköğretimi sürekli olarak yeniden şekillendirmektedir (Saroyan ve Trigwell, 2015). Bu kurumların meslek ve alan bilgisiyle birlikte genel kültür yeterliliklerine sahip, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilen, yenilikleri takip eden, çağdaş, araştırmacı, nitelikli öğretmenleri yetiştirmekle sorumludur.

Öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri eğitim programlarında belirlenen hedeflere ulaşabilmek için oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen nitelikleri son yıllarda üzerinde oldukça durulan bir konu olmuştur. Öğretmen nitelikleri öğretmenin meslekî ya da kişisel yeterliklerinden başlayarak onlarca hatta yüzlerce ölçüt sıralamak olasıdır (Taşkaya, 2012). 21. yüzyılda nitelikli öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu şey sürekli mesleki gelişimdir. Kendilerini yeni eğitim kavramları ve bilgileriyle güncel tutmalıdırlar. Hizmet içi kurslara, atölye çalışmalarına, seminerlere ve eğitim konferanslarına katılarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaya devam etmelidirler.

Öğretmen adaylarına göre nitelikli bir beden eğitimi öğretmeni, bilişsel ve psikomotor konu alanına hakim olmalı, sınıf yönetimi, öğretimi planlama, öğretim yöntem ve teknikleri, araç gereç kullanımı, ölçme ve değerlendirme, genel kültür ve beden eğitimi ile ilgili genel kültür vb. bilgi ve becerilerine sahip olması gerektiği (Çelen ve Bulut, 2019); öğrencilerin ilgisini derse çekebilen, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilen, açık örneklerle öğrencileri yönlendirebilen, anlamlı

öğrenmeyi sağlayabilen (Bozkuş ve Marulcu, 2016) öğretmenleri nitelikli öğretmen olarak tanımlamışlardır. Eğitimde kalitenin yükselmesi için temel şart, öğretmenlerin istenilen niteliklere uygun olmasıdır (Özyılmaz ve Gülbetekin, 2018).

"Eğitim sisteminin niteliği, başarısı büyük ölçüde eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesinden sorumlu öğretmenlerin ve öğretmenlerin aldıkları eğitimin niteliğine bağlıdır" (Yazçayır ve Yıldırım, 2021). Bu hedefe ulaşmak için, öğretmen adaylarının da öğretmenlik görevini üstlenmelerine izin verilmeden önce uygun şekilde eğitilmeleri gerekir (Em vd., 2021). Eğitim alanında gerçekleştirilecek her türlü değişim, eğitimin bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin elinde yeniden biçimlenerek anlam kazanmaktadır. Eğitimin niteliğine doğrudan ve en önemli etkiyi öğretmenler yapmaktadır (Karataş, 2021; MEB, 2017; Özyılmaz ve Gülbetekin, 2018; Taşkaya, 2012). Eğitimi dönüştürmek için öğretmenler kendilerini dönüştürmelidir (Garnier, 2024). Bu neden ile hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının belli başlı yeterlikleri elde ederek mezun olmaları beklenmektedir. MEB tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Kılavuzunda yayınlanan yeterlik alanları şekil 1'de sunulmuştur. Öğretmenlerin bu beceri, bilgi, değer ve tutum yeterliklerine sahip olarak mezun olmaları beklenmektedir.

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	**Alan Bilgisi**	B1.	**Eğitim Öğretimi Planlama**	C1.	**Millî, Manevi ve Evrensel Değerler**
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	**Alan Eğitimi Bilgisi**	B2.	**Öğrenme Ortamları Oluşturma**	C2.	**Öğrenciye Yaklaşım**
	Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	**Mevzuat Bilgisi**	B3.	**Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme**	C3.	**İletişim ve İş Birliği**
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	**Ölçme ve Değerlendirme**	C4.	**Kişisel ve Mesleki Gelişim**
			Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Şekil 1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

(MEB, 2017, s.8).

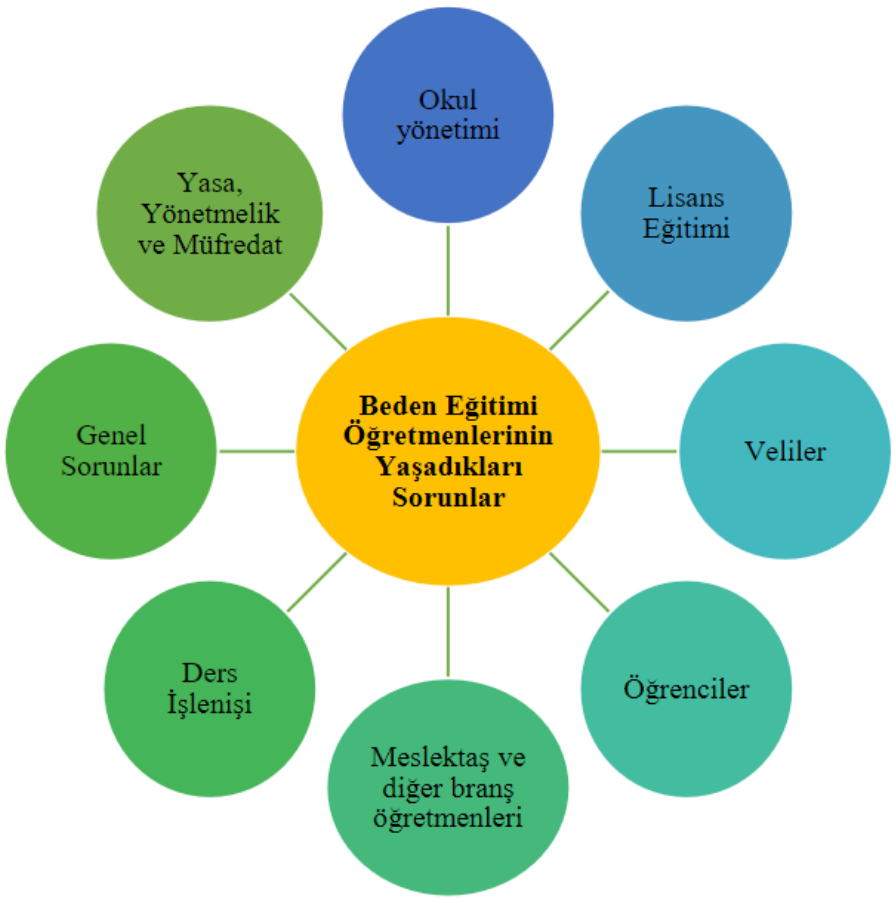
Geleceğin öğretmenin vereceği eğitimin niteliğini ve kalitesini etkileyen önemli bir faktör öğretmen adayının mesleğe ne kadar hazır hissettiği ve aldığı

eğitimin verimliliğidir. Bir meslekte başarılı olmak için, gerekli olan fiziksel, davranışsal, zihinsel ve bilişsel alanlarda iyi bir hazırlığa sahip olmaları gerekir (Arista vd., 2022). Ancak aday öğretmenler kariyerlerine öğretmen hazırlık programlarında geliştirdikleri bakış açıları ile başlarlar (Quichocho-Ruiz, 2024). Öğretmen adaylarının mesleklerine hazırlıklı olma duyguları, aldıkları eğitimin onları gerçek sınıf ortamında karşılaşabilecekleri çeşitli zorlukları aşmaya ne ölçüde hazırladığına bağlıdır (Zhang vd., 2023). Öğretmen adaylarının mesleki hazır bulunuşlukları ise mesleklerinin gereklerine ne kadar hazır hissettiklerini gösteren bir olgu olarak düşünülebilir (Mehmetlioğlu ve Haser, 2013). Adaylar, öğretmenlik hakkında teorik bilgi edindikçe ve sınıfta öğretmenlik deneyimi yaşadıkça, öğretmen olarak çalışmaya dair motivasyonları ve algıları değişebilir (Taimalu vd., 2017, s.201). Öğretmen adaylarının mesleğe hazır hissetmeleri için mesleki, alan bilgisi, genel kültür derslerinin yanı sıra deneyim kazanabilecekleri öğretmenlik uygulaması dersi bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada öğretmen adayları kendilerini hazır hissettikçe öğretmenlik uygulamasına daha fazla değer verdikleri ve daha anlamlı bulduklarını belirlemiştir (Aina vd., 2023). Adayların, gerçek mesleki yaşama ne derece hazır olduğuna dair yeterli çalışmama olmamasına rağmen öğretmenlik uygulamalarının mesleğe hazır olma hissine oldukça olumlu etki ettiği (Brown vd., 2019; Manasia vd., 2020; Rao ve Wu, 2021) belirlenmiştir.

Hizmet öncesi mesleki hazırlığın ve adayların hazırlığa ilişkin yargılarının ‘mesleki hazırlık’ denkleminin bir tarafını oluşturduğunu kabul etmek ve anlamak önemlidir (Dunst ve Bruder, 2014). Bu aşamada yeterlik kavramı oldukça önemlidir. *Yeterlik*, bireylerin belirli bir başarı düzeyinde performans gösterme potansiyellerini ifade eder. *Öz yeterlilik inançları*, davranışların ve daha da önemlisi davranış değişikliği için başlıca etken olarak nitelendirilmiştir (Alibakhshi vd., 2020). Aynı zamanda bu zorluklarla nasıl başa çıkabilecekleri ve eylemlerini nasıl kontrol edebilecekleri hakkındaki algıları ve inançlarını ifade eder (Bandura, 1997).

Öz yeterlik, beden eğitimi öğretmen adayları için oldukça büyük öneme sahiptir. *Beden eğitiminde öz yeterlik*; fiziksel yeterlik, beceri, yetenek, genel ve spor pedagojik bilgisi ve öğretilecek konular üzerindeki deneyimden etkilenir. Beden eğitimi öğretmenlerinin dersleri, yetersiz ekipman ve saha, gibi yapısal eksikliklerden, sınıfların kalabalık olması, devamlı güvenlik ve ilk yardım gibi kontrol sorunlarından ve bunların dışında derse katılmak istemeyen, kıyafet getirmeyen, olumsuz tutumdan

ve olumsuz davranışa sahip öğrencilerden oldukça etkilenir. Beden eğitimi öğretmenlerinin temel problemlere ve karşılaşabilecekleri ani sorunlara karşı hazır olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalar gösteriyor ki öğretmenler hem lisans eğitimleri hem de atandıkları okul nedeniyle oldukça fazla sorunla karşılaşmaktadır. Bunlara örnek vermek gerekirse; yıllık, günlük ve zümre planları hazırlama, e okul, evrak hazırlama (Uğraş vd., 2019), kültür farklılığı (Karlıdağ ve Sağlam, 2021; Uğraş vd., 2019), umduğunu bulamama Uğraş vd., 2019), öğretmenlik uygulamasının yeterli düzeyde olmaması (Kozikoğlu, 2016; Uğraş vd., 2019), MEB-YÖK uyumsuzluğu (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Uğraş vd., 2019); resmi politikalar ve okuldaki uygulamalar (Çelik ve Kahraman, 2020) gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ait grafik aşağıda verilmiştir:



Şekil 2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşılaştıkları ana sorunlar.

(Temiz ve Sivrikaya, 2021)

Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleğine karşı olan öz yeterlik inançları zayıf, mesleki kaygı düzeyleri yüksek olursa, mesleklerinden uzaklaşmalarına veya ilgilerini kaybetmelerine neden olacaktır. Bunun sonucunda öğretmen adayları, mesleğin gerektirdiği nitelikleri kazanamayacağı gibi, öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde icra edemeyeceklerdir (Güngör ve Gül, 2021). Öğretmenlerin öz yeterliği, yani öğretmenlerin mesleki faaliyetleriyle ilgili görevleri, yükümlülükleri ve zorlukları etkili bir şekilde üstesinden gelebilme yeteneklerine olan inançları, önemli akademik sonuçları *(örneğin, öğrencilerin başarısı ve motivasyonu)* iyi bir şekilde etkilemede anahtar rol oynar ve aynı zamanda çalışma ortamının iyi oluş halini etkiler (Barni vd., 2019). Ancak güçlü bir hazırlığa sahip öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde ve akademik başarılarında dramatik bir fark yaratabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önceki süreçte öz yeterliklerinin ve hazırlık inançlarının yüksek olması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık duyguları genellikle onların öğretme görevlerini yerine getirme yeteneklerinin yanı sıra öğretme öz yeterliklerinin de önemli bir belirleyicisidir (Brown vd., 2019; Brown vd., 2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik seviyeleri yükseldikçe mesleki hayatlarındaki hazır bulunuşlukları da yükselmektedir (Macun vd., 2019). Öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin farklı değişkenlerle (Arseven vd., 2015; Gündüz ve Kumcağız, 2018; Özben ve Kilicoglu, 2021; Şahin ve Şahin, 2017; Ünlü vd., 2017) formasyon öğrencilerinin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği (Bakaç ve Özen, 2017; Dadandı vd., 2016; Çocuk vd., 2015; Kahraman ve Çelik, 2019) öz yeterlik ve mesleki kaygıları (Atasoy ve Harmandar Demirel, 2023; Deniz ve Tican, 2017; Güngör ve Gül, 2021; Karaman ve Çil, 2021); öz yeterlik ve tutumları (Ateş ve Bozkurt, 2023; Ismailos vd., 2019; Türkeli vd., 2017; Yakar ve Yelpaze, 2019); öz yeterlik ve motivasyon (Bektaş ve Karagöz, 2017; Chan vd., 2021; Kula, 2022; Recepoğlu ve Recepoğlu, 2019; Wangid vd., 2021); *öz* yeterlik ve mesleğe hazırlık duygusunu (Dunst ve Bruder, 2014) inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Literatürde öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma ve hazır bulunuşluklarını etkileyen farklı değişkenler olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları mesleki bilginin öğretmenlerin mesleğe hazır olmalarını etkilediği (Manasia vd., 2020); öğretmen öz yeterlik inancının hazırlıklı olma hissi üzerinde önemli bir etken olduğuna (Aksoy vd., 2022; Dunst ve Bruder, 2014; Mehmetlioğlu ve Haser, 2013) işaret etmektedir. Aynı

şekilde öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık düzeylerini inceleyen çalışmalarda, adayların düşük ya da orta düzeyde hazırlıklı hissettikleri (Tutyandari, 2022; Yenen ve Durmaz, 2019) ya da yüksek derecede hazır hissettikleri (Akhan vd., 2019) çalışmalar literatürde yer almaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında örneğin (Bragg, 2024)'ın çalışmasına göre programını tamamlayan katılımcıların sadece %33'ü kendilerini öğretmenlik için yeterince hazır hissettiklerini bildirmiştir. Tuli ve Oljira (2020)'nın yaptıkları çalışmaya katılan öğretmen müfredatın içerik bilgisini göz ardı ederek fazla ölçüde uygulamaya odaklandığını ve bu nedenle içerik ile ayrılan zaman arasında uyumsuzluk yaşandığını, dolayısıyla derslerin ağır ve tamamlanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Adaylar müfredatın kusurlu olduğunu ve revizyon gerektirdiğini eleştirirken araştırmacı oldukça önemli bir soruyu dile getirmiştir*: "*Öğretmen adayları ne öğreteceklerini iyi bilmiyorsa, nasıl öğretmeleri konusunda neden endişeleniyoruz?". Bu sonuçlar öğretmen adaylarının mesleki hazırlık duygularının ve algıladıkları yeterlik duygularının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmen eğitimini şekillendiren makro politikalar, yüksek kaliteli programlar, iyi eğitimli fakülte danışmanları ve iş birliği yapılan öğretmenler ve öğretmen eğitimine giriş koşulları, hizmet öncesi öğretmenlerin kalitesini ve öğretmenliğe hazır olmalarını belirleyen birbiriyle ilişkili önemli bileşenlerdir (Çelik ve Topkaya, 2024). Bu çalışmada üç ana noktaya odaklanılmıştır. ***İlk olarak,*** beden eğitimi öğretmenliği bölümüne kayıtlı öğrenciler ile pedagojik formasyon eğitimi alan spor yöneticiliği ve antrenörlük bölümlerine kayıtlı öğrencilerin öğretmen öz yeterlilikleri arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. ***İkinci olarak,*** öğretmen adaylarının öz yeterlikleri arasında farklı değişkenlere göre ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar araştırılmıştır. ***Üçüncü olarak,*** farklı eğitim anlayışlarıyla yetiştirilen üç farklı programa kayıtlı öğretmen adaylarının aldıkları lisans/formasyon eğitimlerinin yeterlilik düzeylerine dair görüşleri değerlendirilmişir.

1.1. Problem Cümleleri

Bu çalışmanın 6 adet problem cümlesi bulunmaktadır.

Nitel Sorular

- Öğretmenlik bölümü ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği/ Formasyon Sertifika Programlarına yönelik, meslek ve alan bilgisi derslerine yönelik görüşleri nedir?
- Öğretmenlik bölümü ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mevzuat, hak ve özgürlükler konusunda bilgileri ve yeterlik algılarına dair görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlik bölümü ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlara dair görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlik bölümü ve formasyon eğitimi alan öğretmen adayları aldıkları eğitim sonrasında mesleğe hazır olma durumlarına dair görüşleri nelerdir?

Nicel Sorular

- Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümüne kayıtlı olan öğretmen adayları ile antrenörlük ve yöneticilik bölümlerine kayıtlı formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlilik düzeyleri ne seviyededir?
- Öğretmenlik bölümüne kayıtlı ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının bağımsız değişkenlere ile (*cinsiyet, yaş, akademik başarı, öğretmenlik-antrenörlük deneyimi, bölüm, bölü tercih nedeni, mesleği seçme nedeni*) öğretmen öz yeterlik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Daha önce "Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi (Yurt İçi ve Yurt Dışı Değerlendirmesi)" adlı yapmış olduğumuz çalışmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştığı mevcut sorunları ayrıntılı

olarak belirlemiştik. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan öğretmenlerin eğitim yıllarına dayanan Lisans eğitimi ve buna bağlı olan yasa, yönetmelik, müfredat gibi sorunlar bu araştırmamızın temelini oluşturmuştur. Bu çalışmanın çıktılarıyla lisans programının, önemli bir faktör olan öz yeterlik ile mesleğe hazır olma durumu üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerindeki eksikleri belirleyerek geleceğin öğretmenlerinin mesleklerine başladıklarında karşılaşacakları sorunları engellemek için kullanması hedeflenmektedir.

Bu nedenle bu karma yöntemler çalışmasının amacı öğretmen öz yeterliliklerinin belirlenmesi ve lisans programının mesleğe hazır olma durumlarına nasıl etki ettiğinin keşfedilmesidir. Bu araştırmada Banduranan Sosyal Bilişsel Teorisine dayandırılan Tschannen-Moran ve Woolfok Hoy'un eğitim alanındaki öz-yeterlilik (self-efficacy) yaklaşımı kullanılarak öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik yeterlik inançları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çalışmamızın, belirli yönleriyle diğer araştırmalardan farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlikleri üzerinde oldukça fazla çalışma bulunuyor olmasına rağmen bu çalışmalar nitel ya da nicel olarak ele alındığı görülmektedir. Bu tez yazılırken var olan mevcut literatürde beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yeterliklerinin karşılaştırıldığı ve mesleğe hazır olma durumlarının ayrıntılı olarak incelendiği karma yöntem çalışmasına rastlanılmamıştır. Çoğu çalışmanın tüm sınıf düzeylerinde yapılmış olup öğretmen deneyimi etkisinin yeteri kadar incelenmediği görülmektedir. Mesleğe girmeden önce yeni başlayan eğitimciler için uygulama fırsatı ve öğretim yeterliliğinin denenme şansının sağlandığı için öğretmenlik deneyimi, eğitim programlarının doruk noktası (Franks ve Krause, 2020) olduğu unutulmamalıdır. Çalışmamız öğretmenlik uygulaması derslerini aldıktan sonra gerçekleştirilerek, gerçek mesleki hayata biraz daha yakınlaştıktan sonra araştırma soruları sınanmak istenmiştir.

Öz yeterliliği ve mesleğe hazır olma durumlarını etkileyebileceği düşünülen ve sadece nicel çalışmalarla problem sorularına kesin cevap alınamayacağı düşüncesi ile bu çalışmada karma yöntemler çalışılmıştır. Araştırmada adayların öz yeterlik düzeyleri ve mesleğe hazır olma durumları farklı değişkenler ve araştırma soruları ile daha detaylı ve derin irdelenmiştir. Özellikle formasyon ve öğretmenlik eğitiminin farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlik lisans ve formasyon sertifika programları, bu programın çıktısı olan öğretmen adayları tarafından görüşlerinin incelenerek eksik ve güçlü yönlerinin ortaya konması, olumlu ve olumsuz yanlarının saptanması eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, sorunların belirlenmesi ve hizmet öncesi eğitim programının kalitesinin arttırılmasına yönelik katkıda bulunacaktır. Çalışmamızın bu yönleriyle literatürdeki boşluğu dolduracağı ve katkı sağlayacağı düşülmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçların program yapıcıların, üniversite ve bölüm yönetimlerinin programın işleyişine yönelik bilgi sahibi olmalarını sağlayacağı, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik adımlar atılmasının özellikle öğretmenlik mesleğinin geliştirilebilmesi için öneriler sunmak yönünden oldukça zengin sonuçlar ortaya koymaktadır.

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

H_1: Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının aldıkları lisans eğitimleri kendilerini mesleğe hazır hissetirmektedir.

H_0: Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının aldıkları lisans eğitimleri kendilerini mesleğe hazır hissetirmemektedir.

H_1: Formasyon eğitimi alan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının aldıkları lisans eğitimleri kendilerini mesleğe hazır hissettirmektedir.

H_0: Formasyon eğitimi alan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının aldıkları lisans eğitimleri kendilerini mesleğe hazır hissettirmemektedir.

H_1: Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri orta-yüksek seviyededir.

H_0: Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri orta-yüksek seviyede değildir.

H_1: Formasyon eğitimi alan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri orta-yüksek seviyededir.
H_0: Formasyon eğitimi alan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz yeterlilik düzeyleri orta-yüksek seviyede değildir.

1.5. Sayıltılar

Araştırmada yer alan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına yönelik olduğu, araştırmaya katılan katılımcıların sorulara dürüst ve doğru yanıt verdikleri, katılımcıların ölçek sorularına içten cevap verdikleri, odak grup görüşmesine katılan adayların gerçek duygu ve düşüncelerini baskı altında kalmadan açıkça ifade ettikleri, odak grup görüşmesi boyunca adayların birbirlerinin düşüncelerinden etkilenmediği, görüşme sorularının hazırlanmasında başvurulan kaynakların ve uzmanların görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır**.**

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde iki üniversitedeki 4.sınıf öğrencileri,
- Araştırma grubu içerisinde yer alan 239 öğrenci,
- Nicel araştırma grubu içerisinde yer alan 8 öğrenci,
- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği meslek ve alan bilgisi derslerini almış ve almakta olan, öğretmenlik uygulaması 1 dersini tamamlamış ve öğretmenlik uygulaması 2 dersini almakta olan,
- 7 Soruluk demografik soru, 8 soruluk odak grup görüşmesine verdikleri cevaplar,
- Öğretmenlik Yeterliliği Ölçeğin de bulunan 24 soruluk Yeterlik Soruları,
- Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ve ulaşılabilen evren ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yeterlik: Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017).

Öğretmen öz yeterliği: Öğretmenlerin, öğrencilerin başarı, ilgi ve motivasyon gibi eğitim çıktılarını etkileyen belirli öğretim davranışlarını gerçekleştirme becerilerine dair sahip oldukları inançları' ifade eder (Ainley ve Carstens, 2018).

2. GENEL BİLGİLER

Son yıllarda dünyada ortaya çıkan eğilimlere de paralel olarak ülkemizde 21. yüzyıl becerileri arasında sayılan problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, iletişimde etkili, yenilikçi, farklı kültürlere saygılı, uluslararası alanda rekabet edebilecek becerileri kazanmış bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Abbak ve Erdamar, 2024). Bu becerilerin kazandırılmasını sağlayacak, çağın ve toplumun gerekliliklerini yerine getirebilecek öğretmenlerin ve gelecek neslin yetiştirilmesinde eğitim kurumlarına önemli bir görev düşmektedir.

Tüm disiplinleri ilgilendiren eğitim sistemi için en önemli olgulardan biri öğretmen yetiştirme ve öğretmen yetiştirme programlarıdır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021). Programlar ulaşılacak hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, hedeflere ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsar (Aydın, vd., 2022). Eğitim programları eğitim- öğretim sürecinin haritasıdır; çünkü eğitimde ne hedeflendiği, bu hedeflerin hangi içerikle gerçekleştirileceği, bu hedeflere nasıl ulaşılacağı ve hedeflere ulaşılma düzeyinin nasıl ölçüleceğini eğitim programları belirler (Çetinkaya ve Tabak, 2019). Program öğretmenin, çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemesi için amaçlar belirlemesine, etkinlikler planlamasına ve uygulamasına olanak tanıyan ortak bir yapının oluşturulmasını sağlar (Dilek, 2018).

"Eğitim sürecinin kendi içinde devamlı etkileşimde bulunan üç temel öğesi bulunmaktadır. Bu üç temel öğe; öğrenci, öğretmen ve program olarak adlandırılmaktadır. Bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç öğenin belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır" (Abazaoğlu ve Yildirim, 2016). Eğitim programları, çağın ihtiyaçları doğrultusunda sürekli yenilenmektedir. *"2017 yılında YÖK, öğretmen yetiştirme lisans programlarını güncelleyerek, öğretmen adaylarının mezun olmadan önce üç temel bilgi ve yeterlilik alanına sahip olmasını hedeflemiştir. Bu alanlar; alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisidir"* (Karataş, 2020). Öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılması, ilk önce

öğretmenlerde bulunması gereken nitelik ve yeterliklerin tespit edilmesi ve bu nitelik ve yeterliklerin, öğretmen adaylarına kazandırılması ile mümkündür (Çelen ve Bulut, 2019).

2.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı

Öğretmenlik lisans eğitimi öğrencilerin mesleki hayata hazırlandıkları ilk aşamadır. Bu programa kaydolabilmek için lise eğitimini tamamlamış kişilerin o yıl ilan edilen YGS taban puanını elde ederek özel yetenek sınavına girmeleri gerekmektedir. Özel yetenek sınavı sonrası öğrenciler bu programa yerleştirilir. Bu program katılan öğrenciler alan ve meslek bilgisi, genel kültür gibi derslerin yanı sıra öğretmenlik mesleğini gözlemlemek, deneyimlemek ve aldıkları eğitimleri uygulayabilmeleri için uygulamalı dersler alırlar. Öğretmenlik bölümünü tamamlayabilmek için öğrencilerin 240 AKTS'ye ve en az 2.00 akademik ortalamaya sahip olmaları gerekmektedir. Programın kriterlerini karşılayan öğrenciler "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanında Lisans Diploması" alarak öğretmenlik yapabilirler.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans programına göre program %33 meslek bilgisi, %18 genel kültür, %49 alan bilgisinden oluşmaktadır (YÖK, 2017). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programına göre öğretmen adaylarının üç temel bilgi ve yeterlik alanlarına sahip olarak mezun olması ve öğretmen olarak hizmet etmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu 3 temel yeterlik ilki alan bilgisidir. Öğretmenin öğreteceği konunun temel kavramlarını bilerek içeriğe uygun hala düzenleyebilmesidir. İkinci yeterlik, pedagojik bilgidir. Öğretmenin eğitim ve öğretime ilişkin genel ilke ve yöntemleri bilmesini içermektedir (Karataş, 2020). Son yeterlik ise pedagojik alan bilgisidir. Alan ve pedagojik bilginin birleştirilerek uygulanmasıdır. Bir konunun nasıl öğretileceğinden başlayarak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre değiştirilip, uygulayabilme ve aktarabilme becerisidir. Programlardan mezun olacak öğretmen adayının; (i) evrensel, milli ve yerel/bölgesel kültürleri ve bunlar arasındaki ortak ve farklı yanları tanıyan; (ii) kültürel, etik, ahlaki değerler ve kişilik yönünden

rol model olması, (iii) teknoloji okur yazarı, araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış olarak mezun olması beklenmektedir (YÖK, 2017).

Alan Eğitimi Dersleri

Alan eğitim dersleri, meslek yaşamında ihtiyaç duyulacak alana özgü temel bilgi ve becerilerden oluşur. Beden eğitimi ve sporun temel kavramları, felsefesi, hareket eğitimi ve öğretim yaklaşımlarından, insan vücudu ve anatomisi, bireysel ve takım sporlarına kadar beden eğitimine özgü derslerden oluşur. Öğretmenlerin öğretecekleri konun içeriğini bilerek öğrenme ortamını düzenlemelerine yardımcı olur. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı alan bilgisi dersleri aşağıdaki şekilde verilmiştir.

I. ve II. Yarıyıl	III. ve IV. Yarıyıl
Beden Eğitimi ve Sporun Temelleri, İnsan Anatomisi ve Kinesiyojisi, Hareket Eğitimi, Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım, Jimnastik, Atletizm, Takım Sporları 1	Beden Eğitimi Spor Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Motor Gelişim, Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programları, Egzersiz Fizyolojisi, Ritim Eğitimi ve Dans, Takım Sporları 2, Seçmeli 1-2
V. ve VI. Yarıyıl	**VII.ve VIII. Yarıyıl**
Antrenman Bilgisi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi, Takım Sporları 3, Yüzme, Seçmeli 3	Halk Oyunları, Egzersiz ve Beslenme, Eğitsel Oyunlar, Beden Eğitimi ve Sporda Organizasyon ve Yönetim, Sağlıklı Yaşam İçin Egzersiz Planlama, Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor, Seçmeli 5-6
Seçmeli dersler için YÖK tarafında seçmeli dersler havuzu oluşturulmuştur. Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri; Beden Eğitimi ve Öğretim Modelleri, Beden Eğitimi Öğretiminde Drama, Beden Eğitimi Sosyolojisi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Eylem Araştırması, Beden Eğitimi ve Spor Tarihi, Biyomekanik, Egzersiz Psikolojisi, Geleneksel Türk Sporları, Savunma Sporları, Serbest Zaman Eğitimi, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi, Temel Müzik Eğitimi.	

Şekil 3. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı alan bilgisi dersleri

YÖK (2017).

Meslek Bilgisi Dersleri

Bu dersler mesleki beceri ve yeterliklerini kazandırmayı hedefler. "*Adayları öğretmenlik mesleğine hazırlar, eğitimde ölçme ve değerlendirme becerilerini kazandırır, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme, öğrencilere uygun rehberlik hizmetlerini sunabilmeleri bakımından yeterli kılmayı amaçlayan derslerdir"* (Nevşehir Üniversitesi, 2024). Eğitim ve öğretimin temel ilke ve tarihinden, eğitimin farklı disiplinlerle ilişkisi, çocuğunun gelişim dönemleri, bu dönemlere uygun öğretim ortam ve materyalin düzenlenmesi, araştırmacı öğretmen rolünün kazandırılmasına kadar farklı dersleri içerir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı meslek bilgisi dersleri aşağıdaki şekilde verilmiştir.

I. ve II. Yarıyıl	**III. ve IV. Yarıyıl**
Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi	Öğretim Teknolojileri, Öğretim ilke ve Yöntemleri, Türk Eğitim Tarihi, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Seçmeli 1 ve 2
V. ve VI. Yarıyıl	**VII.ve VIII. Yarıyıl**
Sınıf Yönetimi, Eğitimde Ahlak ve Etik, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Seçmeli 3 ve 4	Öğretmenlik Uygulaması 1-2, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Okullarda Rehberlik, Seçmeli 5-6
Seçmeli dersler için YÖK tarafında seçmeli dersler havuzu oluşturulmuştur. Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri; Açık ve Uzaktan Öğrenme, Çocuk Psikolojisi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Eğitim Hukuku, Eğitim Antropolojisi,Eğitim Tarihi, Eğitimde Drama, Eğitimde Program Dışı Etkinlikler, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitimde Proje Hazırlama, Eleştirel ve Analitik Düşünme, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Karakter ve Değer Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Mikro Öğretim, Müze Eğitimi, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Öğrenme Güçlüğü, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme.	

Şekil 4. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı meslek bilgisi dersleri

YÖK (2017).

Genel Kültür

Yeni lisans programında genel kültür dersleri kökten değişikliğe uğramıştır. Öğretmenlerin alanları ve meslekleri ile ilgili bilgi ve becerileri dışında sosyal ve kültürel açıdan donanımlı öğretmenler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Öğretmenlerin milli ve evrensel kültürel değerleri kazanmış, ahlaki, etik ve insani açıdan gelişmiş, teknolojiyi ve gelişmeleri yakından takip eden, etkili iletişim becerilerine sahip, her yönden rol model olabilecek öğretmen olarak mezun olmalarını amaçlamaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı alan genel kültür dersleri aşağıdaki şekilde verilmiştir.

I. ve II. Yarıyıl	**III. ve IV. Yarıyıl**
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1-2, Yabancı Dil 1-2, Türk Dili 1-2, Bilişim Teknolojileri	Topluma Hizmet Uygulamaları, Seçmeli 1-2
V. ve VI. Yarıyıl	**VII.ve VIII. Yarıyıl**
Seçmeli 3, Seçmeli 4	-
Seçmeli dersler için YÖK tarafında seçmeli dersler havuzu oluşturulmuştur. Genel Kültür Seçmeli Dersleri; Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele, Beslenme ve Sağlık, Bilim Tarihi ve Felsefesi, Bilim ve Araştırma Etiği, Ekonomi ve Girişimcilik, Geleneksel Türk El Sanatları, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, İnsan İlişkileri ve İletişim, Kariyer Planlama ve Geliştirme, Kültür ve Dil, Medya Okuryazarlığı, Mesleki İngilizce, Sanat ve Estetik, Türk Halk Oyunları, Türk İşaret Dili, Türk Kültür Coğrafyası, Türk Musikisi, Türk Sanatı Tarihi.	

Şekil 5. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programı genel kültür dersleri

YÖK (2017).

Öğretmenlerin mesleğe hazır olmaları için alacakları eğitim çok önemlidir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programlarının, öğretmenler tarafından değerlendirildiği (Aydın vd., 2022; Altunbakır ve Pehlevan, 2020; Dedeoğlu ve Polat, 2021; Havadar ve Taşdan, 2015; Pehlevan vd., 2019; Tekakpınar ve Tezer, 2020) oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programının sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirildiği (Altun, 2016; Filiztekin ve Tican Başaran, 2024; Temel ve Kangalgil, 2021) çalışmalar bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretiminin kalitesi ele alınırken, odak noktası hızla okul ortamından hizmet öncesi öğretmenlik lisans programlarına

kaymaktadır (Freak ve Miller, 2017). Programın başarılı olup olmadığının sınanması için değerlendirme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu çalışmalar ile eksik yönler belirlenerek güncellenebilir. Bu programlar yenilendikçe ve güncellendikçe eğitimin kalitesinin artması beklenmektedir. Bu nedenle program üzerine yapılan çalışmalar program yapıcılar ve eğitimciler için oldukça önemlidir.

2.2. Spor Yöneticiliği Lisans Programı

"Spor Yöneticiliği Bölümü spor endüstrisi ve rekreasyon hizmetler sunan organizasyonlarla birlikte, kamu ya da özel sektördeki sporla ilgili kurumlara, okullara ve üniversitelere hizmet verebilecek kalifiye elemanları yetiştirmektir" (Bingöl Üniversitesi, 2024). Bu bölüme kaydolan öğrenciler 'spor organizasyonları ve işletmelerinin yönetimi, spor pazarlaması, finans, organizasyon yönetimi, etik ve liderlik gibi konularda teorik ve pratik bilgiler kazanırlar. BAÜN Spor Bilimleri Fakültesi (2021) Spor Yöneticiliği Bölümü derslerine bakıldığında, genel işletme, yönetim bilimlerine giriş, iktisada giriş, spor tarihi, atletizm, takım ve bireysel sporlar, genel cimnastik, hukuka giriş, sosyoloji, spor fizyolojisi, antrenman bilgisi, sporcu beslenmesi, bilimsel araştırma teknikleri, spor işletmeciliği, yönetim ve pazarlaması gibi dersler aldıkları görülmektedir. Spor Yöneticiliği mezunları, spor kulüpleri, spor organizasyonları, spor tesisleri, spor federasyonları, üniversiteler ve özel sektörde spor yöneticisi, spor uzmanı olarak çalışabilirler (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, 2024).

2.3. Antrenörlük Eğitimi Lisans Programı

Antrenörlük bölümü, amatör ve profesyonel spor kulüpleri ve milli takımlarda çalışacak biçimde nitelikli, araştırmacı, üretken, sporun ve her seviyedeki sporcunun sorunlarını bilerek çözüm yolları arayan sporcunun seçimi ve yönlendirilmesiyle performanslarının arttırılmasına yönelik sportif teknik ve taktiğin geliştirilmesi

doğrultusunda uygulamalar yapan, sporun bilimsel teorik temellerinin uygulama alanlarında kullanımını sağlayan spor eğiticileri yetiştirmektir (Nişantaşı Üniversitesi, 2024). Antrenörlük bölümü mezunları 'Antrenör' unvanını alırlar. Her yaş grubundan bireylerin, spor branşlarına seçimi, yönlendirilmesi, geliştirilmesi, modellemesi, her tür spor dalının kondisyonerliği ile antrenman programlarının hazırlanması, yönetilmesi ve uygulanmasıdır (BAÜN, 2024). Öğrencilerin aldıkları derslere bakıldığında Temel fizik ve matematik, antrenörlük eğitimi, gelişim ve öğrenme, artistik cimnastik, insan anatomisi ve kinesiyolojisi, takım ve bireysel sporlar, antrenman bilgisi, egzersiz fizyolojisi, spor psikolojisi, çocuk ve spor, sporda yetenek seçimi gibi dersleri görmektedirler.

2.4. Pedagojik Formasyon Eğitimi

Türkiye'de alan öğretmeni ihtiyacını karşılamak için pek çok farklı uygulamaya gidilmiştir. 2010 yılından bu yana öğretmen yetiştiren Pedagojik Formasyon Sertifika Programı da bu uygulamalardan biridir (Sever vd., 2015). 2011 yılında yapılan değişikliklerle YÖK tezsiz yüksek lisans programlarını kaldırarak formasyon eğitimini yeniden yürürlüğe getirmiştir. Bu düzenlemeye göre, tüm fakültelerin bütün bölümlerinin öğrencileri ya da mezunları pedagojik formasyon sertifika eğitimini almalarına imkân tanınmıştır (Taneri, 2016). Pedagojik formasyon programları, üniversitenin talepleri, kontenjanları, kapasiteleri göre YÖK tarafından her yıl belirlenmektedir. Pedagojik formasyon ücretleri devlet ve vakıf üniversitelerinde eğitim fakültelerinin 2. öğretim ücretlerine endekslenerek söz konusu öğrenim ücretinin en fazla iki katı olarak belirlenmiştir (Yök, 2021b).

Formasyon, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilerin, alanlarına uygun branşlarda öğretmenlik yapmasını sağlayan bir sertifika programıdır (Kahraman ve Çelik, 2019). YÖK formasyon eğitimiyle ilgili değişikliğe giderek 2018 yılında eğitim fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarıyla uyumlu hale getirmiştir (Turan, 2021). Pedagojik formasyon sertifika programına kaydolan öğrencilerin en az 2 yarıyılı kapsayacak eğitim görmeleri gerekmektedir. Bu programın dersleri bir dersi öğretmenlik uygulaması olmak üzere 8 dersi zorunlu, 2 dersi seçmeli olarak alacakları

derslerden oluşur (Ayvaz Tuncel, 2016). Pedagojik formasyon eğitimi alabilmek için ilgili bölümlerin 4. sınıfında olmak ya da mezun olmak yeterlidir. Bu bakımdan eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler öğretmen olmak için üniversite eğitimi almaya başlarken, pedagojik formasyon yolu ile öğretmen olanlar üniversite eğitiminin sonunda ya da mezun olduklarında öğretmenliğe ilişkin eğitim almaktadırlar. Bu bakımdan her ne kadar ortak dersler alınmış olsa da iki farklı anlayışla yetişen öğretmen tipi yetiştirildiği söylenebilir (Karatepe ve Akay, 2020).

Ülkemizde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü dışında spor yöneticiliği, antrenörlük, rekreasyon bölümleri bulunmaktadır. Her bölümün farklı bir amacı, müfredatı bulunmaktadır. *"Müfredat ve öğrencilerden beklenen çıktılardaki farklılıklar, bölümlerde fiziksel aktivite ve spor derslerini yürüten öğretim elemanlarının ders isleyişlerinde farklılaşmalara neden olmaktadır"* (Devrilmez ve Dervent, 2019). YÖK tarafından yayınlanan "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında Yer Alan Dersler" aşağıdaki şekilde verilmiştir (Yök, 2022).

I. Dönem				
DERSİN ADI	**T**	**U**	**K**	**AKTS**
Eğitime Giriş	3	0	3	4
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	4
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri	3	0	3	4
Rehberlik ve Özel Eğitim	3	0	3	4
DÖNEM TOPLAMI	**14**	**0**	**14**	**19**

II. Dönem				
DERSİN ADI	**T**	**U**	**K**	**AKTS**
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	4
Eğitim Psikolojisi	3	0	3	4
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	1	8	5	10
DÖNEM TOPLAMI	**9**	**8**	**13**	**21**
GENEL TOPLAM	**23**	**8**	**27**	**40**

Şekil 6. Pedagojik formasyon eğitiminde yer alan dersler

(Yök, 2022).

Öğretmenlik bölümü öğrencileri 4 yıl boyunca öğretmenlik ruhu ile yetiştirilerek, meslek ve alan bilgisi derslerini alarak mezun olurlar. Öğrencilerin, eğitim fakültelerine genel olarak öğretmen olma isteği ve bilinciyle gelmelerine karşın diğer fakültelere yerleşen öğrenciler ya mezuniyet sonrası bir iş sahibi olabilmek için

ya da sonradan öğretmen olmaya karar verdikleri için pedagojik formasyonu tercih etmektedirler (Köse, 2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin görüş ve beklentileri (Öztürk Akar, 2018); öğretmenlik uygulaması deneyimleri (Güngör, 2021; Kılınç vd., 2018); öğretmenliğe yönelik motivasyonları (Altınkurt vd., 2014); formasyon eğitiminin öğretmenlik kimliğine etkisi (Ulubey vd., 2018; Uluyol ve Şahin, 2018); yeterlik ve tutum (Günkör 2017; Yalçın İncik ve Akay, 2015); etkililiğine yönelik (Sağlam, 2015) literatürde oldukça geniş çalışmalar bulunmaktadır.

Formasyon Programı, birçok üniversitenin bu eğitimi sağlaması, öğretmenlik programı dışında mezun olan öğrencilere öğretmenlik hakkı verilmesi ile öğretmen olmanın kolaylaştırılması nedeniyle eğitim araştırmacıları tarafından yoğun olarak tartışılan bir konu hale gelmiştir. Özellikle bu programın niteliği, kalitesi ve verimliliğinin gelecek nesiller üzerinde doğrudan etkili olması bu konuyu daha da önemli hale getirmektedir. Öğretmenlik lisans mezunu olmayan öğretmenlik adaylarının aldıkları formasyon eğitimine yönelik görüşlerinin derinlemesine belirlenmesinin, karşılaştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu nedenle yapılması planlanan bu çalışma literatüre oldukça katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.5. Öz yeterlik

Öz yeterlik kavramı, Bandura'nın geliştirdiği Sosyal Bilişsel Teorisine dayanır. (Bandura, 1986), Sosyal Bilişsel Teori, insanın kendini geliştirmesi, uyum sağlaması ve değişiminin karmaşıklığını eylemsel bir bakış açısıyla ele alan bütüncül bir kişilik teorisi sunar (Scott vd., 2024). *"Albert Bandura hayatının en az üçte birini, insanların kişisel yetenekleri hakkındaki inançlarının, başarılarını ve hayatlarının yönünü güçlü belirlediğini ortaya koymaya adamıştır. Sosyal bilişsel teori, bireyleri, yansıtma, öz düzenleme ve hatta kendi kendini sabote etme kapasitesine sahip, kişisel gelişimlerinin bir etkeni / unsuru (agent) olarak konumlandırır"* (Usher vd., 2023).

Bu teorinin önemli bir bileşeni ise öz yeterliktir. Öz yeterlik, kişinin birçok belirsiz, öngörülemeyen ve çoğu zaman stresli unsurları içeren olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylem planlarını ne kadar iyi organize edebileceği ve uygulayabileceği hakkındaki yargıları ile ilgilidir. Yeterliğe ilişkin öz algılar

insanların aktivite seçimini, ne kadar çaba harcadıklarını ve zorluklar karşısında ne kadar süre dayanacaklarını etkileyebilir (Bandura ve Schunk, 1981). İnsanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler (Alt, 2018). Genel olarak, öz yeterlilik davranışın en güçlü güdülerinden biri olarak kabul edilir (Boeve-de Pauw vd., 2022). Bu tür inançlar, dört ana süreç aracılığıyla bu çeşitli etkileri üretir. Bunlar bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçlerini içerir (Bandura, 1994, s. 71).

Bandura (2010)'a göre insanların yeterliliklerine ilişkin inançları dört ana bilgi kaynağından gelmektedir. İlki "Ustalık Deneyimi *(Mastery Experiences)*"dir. Güçlü bir yeterlilik duygusu aşılamanın en etkili yolu ustalık deneyimleridir. Ustalık Deneyimi kişisel yeterlilik inançlarını güçlendirirken, sık sık yaşanan başarısızlıklar bu inançları zayıflatabilir. Israrlı çabalarla engellerin üstesinden gelmek, dirençli öz yeterlilik geliştirmek için çok önemlidir. İkinci bilgi kaynağı ise "Sosyal Modelleme *(Vicarious Experiences)*"dir. Modeller, yetkinlik ve motivasyon kaynağı olarak hizmet eder. Kendine benzer insanların azimli bir çabayla başarılı olduğunu görmek, kişinin kendi yeteneklerine olan inançlarını artırır Bir diğeri "Sosyal İkna *(Social Persuasion)*"dır. Yeterlilikteki gerçekçi artışlar insanları daha fazla çaba sarf etmeye yönlendirebilir ve bu da başarı şanslarını artırır. İnsanlar yeteneklerini değerlendirirken kısmen fizyolojik ve ruhsal durumlarına da güvenirler. Bu da son yol olan "Fizyolojik ve Ruhsal Durumları *(Physiological and Affective States)*" içerir. Gerginliklerini, kaygılarını ve depresyonlarını yeterliklerinin bir işaretleri olarak okurlar. Güç ve dayanıklılık gerektiren faaliyetlerde, yorgunluklarını ve enerji eksikliklerini düşük fiziksel yeterliliğin göstergeleri olarak okurlar. Öz yeterlilik inançlarını değiştirmenin bu dördüncü yolu, fiziksel gücü ve dayanıklılığı artırmak, stresi ve depresyonu azaltmak ve bedensel durumların yanlış yorumlanmasını düzeltmektir.

Algılanan öz yeterlilik, insanların kendileri için belirledikleri hedeflerin zorluk düzeyini, harekete geçirdikleri çaba miktarını ve zorluklar karşısında gösterdikleri kararlılıklarını etkiler. Bu zorlukların üstesinden gelebileceğine karşı geliştirdiği yeterlik duygusu algılanan yetersizliğin oluşturduğu negatiflikten, aktiviteye ayrılan ilginin artmasını sağlarken daha etkili performansların üretilmesini sağlar. Bu neden ile algılanan öz yeterliliğin, performans başarılarını hem doğrudan hem de kendi belirlediği hedefler üzerindeki etkileri yoluyla dolaylı olarak etkilediği

düşünülmektedir (Zimmerman vd., 1992). Algılanan öz yeterlilik ne kadar güçlüyse, insanların benimsedikleri hedefler de o kadar yüksek ve bu hedeflere bağlılıkları da o kadar sıkı olur (Bandura vd., 1996). Birey kendisinin yeterli olduğuna dair öz yeterlik inancı geliştirmişse, eyleme çok daha kolay geçebilmektedir. Bu nedenle özyeterliği yüksek olan bireylerin çözümü zor bir durumla karşılaştığında daha çabuk davranmaktadır (Üstün ve Tekin, 2009).

Yeterlilik duygusu düşük olan bireyler, zorlu görevlerden kaçınma eğilimindedir. Bu görevleri kişisel tehditler olarak algılarlar, düşük isteklere sahiptir ve hedeflerine bağlılıkları yoktur. Kendilerinden şüphe eder, karşılaştıkları engeller ve başarısızlıklar üzerinde yoğunlaşırlar. Bu kişiler kolayca pes ederken çabalarında düşüşler meydana gelir. Kendilerine yeniden güvenmekte zorlanır, stres ve depresyona meyilli hale gelirler. Bunun aksine, güçlü bir yeterlilik duygusuna sahip bireyler, zorlu görevleri üstesinden gelinmesi gereken fırsatlar olarak görür, iddialı hedefler belirler ve kararlılıkla yürürler. Başarmaya odaklanırlar. Başarısızlıkları yetersiz çaba veya bilgiye bağlarlar, engelleri aşmak için daha fazla çalışırlar. Karşılaştıkları sorunlardan sonra güvenlerini hızla geri kazanırlar ve stres ile depresyona daha az eğilim gösterirler (Bandura, 2010).

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisine dayandırılan öz yeterlik kavramı insan unsurunu daha geniş çerçevede ele alırken Megan Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un öz yeterlik kavramını daha dar bir kapsamda eğitim alanında açıklayarak öncü isimlerden biri olmuştur. Bu çalışmadaki öz yeterlik kavramı bu anlayışa göre açıklanarak araştırılmıştır. Öğretmen öz yeterliği *"öğretmenlerin, öğrencilerin başarı, ilgi ve motivasyon gibi eğitim çıktılarını etkileyen belirli öğretim davranışlarını gerçekleştirme becerilerine dair sahip oldukları inançları"* ifade eder (Ainley ve Carstens, 2018). Bir öğretmenin mesleki açıdan yeterliliğinin, sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olduğu düşünülebilir (Tunçel ve Avşar, 2023). Öğretmen yeterlik duygusu başarılı sınıflar için kritik bir bileşendir. Öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı ile ilişkili önemli bir öğretmen özelliği olarak öne çıkmaktadır (Miller vd., 2017).

2.6. Öğretmen Özyeterliği

Tschannen-Moran ve Hoy, (2001)'a göre *"Öğretmenin öz yeterlik inancı, zor ya da motivasyonsuz olabilecek öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımı ve öğreniminde istenen sonuçları elde etme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanabilir. Bu yeterlik inancı öğretim ortamını düzenlemesinden, bunu başarmak için harcadığı çabayı ve istek düzeylerini de etkiler".* Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel teori bağlamında "öğretmen öz yeterliliği" olarak tanımlanmıştır (Lazarides ve Warner, 2020). Öğretmenlerin öz-yeterliği, genellikle öğretme ve öğrenme süreçlerindeki davranış ve eylemlerin hayati bir belirleyicisidir (Zee ve Koomen, 2016).

Bir öğretmenin öz yeterlilik duygusu, öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkilidir çünkü bu duygu, öğretmenin sınıftaki davranışlarını, öğretim için harcadığı çabayı, yeni fikirlere açıklığını ve bunları deneme isteğini ayrıca sağladığı öğrenme ortamının türünü etkiler (Miller vd., 2017; Wasserman, 2009). Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler, yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerine daha açıktır; planlama ve organizasyon becerileri daha yüksektir, öğrencilerinin hatalarıyla başa çıkmada daha yapıcıdırlar ve zorluklar karşısında daha ısrarcıdırlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin öz yeterlik inancının yüksek olması verecekleri eğitimin daha verimli ve etkili olmasını sağlar (Yıldız ve Arslan, 2022). Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencileri teşvik etme, akran desteği sunma, kendi öğretimleri üzerine düşünme ve istenen bir davranışı elde etmek veya sürdürmek için daha olumlu stratejilerin yanı sıra daha fazla davranış azaltıcı stratejiler *(örn. vazgeçirme, uyarı)* kullanma olasılıkları daha yüksektir (Fackler ve Malmberg, 2016). Aksine öz yeterliliği düşük olan öğretmenler, kapasitelerini aşacağını düşündükleri etkinliklerden kaçınabilir ve zorluk yaşayan öğrencilere yardım etmeyebilirler. Materyal bulmak için çok daha az çaba harcarlar ve öğretimlerini öğrencilerin anlayacağı şekilde sürdüremeyebilirler (Demirhan ve Öztürk, 2023)

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile yapılan çalışmalar gösteriyor ki, *öğretmenin performansını olumlu etkilemekte* (Abu Siri vd., 2020; Toropova vd., 2021) *sınıf içindeki teknoloji/öğretim teknolojisi kullanımını etkilemekte* (Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Özkurt ve Keçeci, 2017; Paetsch vd., 2023), *destekleyici bir sınıf*

ortamı yarattığı ve daha kalite öğretim gerçekleştiği (Holzberger vd., 2014; Fauth vd., 2019; Romel vd., 2021); *değişime açık oldukları* (Bozbayındır ve Alev, 2018; Öztürk, 2022; Yalvuç, 2022), *motivasyonlarını etkilendiği* (Demir, 2020; Johnakin-Putnam, 2020; Perera vd., 2022), *iş doyumlarını* (Buluç ve Demir, 2015; Chang ve Sung, 2024; Demir, 2020; Han vd., 2020; Perera vd., 2022; Zee ve Koomen, 2016), *yorgunluk ve tükenmişlik hislerini etkilediği* (Granziera ve Perera, 2019; Wang ve Pan, 2023), *örgütsel-mesleki bağlılıklarını arttırdığı* (Demir, 2020; Gül, 2018), *mesleğe yönelik tutumu etkilediği* (Can ve Yücel, 2022), öğ*rencilerinin başarısına etki ettiği* (Buluç ve Demir, 2015; Öztürk, 2022; Wasserman, 2009; Zee ve Koomen, 2016), *öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurduklarını* (Holzberger vd., 2014; Pfitzner-Eden, 2016; Miller vd., 2017; Woodcock vd., 2019) ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar öz yeterliğin öğretim ortamının düzenlenmesinden, bireysel gelişime, öğrenci- öğretmen performansından, verimliliğe kadar geniş bir etkiye sahip olduğu ve öğretmenlik mesleği için kritik öneme taşıdığını ortaya koymaktadır.

2.7. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik ve Mesleki Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişki

Sosyal Öğrenme Teorisine göre, öğretmen adaylarının öğretime hazırlığı, çevre ve birey arasındaki uzun vadeli etkileşimlerden etkilenebilir. Bir bireyin çevresine dair algıları ve bu çevreyi anlama şekli, öğrenmeye devam etmesi iradesi ve yeteneği ile ilişkilidir. İnsanlar, öz yeterlik algılarına dayalı olacak eylemler üretirken bunları uygularlar (Huang vd., 2023). Bu bağlamda program yapıcılara büyük bir görev düşmektedir. Eğitim programlarının her bir adayın gelişimini destekleyerek yeteneklerini ortaya çıkartabilecek seviyede olmalıdır.

Bireylerin lisans yılları boyunca geliştirdikleri beklentiler ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik tutumları, özellikle profesyonel kariyerlerinin ilk aşamalarında moral ve motivasyonları önemli bir etkiye sahiptir (Koşar, 2018). Ancak öğretmen adaylarının önceden var olan inançları/imajları ve önceki deneyimleri değiştirmesi ya da dönüştürmesi süregelen bir problem olmaya devam etmektedir (Freak ve Miller, 2017). Bu noktada, öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının geçmiş

deneyimlerini sorgulamalarına, olumsuz deneyimlerle oluşan eski tutumlarını yıkmalarına ve beden eğitiminin okullarda yaşadıklarından farklı bir şey olabileceği ihtimalini zihinlerinde açmalarına fırsat vermek için kritik önem taşımaktadır (Barber vd., 2020). Çünkü öğretmen öz yeterlilik duygusu, öğretmen eğitiminde en fazla değişkenlik gösterdiği ve değiştirilebildiği dönemdir. Bu duygu genellikle bir kez oluştuğunda oldukça istikrarlı hale gelirken, öğretmen eğitimi sürecinde artma, mesleğe başladıklarında ise düşme eğilimindedir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005).

Ampirik kanıtlar, öğretmenlerin deneyim ve bilgilerinin inançlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Basitçe ifade etmek gerekirse: mesleki inançlar koşullara bağlıdır. Örneğin, aday öğretmenler mesleki inançlarını genellikle uzman rehberliği ve hizmet öncesi eğitime dayalı olarak oluştururlar. Ancak gerçek dünyadaki öğretim uygulamalarında zorluklarla karşılaştıklarında bu inançların sorgulanması muhtemeldir (Wang vd., 2023). Bu nedenle, öğretmen eğitiminde eğitim programları aracılığıyla kazanılan deneyimlerin öz yeterlik üzerinde büyük bir etkisi vardır. İyi bir mesleki gelişim öğretmen adaylarının hem öz yeterliklerini hem de mesleğe hazır olma durumlarını doğrudan etkiler.

Yeterli pedagojik ve mesleki donanıma sahip olan öğretmen adaylarının öğretme eylemine karşı duydukları güven duygusunu arttıracak uygulamaların yapılması ve kurumsal politikaların geliştirilmesi öğretmen adaylarının gelecekteki performanslarını olumlu yönde etkiler. Özellikle etkili eğitim programları, adayların öz yeterliliklerini, öğretim becerilerini ve öğretim stratejilerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Almajnuni ve Alwerthan, 2024). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerini ve katılımlarını olumlu yönde etkileme becerileri, büyük ölçüde yeteneklerine, bilgilerine ve kabiliyetlerine duydukları güvene dayanmaktadır (Yang ve Eugenio-Villanueva, 2024)

Öğretmen hazırlığı, öğretmen adaylarının kaliteli öğretim için gerekli içerik bilgisi, pedagojik beceriler ve eğilimler konusunda eğitilmesinde önemli bir rol oynar (Kwon vd., 2018). Öğretmen hazırlığı hissi ise bir öğretmenin kendi alanında öğretmenlik yapmak için ne kadar iyi hazırlandığına inandığını ifade eder (Lu, 2024). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin görev performanslarının artacağı ve dolayısıyla yetiştireceği öğrencilerinde daha nitelikli olacağı görülmektedir (Güngör ve Gül, 2021). Öz yeterlik inancının ve kendine olan inancının yüksek olmasının, öğrencilerin öğrenmede aktif rol almalarını sağlayarak, öğrenilen bilgilerin kalitesinde

ve kalıcılığında arttırır. Aynı zamanda, derslerin daha kolay anlaşılabilir olduğu bir ortam yaratılmasına katkıda bulunur. (Bandura, 2010; akt: Özben ve Kilicoglu, 2021).

Aybek ve Arslan (2019)'nın çalışmaları, öğretmen adaylarının öğretmeye hazır olma puanları arttıkça öz-yeterlik inanç puanlarının da arttığını göstermiştir. (Li vd., 2023)'nin çalışmalarına göre öz yeterlik sadece öğretmen hazır bulunuşluğunu artırmakla kalmayıp aynı zamanda daha iyi öğretmen-öğrenci ilişkisini destekleyerek eğitim çıktılarını da olumlu etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince, alanlarına yönelik mesleki becerileri kazanarak kendilerini hazır hissetmeleri, etkili bir öğretim yapacaklarına dair öz yeterlilik inançlarının yüksek olması açısından önemlidir (Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy, 2007 akt: Yenen ve Durmaz, 2019)". Hedeflenen eğitim çıktılarına ulaşılabilmesi ve başarılı sonuçlar elde edebilmek için öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yeterlilikleri, inançları, motivasyonları ve tutumlarının yüksek olması gereklidir. Bu doğrultuda, *"Öğretmen adaylarının mesleki hayatlarına başladıklarında verecekleri eğitimde etkin ve kaliteli olacaklarına dair inançlarının yani öz yeterliklerinin yüksek olması, eğitimlerim boyunca kazanmış oldukları becerilerle mesleğe hazır bulunmaları bakımından oldukça önemli olduğu öne çıkmaktadır".* Öğretmen adaylarının sadece mesleki bilgiyle donatılmaları değil aynı zamanda yapabileceklerine dair inançlarının da arttırılması oldukça önemlidir (Aksoy vd., 2022).

Öz yeterliliğin artırılması, adayların mezun olduktan sonra karşılaşacakları sorunlarla başa çıkabilmelerini, derslerini ihtiyaçlara göre ayarlayabilmelerini ve kendilerini geliştirebilmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Yeni başlayan öğretmenlerin, zorlu koşullarda ders vermeye ve zorlanan öğrencileri desteklemeye istekli olduklarına dair güçlü bir öz yeterlilik duygusuna sahip olmalıdır (Raymond-West ve Rangel, 2020). Birçok çalışma kaliteli bir eğitim programının önemine vurgu yapmıştır. Şahin ve Dinç Altun, (2023) çalışmalarına göre kaliteli STEM öğretimi tasarlamak ve uygulamak için, mesleki gelişim programları öğretmenlerin öz yeterliliklerini, bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması gerektiğini söyleyerek eğitimini önemine vurgu yapmışlardır. Literatürde, öğretmen adayları ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenler sınıf yönetimi (Karlıdağ ve Sağlam, 2021; Kozikoğlu, 2016) gibi birçok alanda sorun yaşamaktadırlar. Yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin bu sorunları etkili bir şekilde çözme ve öğretim ortamlarında yenilikçi öğretim, yöntem ve tekniklerini uygulayabilmektedir (Miller vd., 2017). Çünkü

yüksek öz yeterlilik, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yalnızca geleneksel müfredat ve yöntemleri kullanmalarını engelleyerek bu düşük başarı döngüsünü kırılmasını sağlar. Bu nedenle lisans eğitiminde deneyimlerle elde edecekleri girişimler adayların kendilerine güvenmelerini ve yeni pedagojik yaklaşımları kullanabileceklerine inanmalarını sağlar (Wasserman, 2009). Ve en önemlisi öz yeterlik, öğretmenlerin zorluklar karşısından direnmesini ve yaşayacağı aksilikler ve olumsuzluklar karşısında direnç göstermelerini sağlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Sonuç olarak öz yeterlik, ikliminden, öğrenci başarısına, iş doyumundan, hazır bulunuşluk, motivasyona kadar oldukça farklı alanlar üzerinde etkilidir. İyi tasarlanmış bir eğitim programı adayların yeterlik ve gelişimlerini destekleyerek mesleklerinde etkili bir başlangıç yapmalarını sağlar.

2.8. Literatür Taraması

Bu bölümde öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Yurtiçi Çalışmalar

Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla nicel çalışmalara ağırlık verildiği öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının demografik değişkenler açısından incelendiği görülmektedir.

Akay ve Yaşartürk (2023)'ün beden eğitimi öğretmenlerinin serbest zaman doyum ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin serbest zaman doyumları arttıkça öz yeterlik düzeylerinin arttığını, yaş ve kıdem yılının 2 değişken üzerinde etkisinin olmadığını belirlemişler. Aynı çalışmada Beden eğitimi öğretmeni adaylarına öz yeterlik inançlarını geliştirmek

adına okula başladıkları andan itibaren okul deneyimini arttıracak derslerin verilmesini önermişlerdir.

Okuyucu ve Aygün (2023)'ün beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında çalışma değişkeni ve öz yeterlik arasında bir fark bulunamazken kadın beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Aksoy vd. (2022)'nin okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik ve mesleğe karşı hazır bulunuşluklarını inceledikleri çalışmalarında öz yeterlik ve mesleğe hazır olma değişkenlerinde yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit etmişlerdir. Sosyoekonomik farklılığın öz yeterliği etkilediği, sınıf düzeyinin her iki değişkende de farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir.

Yılmaz ve Esentürk (2021)'ün beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini Çizme-Yazma Formu ve Örnek Olay ile belirledikleri çalışmalarında cinsiyet ve sınıf değişkeninde bir fark bulunamazken mezun olunan alan ve okul türünde anlamlı farklılık belirlemişlerdir. Spor Lisesinden mezun olan öğrencilerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Filiz ve Doğar (2021)'ın beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme ve öz yeterlikleri üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında; öz düzenleme ve öz yeterlik düzeyleri arttığında akademik erteleme eğilimlerinin azaldığını belirlemişlerdir.

Macun vd. (2019) yaptıkları çalışmalarında öz yeterliğin planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu öğrenme ortamı yaratma, etkili öğretim, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve hazır bulunuşluğun birbiri ile ilişkili olduğunu öz yeterlik arttıkça mesleğe hazır olma duygusunun arttığını ortaya koymuşlardır.

Elkatmış (2018)'ın öğretmen adayları ve öğretmenler ile yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları cinsiyete ve öğretim türüne göre değişmediği ancak öğretim gördüğü bölümü ve mesleği tercih etme nedenine göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları cinsiyet ve öğretim durumunun etkisinin olmadığı ancak kıdemin anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmadaki çarpıcı sonuçlardan biri ise öğretimlerin ve öğretmen adayların öğretmenlik mesleğine yönelik aynı seviyede öz yeterlik inancına sahip olmalarıdır.

Alçöltekin vd. (2018)'nin beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterliliklerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttırma, olumsuz durumların üstesinden gelme, özel ve farklı öğrenme stratejisi gerektiren öğrencilere ilgi gerektiren durumlarda farklı strateji, öğretim ilke ve yöntemlerini kullanmada yüksek yeterlik gösterdiklerini ancak çalışılması zor ve özel ilgi gerektiren öğrencilere zaman ayırma ve ilgilenme, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanabilme, farklı öğrenci gruplarına farklı sınıf yönetimi stratejilerini kullanabilme boyutlarında yeterliklerini düşük bulmuşlardır.

Karakaya vd. (2019)'nin öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma durumlarını inceledikleri çalışmalarında cinsiyetin mesleğe hazır olma durumunu etkilemediği, etkili öğrenme, öğretim sürecini tasarlama, teknopedagojik yeterlik, öğreneni anlama boyutlarında 4.sınıfta eğitim gören öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin mezun olmadan gerekli yeterlikleri kazanarak mezun olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Akyol vd. (2021)'nin Giresun'da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algısını inceledikleri çalışmalarının sonuçlarına göre; cinsiyet, çalışılan kurum/yerleşim yeri gelir durumu, spor yapma düzeyi, yaş, mesleki kıdemleri arasında bir fark bulunamamıştır. Ancak uzmanlık alanları takım sporu olan öğretmenlerin yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %47.1'i "sporu sevdikleri için", %30.3'ü "başka seçeneği olmadığı için", %22.7's, "beden eğitimi öğretmenliğini sevdiği için" mesleği tercih ettiklerini dile getirerek kendilerini öğretmenlik mesleğine karşı oldukça yeterli görmelerine rağmen mesleği tam olarak sevmedikleri söylenebilir.

Yanık (2017)'ın Beden Eğitimi ve Spor bölümü ile pedagojik formasyon alan Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği bölümlerine kayıtlı öğrencilerin farklı değişkenlere göre öz yeterliklerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonuçlarına göre Beden Eğitimi ve Spor bölümü bölümüne kayıtlı öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları diğer bölümlere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Aynı çalışmada kadın öğrenciler ve milli sporcuların öz yeterliği diğer değişkenlere göre yüksek çıkmıştır.

Yurtdışı Çalışmalar

Cirocki vd. (2024)'nin Japon İngilizce öğretmen adaylarının yeterlik düzeyleri ve cinsiyet ve öğretim deneyimleri ile ilişkisini ve okulların daha etkili öğretmen olmalarını nasıl desteklediklerini inceledikleri çalışmalarında nitel ve nicel sonuçlara göre öğretmen adayları yüksek yeterlik düzeyi gösterdiği belirlenmiştir. Bu inancın öğretmenlik deneyimi ile doğrudan ilgili olduğu belirtilmiştir.

Chang ve Sung (2024)'un Tayvan'da bulunan orta okul öğretmenlerinin, motivasyonlarının ve yeterliklerinin iş doyumlarını nasıl etkilediğini belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında öğretmen yeterliliğinin iş memnuniyetini önemli derecede etkilediğini bu nedenle politika yapıcıların ve eğitim paydaşlarının öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yeterlik arttırılması için çalışmalar yapmaları gerektiklerini önermişlerdir.

Barber vd. (2022)'nin Kanada'da bulunan öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının tüm öğrencilerin katılımını sağlayacak etkili bir beden eğitimi dersi ortamını yaratamayacaklarını ve öğrenci katılımını sağlayamayacaklarından korktuklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu kendilerini derse yeterli hazırlıklı hissederken %30.77'si büyük bir alanda hareketli olan öğrencileri kontrol etmekte, yaralanma durumunda ne yapacaklarını bilemediklerini, öğrenci katılımını sağlamada yetersiz hissetmiştir. Aynı zamandan adayların engelli ve davranış bozuklukları olan öğrencilerle çalışırken zorlandıklarını ve tam olarak derse entegre edemeyeceklerinden endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %17.95'i sınıf yönetimi/güvenliğinin önemli bir endişe kaynağı olduğunu belirtmişlerdir.

Abu Siri vd. (2020) yılında Bali'de bulunan öğretmenlerin yeterlik ve bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmen yeterliliğinin *(pedagojik yeterlilik, mesleki yeterlilik, kişisel yeterlilik ve sosyal yeterlilik*) ve öğretmen bağlılığının *(duyuşsal, normatif ve devamlılık bağlılığı)* yüksek olması öğretmen performansını *(öğrenmeye hazırlık, öğrenmenin uygulanması ve öğrenmenin değerlendirilmesi)* önemli ölçüde etkilediğini belirlemişlerdir. Aynı zamanda sosyal yeterlilik öğretmen performansının en güçlü etkeni olduğunu,

öğretmen yeterliliğinin öğretmen performansı ile ilişkisinde önemli bir yordayıcı olduğunun sonucuna varmıştır.

Woodcock vd. (2019)'nin İngiliz ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile öğrenme güçlüğü çeken ve çekmeyen öğrenciler üzerindeki nedensel inançları inceledikleri çalışmalarında öğretmen öz yeterliği daha yüksek olanların, öğrencilerin yetenek seviyeleri, çaba düzeyleri veya belirli öğrenme güçlüklerinin varlığına bakmadan tüm öğrencilere daha olumlu geri bildirim sağladıklarını belirlemiştir. Ayrıca, bu öğretmenlerin daha az hayal kırıklığı yaşadığı, daha fazla sempati hissettiği ve daha az çaba harcayan öğrencilerin gelecekte bir şekilde başarı göstereceklerine dair daha iyimser olduklarını olduğunu saptamıştır.

Watson ve Marschall (2019)'ın matematik öğretmeni eğitimi sırasında adayların nasıl öz yeterlik kazandıklarını belirlemek ve mesleki öğrenmelerine ilişkin yeni bir anlayış sunmaya çalıştıkları çalışmalarında özellikle program yapıcı ve geliştiriciler açısından oldukça önemli sonuçlara erişmişlerdir. Yeterlik gelişiminin aşamalı gerçekleştiğini başlangıçta sınıf yönetimi ve öğrenci katılımında etkinlik ve daha sonra sadece önemli derecede öğretim stratejilerinde yeterlik geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu yeterlik alanları aktif ustalık deneyimi *(davranışın, görevin başarılı şekilde uygulanması)*, dolaylı deneyim *(bir başkası öğretirken gözlemlemek)*, sözlü ikna/yönlendirme *(başkası tarafından başarabileceğine inandırılma)*, fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere 4 kaynak aracılığı ile gerçekleştiğini belirlemişlerdir.

van Rooij vd. (2019)'da Hollanda da eğitim gören fen öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin öğretmen eğitimine devam etme, bağlılık, algılanan iş yükü ve stres ile nasıl ilişkili olduğunu, aktif ustalık deneyimi*(davranışın, görevin başarılı şekilde uygulanması)*, dolaylı deneyim *(bir başkası öğretirken gözlemlemek),* sözlü ikna/yönlendirme *(başkası tarafından başarabileceğine inandırılma)* ve duygusal durumların öz yeterlik düzeyini ne derecede etkilediğini belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında öz yeterliğin pozitif yönde bağlılık, negatif yönde iş yükü ve stres faktörleri ile ilişkili, eğitime devam etme değişkeni üzerinde etkisinin olmadığını belirlemişlerdir.

Kwon vd. (2018)'nin Amerika'da bulunan BEÖA okullarda kapsamlı fiziksel aktivite programlarını uygulayabilme/ hazırlık algıları ile yaptıkları çalışmalarında

Beden Eğitimi ve Spor bölümü Programlarının öğretmen adaylarını aile/toplum katılımı, personel katılımı, ekip çalışması, paydaşlarla iş birliği konularında yetersiz kaldığı ve uygulamada kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir.

Wright vd. (2017)'nin beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasındaki deneyimleri üzerine yaptıkları çalışmalarında adayların %95'nin öğretmenliğe karşı hazır hissettiğini, öğretmenlik uygulaması dersi yoluyla deneyim elde etmelerinin kendilerini hazır hissetmelerini sağladığını aynı zamanda adayların sınıf yönetimi, olumsuz öğrenci davranışları, öğrencilerle iletişim konularında sorun yaşadıklarını saptamışlardır.

Li vd. (2023)'nin Çin'in Şangay şehrindeki özel okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye hazır olmalarının öğretmen-çocuk ilişkisini etkilemedeki rolü ile öğretmenlerin motivasyon ve öz yeterliliklerinin öğretmeye hazır olmalarına yönelik ilişkilerini inceledikleri çalışmalarında öz yeterliliğin erken çocukluk eğitiminde öğretime hazır olma ile öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesi arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini bulmuştur.

Dunst ve Bruder (2014)'ın Amerika da bulunan öğretmenlerle yaptıkları mesleki gelişim süreçleri ve öz yeterlik inançları arasında ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin kendilerine ne kadar hazır hissettiklerine dair duyguları ile öz yeterlik inançlarının arasında ilişki saptarken iyi hazırlandığını düşünen öğretmenlerin öz yeterliklerinin arttığını ifade etmişlerdir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, veri analizi ve çözümlenmesine dair ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

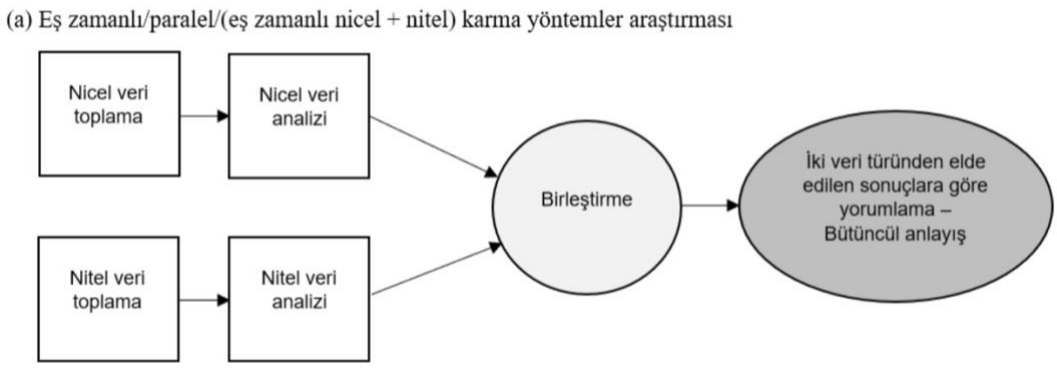
Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümüne kayıtlı ve formasyon eğitimi alan Yöneticilik ve Antrenörlük bölümlerine kayıtlı öğretmen adaylarının aldıkları derslere yönelik görüşlerinin incelenebilmesi ve mesleğe hazır olma durumlarının tespit edilmesi amacıyla karma yöntemler araştırma modeli kullanılmıştır. Karma yöntemler genel anlamıyla nitel ve nicel verilerin birleştirilmesidir (Gorard ve Makopoulou, 2012, s.117). "*Karma yöntemler, nitel ve nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve karşılaştırılmasına odaklanır. Nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanmasının araştırma probleminin daha iyi ve daha kapsamlı anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Karma yöntem araştırması hem nicel hem de nitel araştırmanın zayıf yönlerini telafi eden güçlü yönler sağlamaktadır* (Creswell, 2006*)". "Karma yöntemler araştırmasının çalışmanın metodolojisi olarak belirlenmesi halinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus, araştırma sorularının yanı sıra karma yöntemler araştırmasını seçme gerekçesi (rationale); bir diğer deyişle, neden nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birleştirerek kullanılacağının belirtilmesi gerekir* (Creswell ve Plano Clark, 2018; Tashakkori ve ark., 2021; akt: Toraman, 2021)."

Bu araştırmada Karma Yöntem gerekçelerinden (rationale) biri olan Türkçe literatürde farklı isimlerle yer alan Eş Zamanlı Üçleme, Üçgenleme (Baki ve Gökçek, 2012), Türkiye'nin ilk ve tek Türk karma yöntemler yöntem bilimcisi Toroman (2021)

tarafından “Veri Çeşitlemesi” olarak tanımlanan “Triangulation” tercih edilmiştir. Aynı olayı incelenmek için nitel ve nicel verilerin aynı anda fakat bağımsız olarak kullanılmasıdır. Burada birbirine yakın ya da tutarlı sonuçların varlığını test etme görüşü hâkimdir (Baki ve Gökçek, 2012). Farklı yöntemler aracılığıyla sonuçların doğruluğunu, benzerliğini ve ilişkisini bulma amacı vardır (Alkan vd., 2019). Farklı araştırma tekniklerinin *(veri çeşitlendirmesi)* kullanılması araştırmanın geçerliliğini güçlendirir. İki türlü veri birbirini tamamlar. Örneğin: niceliksel veriler olgunun tanımlanmasını sağlarken niteliksel veriler olgunun anlaşılmasını sağlar (Gratton ve Jones, 2010, s.121)

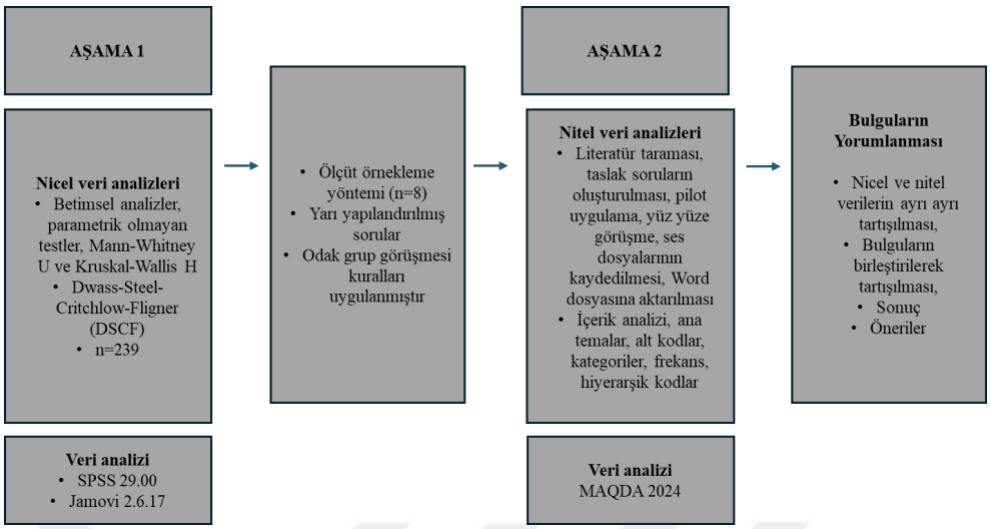
3.2. Araştırma Deseni

Nicel ve nitel araştırma desenlerini birleştiren bir araştırma yaklaşımı olarak karma araştırma, farklı yazarlar tarafından farklı desenlerle kategorize edilmektedir (Tuğan, 2022). Bu araştırmada karma yöntemler temel desenlerinden biri olan “eş zamanlı karma yöntemler araştırma deseni (Toraman, 2021) ya da eş zamanlı nicel + nitel karma yöntemler araştırması deseni (Plano Clark ve Ivankova, 2016; Akt: Toraman, 2021) olarak adlandırılan (convergent/parallel mixed methods research design) desen kullanılmıştır (Şekil 7.). Nitel ve nicel içeriklere eşit ağırlık verilmiştir. Nicel veriler toplandıktan kısa bir süre sonra nitel veriler toplanmıştır.



Şekil 7. Karma yöntemler temel desenler

Toraman (2021).



Şekil 8. Araştırma süreci.

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın nitel araştırma grubunu Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde eğitim gören 4'üncü sınıf öğretmen adayları ve aynı üniversitede pedagojik formasyon eğitimi gören 8 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem yöntemi olarak ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılma kriterleri, 4'üncü sınıfta okuyor olmak, pedagojik formasyon eğitim alıyor olmak, öğretmenlik bölümüne kayıtlı olmak, öğretmenlik uygulaması 1 dersini almış olmak daha önce odak grup deneyime sahip olmak ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 3 farklı bölümden 14 katılımcı davet edilmiştir ancak sadece 8 katılımcıdan olumlu dönüt alınmıştır.

Araştırmanın nicel örneklemini, iki devlet üniversitesine bağlı Spor Bilimleri Fakültelerinde eğitim görmekte olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Bölümlerine kayıtlı pedagojik formasyon eğitimi alan 239 adaylarından oluşmaktadır. Nicel verilerinin toplanacağı örneklem grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. *"Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm*

durumların çalışılmasıdır" (Yıldız, 2017). Bu çalışmada araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçütler ise; 4'üncü sınıfta okuyor olmak, pedagojik formasyon eğitim alıyor olmak, öğretmenlik bölümüne kayıtlı olmak, öğretmenlik uygulaması 1 dersini almış olmak olarak belirlenmiştir. Bu örneklem grubunun tercih edilmesinin nedeni öğretmenlik deneyimi açısından daha fazla bilgi sahibi olmalarından kaynaklanmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Araştırmanın Nitel Veri Toplama Araçları

Bu aşamadaki veriler, nitel çalışmalarda oldukça sık kullanılan odak grup yöntemi ile toplanmıştır. *"Odak grup (focus group) genellikle bazı ortak özelliklere sahip 4-12 katılımcıyla ve bir moderatörle gerçekleştirilen, katılımcıların gerçek düşüncelerini saklama gereği duymayacağı çok sesli bir ortam yaratılarak veri toplamayı amaçlayan bir tekniktir"* (Gülcan, 2021). Araştırma soruları Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Öğretmenlik Uygulamasına Katılan Uygulama Öğrencisi Hakkında Günlük Değerlendirme Formu ve Beden Eğitimi ve Spor Lisans Programı'na bağlı kalınmıştır. Görüşme Formlarının hazırlanması sırasında öğretmen yeterlilik ölçekleri incelenmiştir. Bu ölçeklerde yeterli derece de kapsamadığı düşünülen bazı alt boyutlar belirlenmiştir. Bu boyutlarda derinlemesine bilgi sağlanabilmek adına soru formları oluşturulmuştur. Alanda uzman 4 kişiye gönderilerek gelen dönütler doğrultusunda taslak soru formu 9 sorudan 7 soruya (+1 kapanış sorusu) düşürülerek son halini almıştır. Soruların anlaşılırlığı test edilmiştir. Görüşme formu 3 farklı boyut üzerinde şekillendirilmiştir. İlk boyut, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının aldıkları eğitimine karşı görüşlerine yer vermektedir. İkinci boyut aldıkları mesleki ve alan bilgisi ders becerileri ve yeterliliklerine yönelik görüşlerini irdelerken üçüncü boyut, aldıkları eğitim sonrası kendilerini mesleğe ne kadar hazır hissettiklerini belirlemek için hazırlanmıştır. Odak grup soru listesi ekler kısmında verilmiştir.

3.4.2. Araştırmanın Nicel Veri Toplama Araçları

Bu aşamada nicel veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, bölüm tercih durumları, akademik başarı ve daha önce öğretmenlik yapıp yapmama durumlarının yer aldığı sorular sorulmuştur. Kişisel Bilgi Formu ekler kısmında verilmiştir.

Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği: Bu araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 24 madde likert tipinde oluşturulmuştur. Yetersiz (1-2), çok az yeterli (3-4), biraz yeterli (5-6), oldukça yeterli (7-8) ve çok yeterli (9) olmak üzere 9 seçenek ile derecelendirilmiştir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılar ve alt boyutları; Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (8 madde- 0.876), öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (8 madde- 0.840), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (8 madde 0.882), mesleki öz yeterlik (toplam), .952 olarak saptanmıştır. Bu çalışma için merkezi eğilim dikkate alınarak 1.00-3.99 Düşük, 4.00-6.99 Orta ve 7.00-9.00 Yüksek Öz yeterlik olarak derecelendirilmiştir. Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ekler kısmında verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin güvenirlik analizi.

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach Alfa Katsayıları	Cronbach Alfa Katsayıları (Türkçe Uyarlama)	Madde sayıları
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	.87	.84	8
Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	.84	.82	8
Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	.88	.86	8
Mesleki öz yeterlik (ölçek toplamı)	.95	-	24

Tablo 1, ölçeğin toplam ve alt boyutlarına dair yapılan güvenirlik analiz değerlerini göstermektedir. Ölçek ve alt boyutlarının güvenirlik katsayı değerleri yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Bu değerler orijinal ölçek uyarlama

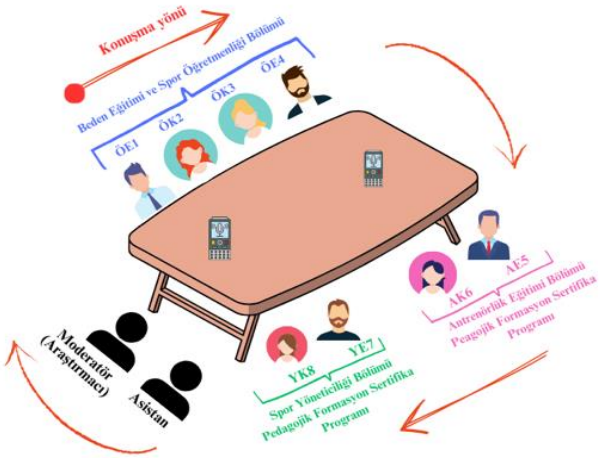
çalışmasında değerlerle benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.

3.5. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma başlamadan önce katılımcılara onay formu dağıtılarak araştırma sonlandırma, veri kullanımı, araştırma amacı, gizlilik üzerine bilgiler verilmiştir. Araştırmada Öğretmenlik Öz yeterlik Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu 7-10 Mayıs 2024 tarihleri arasında uygulanmıştır. Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Google forms aracılığı ile online olarak toplanmıştır.

Odak grup görüşmesi 10 Mayıs günü 1 araştırmacı ve 1 asistan ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Oturum öğretmenlik bölümü ile antrenörlük ve spor yöneticiliği bölümlerine kayıtlı pedagojik formasyon eğitimi gören 8 öğrenci (4K+4E) ile yürütülmüştür. Odak grup öncesi katılımcılara araştırma amacı, sonlandırma kriteri, gönüllük, veri kullanımı, video ve ses kaydı, odak grup çalışmasının amacı ve ne olduğu üzerine ön bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların gizliliği için yapılacak olan işlemler ve kişisel haklarına yönelik ayrıca bilgiler verilmiştir. Odak grup lisansüstü toplantı salonunda gerçekleşmiştir. Katılımcıların U düzeninde oturmalarına özen gösterilmiştir. Görüşme saati katılımcı olan öğrenciler ve araştırmacıların uygun olduğu bir saat olarak belirlenmiştir. Odak grup görüşmesi tek oturumda 1 mola (10 dakika) verilerek gerçekleşmiş olup 2 saat 25 dakika sürmüştür. Veri kaybı yaşanmaması için ses kaydı yapılmıştır. Görüşmeler sırasında veri kaybı ve olası arızalara karşı 2 ses kayıt cihazı ve 1 adet telefon kullanılmış olup masanın tam ortasında olmasına özen gösterilmiştir. Odak grup sonrası araştırmaya katılan öğrencilere teşekkür edilerek gösterdikleri çabalardan dolayı hediyeler verilmiştir.

Odak grup toplantısına ait canlandırma ve katılımcılara ait bilgiler Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. Odak grup toplantısı.

3.5.1. Araştırmanın Etik İlkeleri

Araştırmanın etik kurul onayı Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Etik Komisyonunun 02.11.2023 tarihli 2023/08 sayılı toplantısından alınan karar gereği uygun bulunmuştur.

3.6. Odak Grup Tekniğinde Güven Duyula Bilirlik

Benzer özelliklere sahip, homojen bir grup bir araya getirilerek sorular eşzamanlı olarak yöneltilmiştir. Bu nedenle katılımcıların korkusuzca ve rahatça düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratılmıştır. Araştırmaya 14 kişi davet edilmiştir ancak bu grup içerisinde 8 kişi araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Katılımcıların verdikleri cevapların konu dışına çıkılmasının engellenmesi *(istenmeyen veriler)*, anlamlı verilerin elde edilebilmesi ve bazı durumda konuyla ilgili ayrıntılı bilgi ve açıklama yapabilmesi *(örneğin: formasyon eğitiminin hangi şartlar altında formasyon öğrencilerine sunulduğu hakkında bilgilerin öğretmenlik bölümü öğrencilerine*

aktarılması) için konunun uzmanı olan "asistan" rolünde 1 doktor öğretim üyesi ayrıca görev almıştır. Her katılımcıdan aynı seviyede veri alınabilmesine dikkat edilmiş olup görüşme öncesi katılımcıların yaşları, bölümleri, akademik ortalamaları, daha önce öğretmen/antrenör olarak görev alıp almadıklarına dair bilgiler elde edilmiştir. Güvenirlik için uygun kodlama yöntemi yapılarak kişisel bilgileri gizlenmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliği için verilerin analizi sonrası ortaya çıkartılan temalar ve alt kodlar grafikler ile gösterilirken direk alıntılar yapılarak sonuçlar güçlendirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin farklı araştırmacılar tarafından incelenmesi sağlanarak tutarlılıkları üzerinde görüşmeler yapılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

3.7.1. Araştırmanın Nitel Veri Analizleri

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. MAQDA uygulaması kullanılarak içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizinde elde edilen verilerin açıklanmasına ve anlaşılabilir olmasını sağlayacak kavramların ve ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Odak grup görüşmesiyle elde edilen ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan Word dosyasına atılmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA 2024 programına aktarılmıştır. Bu program verilerin daha sistematik bir şekilde çözümlenmesini sağlamaktadır (Kuckartz ve Rädiker, 2019 ss. 8-9). Tümevarımcı bir yaklaşım benimsenerek veriler tekrar ve tekrar okunarak ilk kodlar oluşturulmuştur. Birbiri ile ilişkili olduğunu düşünülen kodlar, temalar altında toplanarak isimlendirilmiştir. Ana temalar belirlenerek alt kodlar oluşturulmuştur. Tablo 1'de elde edilen verilerin kod ve kategori oluşturma sürecine dair örnek verilmiştir. Bu kategorilere ait frekanslar belirlenmiş, kodlar arası ilişkilerin çözümlenerek değerlendirme ve yorumlamaları yapılmıştır. Araştırma konusu 8 tema üzerinde incelenmiştir.

Verilerin daha anlaşılır olabilmesi için hiyerarşik kodlar oluşturulmuştur. Verileri görselleştirmek için kod haritası kod matriksi, kod bulutu gibi farklı analiz

araçlarından yararlanılmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla katılımcılar sırasıyla ÖE1, ÖK2, ÖK3, ÖE4, FAE5, FAK6, FYE7 ve FYE8 ile isimlendirilmiştir. Öğretmenlik Bölümü: Ö, Antrenörlük Bölümü: A, Yöneticilik Bölümü: Y. Kadın: K, Erkek: E ve Formasyon Eğitimi: F olarak kodlanmıştır. Örnek deşifre: FAE5 (Formasyon Antrenörlük Erkek, Sıra no 5)

Tablo 2. Veri analiz sürecinde kodlama örneği.

Soru: Beden eğitimi genel ve özel öğretim yöntem ve tekniklerini her sınıf ve öğrenci düzeyinde kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz? Bu konularda etkin misiniz? Staj deneyiminizle/ uygulamanızla karşılaştırırsanız düşünceleriniz neler olur?			
Tema	***Alt Kod***	***Ham Veri***	***Araştırmacının Yorumu***
Genel ve Özel Öğretim, Yöntem ve Teknikleri "Genel ve Özel Öğretim, Yöntem ve Teknikleri" teması 6 farklı Kod oluşturulmuştur.	Eğitimin Yetersizliğine Bağlı Verimsizlik	"Ancak staj okullarında gerçekten gerçek bir hani ne teorik olarak ne uygulamalar olarak derse etkin bir şekilde katılamadığımız için yani akıllarımız da hepimizin soru işaretleri var"	Staj okullarında teorik ve uygulamalı eğitimin etkin olmaması

Tablo 3. Odak grup sorularına yönelik oluşturulan temalar ve kategoriler.

Odak grup sorularına ait alt boyutlar	***Kategori***	***Odak grup Soru Numarası***
Meslek bilgisi derslerine yönelik yeterlik	Genel ve özel öğretim yöntem ve teknikleri	1
	Ölçme değerlendirme	2
	Sınıf Yönetimi	3
	Öğretmenlik Uygulaması	4
Sınıf içi karşılaşılabilecek sorunlara yönelik yeterlik	Özel gereksinimli, kaynaştırma öğrencileri, farklı dil ve kültürden gelen öğrenciler	5
Sistem, idari ve mevzuat bilgi yeterlikleri	Mevzuat, görev ve sorumluluk, özlük hakları kurallar, yönetmelik, e okul sistemi ve evrak hazırlama	6
Lisans/ formasyon programının eğitiminde karşılaşılan sorunlar	Uzaktan eğitim, uygulama yetersizliği	7
Öğretmenlik programının/ formasyon programının mesleğe hazır hale getirmesi	Programın eksik yönleri ve geliştirilmesine yönelik görüşler	8

3.7.2. Araştırmanın Nicel Veri Analizleri

Araştırmanın nicel verileri Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ve Demografik Soru Forumu'ndan elde edilmiştir. İstatistiksel analizler SPSS (29.00 versiyonu) ve Jamovi (2.6.17 versiyonu) programları kullanılmış olup anlamlılık düzeyi 0.05 (p değeri) dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçların analizlerine geçilmeden önce, sonuçların geçerlik ve güvenirliğini arttırmak üzere veri temizliği yapılarak yanlış ve eksik bilgi girdiği belirlenen 11 katılımcının verileri analizden çıkartılarak 239 katılımcı ile analizlere başlanmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı shapiro wilk testi ile test edilmiştir. Tablo 4'te gösterildiği üzere yapılan analiz sonuçlarına göre (Sınıf Yönetimi $p<.001$, Öğretim Stratejileri $p=.002$, Öğrenci Katılımı $p=.003$) tüm alt boyutları ve toplam ölçek puanı $p=0.001$ olarak belirlenmiştir. Bu durum $p<0.05$ olduğu için verilerin normallik varsayımı reddedilmiştir. Bu nedenle araştırma boyunca parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Araştırmanın güvenirlik katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur. Betimsel istatistiklerin yanı sıra, demografik değişkenlerin katılımcıların öz yeterlikleri üzerine olan etkisinin belirlenmesi için Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testileri uygulanmıştır. Anlamlı farklılık olduğu belirlenen değerler için Jamovi programı ile Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (DSCF) post- hoc testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Normallik testi.

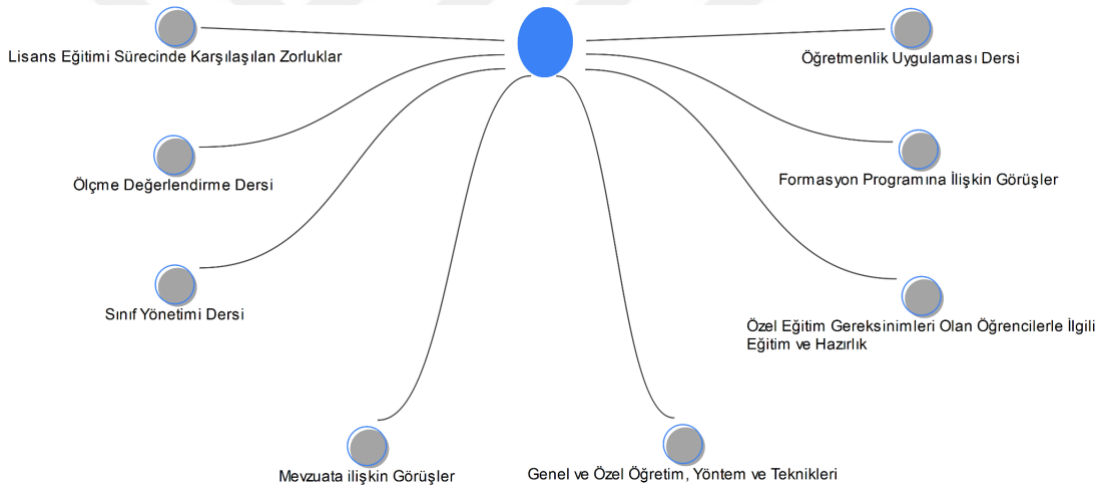
	Shapiro-Wilk		
Ölçek ve Alt Boyutları	İstatistik	N	P
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	.97	239	<.001
Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	.98	239	.003
Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	.98	239	.002
Mesleki öz yeterlik (ölçek toplamı)	.97	239	.001

Tablo 4 normallik test sonuçlarını göstermektedir. Bu sonuçlara göre normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testler kullanılmıştır ($p<0.05$).

4. BULGULAR

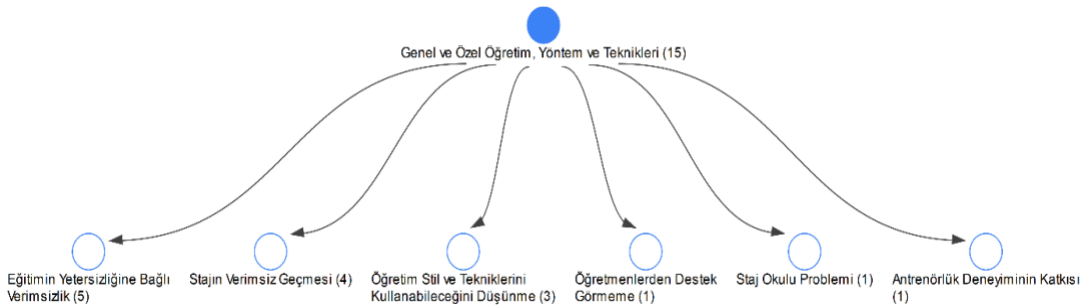
4.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırma problemlerine açıklık getirmesi adına yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Bulguların raporlanması sırasında ayrıca katılımcıların görüşlerinden örnekler verilmiştir.



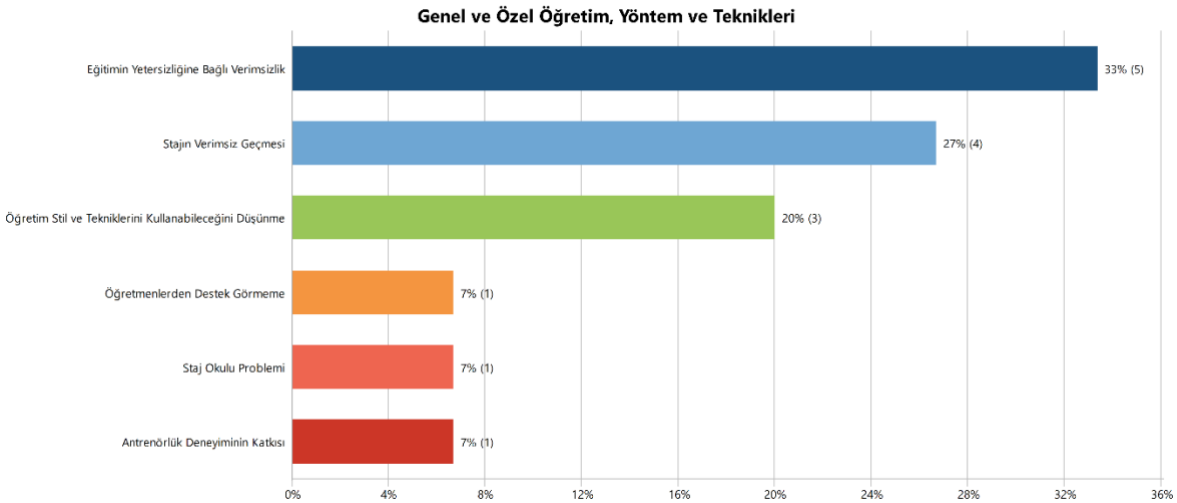
Şekil 10. Nitel verilere ilişkin temalar.

4.1.1. Genel ve Özel Öğretim, Yöntem ve Teknikleri Dersine Yönelik Görüşler



Şekil 11. Genel ve özel öğretim, yöntem ve teknikleri hiyerarşik alt kodu.

Araştırmanın ilk boyutu olan "Genel ve Özel Öğretim, Yöntem ve Teknikleri" 6 farklı Kod altında incelenmiştir. Bu boyuta ait hiyerarşik alt kodu şeması yukarıda verilmiştir.



Şekil 12. Genel ve özel öğretim, yöntem ve teknikleri alt kod grafiği.

Şekil 12 alt kod grafiğine göre; Katılımcıların %33'ü Eğitimin Yetersizliğine Bağlı Verimsizlik üzerine yoğunlaşırken, %27'si Stajın Verimsiz Geçmesi, %20'si Öğretim Stil ve Tekniklerini Kullanabileceğini Düşünme konusuna odaklanmıştır. Daha düşük oranlarda ise %7'si Öğretmenlerden Destek Görmeme, %7'si Staj Okulu Problemi, %7'si Antrenörlük Deneyiminin Katkısı kodlarından da bahsetmiştir. Genel

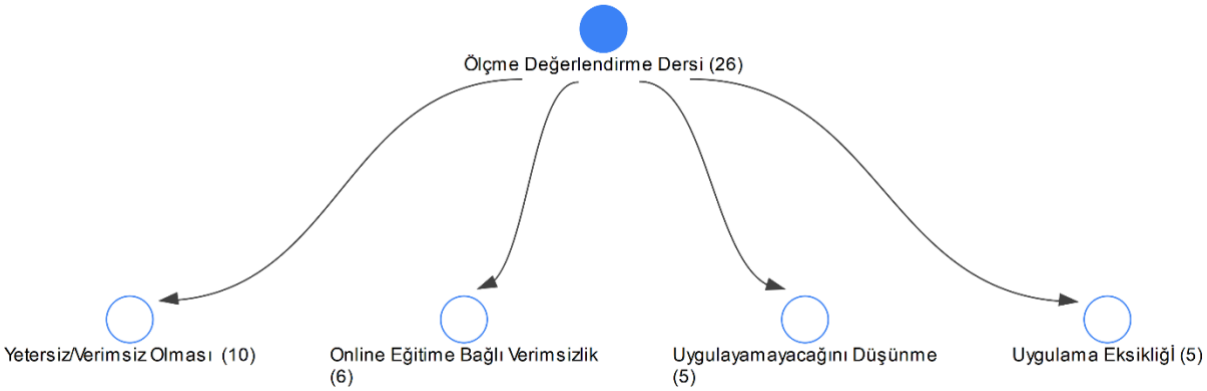
ve özel öğretim yöntemlerine yönelik katılımcı görüşlerine ait bazı örnekleri aşağıda verilmiştir.

ÖE1: "Evet ben öğretim stil ve tekniklerini kullanabileceğimi düşünüyorum. Özel alanda da belli çalışmalar yaptığım için bütün yaş gruplarıyla aşağı yukarı çalıştım. Hepsinin ne istediğini ne istemediğini bildiğimi düşünüyorum. Bu yüzden kullanabileceğini düşünüyorum." **ÖK2:** "Ben ders olarak 2 yıl boyunca buna uygulamalı bir şekilde gördüm. Gayet verimli geçirdik. Yani hepsinde öğretmenlik yaptık ya da arkadaşlarımızı izledik. ders olarak çok iyiydi.. Ama en azından bizim staj okulumuz için staj konusunda aynı şekilde düşünmüyorum. Çok fazla eksik var. Kaç hafta oldu bilmiyorum başlayalı ama biz birkaç hafta anca ders anlatabildik bu anlattığımız dersler hiçbir şekilde verimli geçmedi. Staj okullarımızda öğretmenlerimiz bizim de biraz geride kaldığımızı düşünüyor hani kendimizi vermediğimizi dersten kaçtığımızı düşünenler var. Ama bence bu tamamen onlarla da ilgili. Onlarda bize bir eğitim vermiyor. Ben spor lisesinde staj yapıyorum. Bizim ders yapmamızı bırakın çocuklar ders işlemek istemiyor hiçbir şekilde yani bunu aktaramamışlar çocuklara. Tabii ki aldığım eğitimden dolayı aktarabileceğimi düşünüyorum ama pratik olarak staj okulunda çok yerine getirdiğimi söyleyemeyeceğim." **ÖK3:** "Kendi fakültemizde aldığınız derslerden kaynaklıydı evet bunu başarabilirim ama ÖK2'ye katılıyorum stajda bize hiçbir şey katılmadı. Bir şans verilmedi. Öğretmenlerimiz tamamen bizi hiçe saydılar. Ama kendim antrenörlük yaptığım için kesinlikle yapabileceğimi düşünüyorum." **ÖE4: "**Fakültemizde teorik olarak da gerek öğretim teknikleri ve stilleri gayet iyi şekilde işlediğimizi ve algıladığımız ve uyguladığımızı düşünüyorum. Ancak staj okullarında gerçekten gerçek bir hani ne teorik olarak ne uygulamalar olarak derse etkin bir şekilde katılamadığımız için yani akıllarımız da hepimizin soru işaretleri var tabii ki ama velakin yaptığımız antrenörlükler olsun başka türlü çalışmalarımız olsun o şekilde ben de yani öğretim teknik ve stillerini kullanacağımı düşünüyorum."

FAE5: "Ben özellikle bu konuda kendime güveniyorum. Üniversiteye ilk başladığım günden beri aktif olarak antrenörlük yaptığım için çocuklarla olan iletişimi gayet de iyi olduğunu düşünüyorum. Ama bizim için formasyonun sadece bir dönem stajın yeterli olmadığını düşünüyorum hani bu staj dönemini daha fazla hatta üniversiteye başladığımız yıllardan itibaren haftada en azından bir gün staja gidilse tüm stajyer beden eğitimi öğretmen adayları için daha iyi olabileceğini düşünüyorum. Staj yaptığım okula gelecek olursak evet kendime güveniyorum. Ama bizim staj okulumuzda okul müdür büyük bir sıkıntı. Spora karşı müdürle tanışma fırsatımız oldu. Okul bahçesinde erkeklerin futbol oynamasını ve asla istemiyor. Aslında

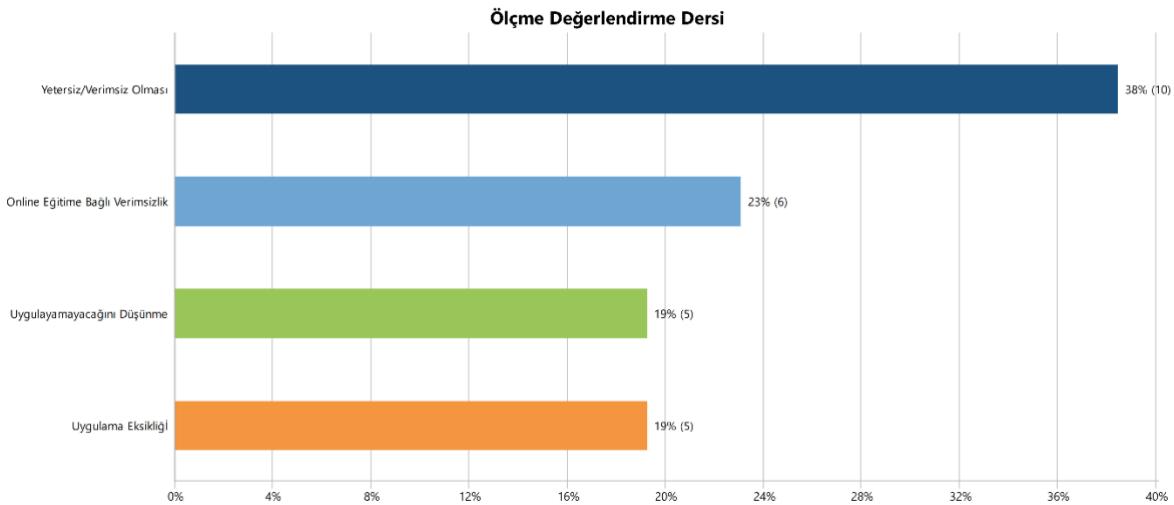
bakıldığında bu imkânsız gibi bir şey. Hani zor şartlar var (**staj okulunda**) ama bunun üstesinden gelebilmek için çok çaba sarf etmemiz gerekiyor. Eğer ben üniversiteye başladığım günden beri antrenörlük yapmasaydım bu kadar kendimi güvenemezdim. İyi de olamazdım. Antrenörlük sırasında aldığım beceri ve deneyimlerle yeterli hissediyorum.**"** **FAK6:** "Biz antrenörlük bölümü olduğumuz için çok fazla stajla alakalı bilgi edinemiyoruz. Yani alıyoruz mesela okula gidiyoruz. Antrenörlük olduğumuz için okuldaki çocuklara nasıl davranmamız gerektiğini tam anlamıyla bilmiyoruz. Yani ilk defa bu dönem başladık ve direk bizi o şekilde (öğretmen gibi) yapmaya çalışıyorlar, eğitmeye çalışıyorlar. Nasıl açıklayabilirim. Teorik almıyoruz mesela. Öğretmeye bu dönem başlıyoruz. Bizi direk ortaya (**sınıfa**) attılar. İşte rahat hazır ol işte hani sesim mesela benim çok çıkmaz. Onu nasıl anlatacağımı gösteremiyorum. Hala da o şekilde mesela kaç ay oldu? Hala aynı şekilde böyle devam ediyorum yani o yüzden bu eğitimin yeterli olmadığını düşünüyorum." **FYE7:** "Evet bende tam anlamıyla yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü gittiğimiz stajda bize sıfırdan eğitim verilmedi. Yani orada gittik ama hocayı izleyerek öğrenebildiğimiz kadarını öğreniyoruz. Onun dışında okulda (üniversitede) bir nebze biraz daha yeterli olduğunu düşünüyorum. Dışarıdan öğrendiğimiz kadarıyla (antrenörlük) yapabilirim diyebilirim ama tam anlamıyla sınıfta yapabilirim diyemem." **FYK8:** "Şöyle bizim eğitim aldığımız okulumuz tamam bu konuda bize yardımcı oluyor ama tamamen eksik. Mesela öğretmenliğe göre biz çok eksik kalıyoruz. Formasyon alıyoruz ama şöyle bir şey var. İkinci dönem direk staja başlıyoruz... Özgüveni olmayan ya da yapabileceğini düşünmeyen insanın şak öğretmen konumuna koyup çocuklara hazır ol rahat ol diyerek ders işlememizi istiyorlar. Hani ilk böyle yapacaksınız, şöyle yapacaksınız diyip izletiyorlar… Çocuklar genelde beden eğitimi dersine top oynayıp, rahat olabileceklerini düşündükleri ders. Yani bizde bunları çok sıkmadan yapmaya çalışıyoruz. Ben kendimi başka yerlerde çalıştığım için mesela bunlara çocuklara daha iyi bir şekilde öğretmeye çalışıyorum."

4.1.2. Ölçme Değerlendirme Dersine Yönelik Görüşler



Şekil 13. Ölçme değerlendirme dersi hiyerarşik alt kodu.

Araştırmanın ikinci boyutu olan "Ölçme Değerlendirme Dersi" 4 farklı Kod altında incelenmiştir. Bu boyuta ait hiyerarşik alt kodu şeması yukarıda verilmiştir.



Şekil 14. Ölçme değerlendirme dersi alt kod grafiği.

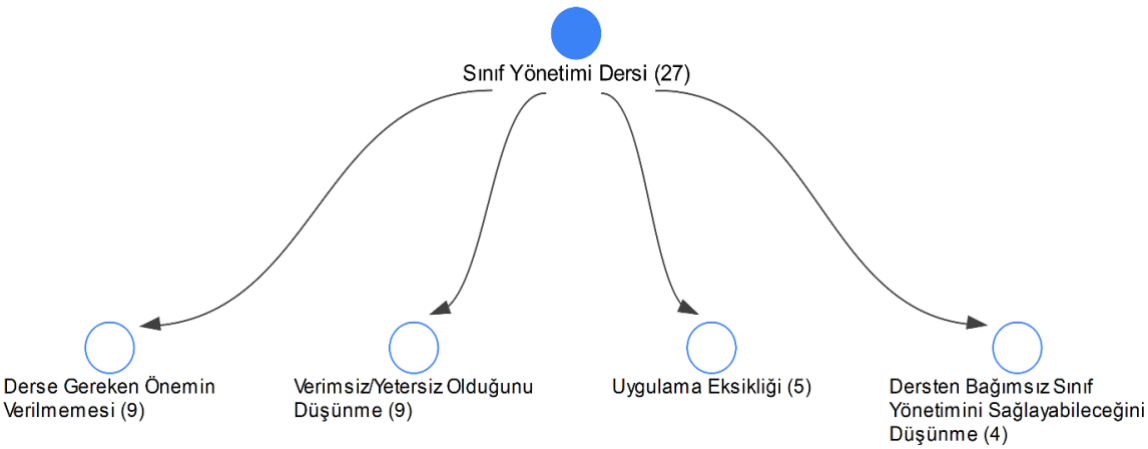
Şekil 14 alt kod grafiğine göre; Katılımcıların %38'i dersin Yetersiz/Verimsiz Olması üzerine vurgu yaparken %23'ü Online Eğitime Bağlı Verimsizlik konusu üzerinde durmuştur. Katılımcıların %19'u Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulayamayacaklarını düşündüklerini ifade ederken, %19'u ise Uygulama Eksikliğinden bahsetmiştir. Ölçme ve Değerlendirme yöntemlerine yönelik katılımcı görüşlerine ait bazı örnekleri aşağıda verilmiştir.

ÖE1: "…Ölçme değerlendirme dersini çok verimsiz olduğunu düşünüyorum. işleyen hocamızın sadece konuları bilgi ağırlıklı verip geçtiğini hiç bir örnek üstünden açıklamadığını düşünüyorum. Bir de bizim ölçme değerlendirme dersimiz depreme (06.02.2023 Hatay Depremi) denk gelmişti sanırım . Hem uzaktan oldu hemde çok aktif bir ders olmadığı için hiç örnek vermeden sadece bilgileri verdi. Mesela mod, medyan, yöntemler budur dedi ve geçti. Hiç örnek üstünden açıklamadı. Ben bu yüzden çok yetersiz olduğumu düşünüyorum. Bunu uygulayamayacağımı düşünüyorum." **Ö2K:** "Bende aynı şekilde çok verimli bir şekilde uygulayabileceğimi düşünmüyorum. Çünkü arkadaşımın dediği gibi dersi teorik olarak aldık. Sadece sınava yönelik çalıştık. Bu dersin hiçbir şekilde bir pratikte bir aktivitemiz olmadığı için ben de uygulayabileceğimi düşünmüyorum. Yani şu an aklımda en azından bununla ilgili bir bilgi yok mesela." **ÖK3:** "Biz bu dersi online aldık…. Çünkü online derste uyuyanlar, ekstradan derse katılmayanlar, dersi dinlemeyenler vardı. Sadece verilen slaytlarla kendimiz ezbere dayalı bir sistemle sınavlara çalıştık. Evet hepimiz geçtik bu dersi ama hafızamda kalan hiçbir şey yok. Yani biraz daha üzerimize düşünülebilirdi. Çünkü biz hiçbir şey neredeyse dördüncü sınıf öğretmenlik olarak çok geride kaldık ve biz bu ders hakkında eminim ki tüm sınıf olarak hiçbir bilgimiz yok. Kendimi bu konuda yeterli görmüyorum... Öğrenci olarak açıkçası ölçme değerlendirme hakkında hiçbir bilgiye sahip değilim. Sadece sınav zamanı çalıştım ve geçtim. Ezbere dayalı şekilde geçtim ve bitti. Yani şu şekilde online olduğu için kim dinledi? kim yaptı? 40 kişilik bir sınıfta eminim 5 kişi de dinlememiştir. Yani bence ders esnasında güdülenme yoktu. Bu şekilde olduğunu düşünüyorum." **ÖE4:** "Bence ölçme değerlendirme dersi aslında bakıldığında eğitim için en önemli dersler arasına girebilecek derslerden biri. Biz normal şartlarda bazı dersleri anlamakta güçlük çekerken, özellikle bu dersinde online eğitime de denk gelmesi bizi daha fazla zorladı. Ve daha kötü sonuçlar elde ettik. Diğer arkadaşlarımın dediği gibi de ölçme değerlendirme dersinin bende verimsiz geçtiğini düşünüyorum. Ölçme ve değerlendirmeyi bırakın alternatif ölçme değerlendirmeye dair hiçbir bilgim olduğunu düşünmüyorum. Tabii ki müfredat yetersizliği bence yoktur. Müfredat tabii ki tamamdır. Ama özellikle online derslerin üstüne daha fazla düşünseydi, yani birkaç farklı teknikle, stille uygulamalı ödevlerle öğrenciler bu ölçme ve değerlendirme dersini üstüne daha çok yönlendirilebilirdi. Ben de kendimde ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olduğunu düşünüyorum."

FAE5: "Bende bir beden eğitimi öğretmen adayı olarak şu anda ölçme değerlendirme dersinin içeriğiyle alakalı hiçbir detay hatırlamıyorum. Bizim de dersimiz online geçmişti. Biz bu dersi formasyon eğitimin de aldık. Kendi fakülte hocalarımızdan

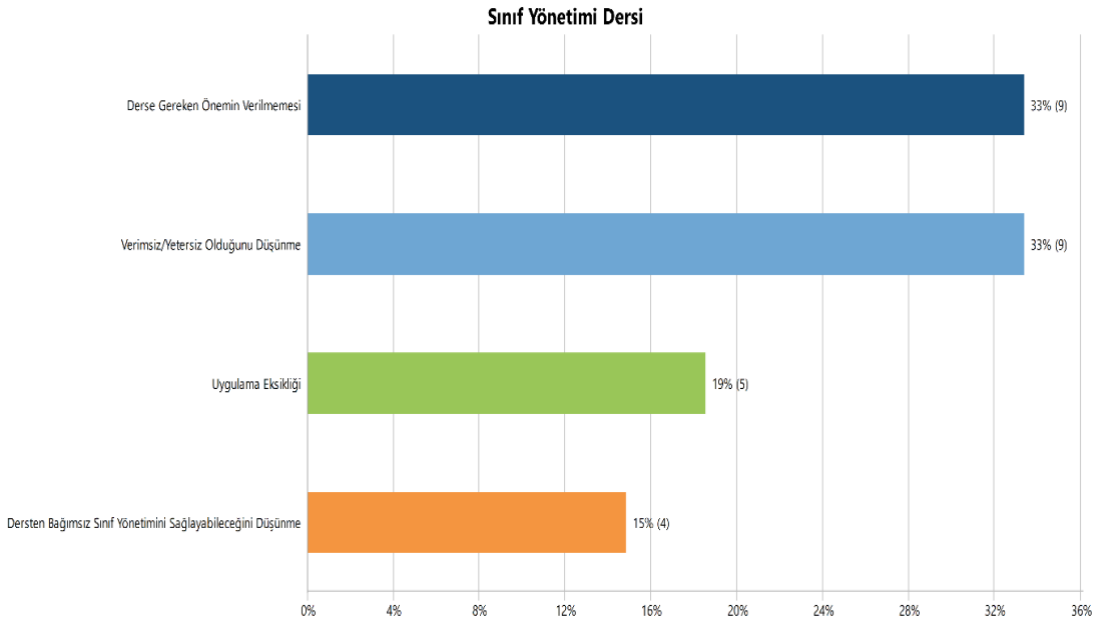
almadık. Hani dersi hatırlıyorum ama içeriği hakkında çok fikir sahibi değilim. Genel bir şekilde dersi gördük. Hani hocanın spor dalıyla alakalı çok büyük bilgisi olmadığını şu an hatırladım. Bu derste kendi alanımıza ait içerikler olsaydı daha verimli olabileceğini düşünüyorum. Burada da aslında bizim için önemli bir ders olmasına rağmen benim için dersi kendine çekmediğinden çok da verimli geçmedi. Ben bütün fakülte adına böyle düşünüyorum. Evet, daha çok uygulamayla beraber olsaydı dersin ben de daha kalıcı izler yaşatabileceğini şu an söyleyebilirdim. Kendimi bu konuda yeterli hissetmiyorum çünkü hatırlamıyorum." **FAK6:** "Bende yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu dersi yani siz söyleyince benim de aklıma geldi bu yüzden. Yani hiçbir şekilde hiçbir şey hatırlamıyorum. Derse yeterince ağırlık verilmedi. Yani bence yetersiz olduğunu düşünüyorum zaten dediği gibi online denk geldi. En eksik noktaları bunlardır sanırım. Online eğitimde de zaten hiçbir şey yapamıyoruz. Hiçbir şekilde öğrenmemize dair bir şey olmuyor. Bu yüzden de yetersiz hissediyorum." **FYE7:** "Bende bu derste kendimi yeterli olarak görmüyorum çünkü arkadaşlarım gibi ben de dersi çok fazla hatırlamıyorum. Çok hâkim değilim ama ders benim için çok aktif değildi. Hoca beni derse çekemedi. (Eğitimin en eksik noktası) Normalde derslere katılıyorum ama uzaktan olmasından dolayı uyum sağlayamıyorum, derslere katılım sağlayamıyorum." **YK8:** "Dersimiz zaten internet üzerindendi. Bizim o dersle birlikte birçok dersimizde öyleydi. Tek o derste diğer derslerde buna benzer.. Özel hiçbir şekilde iletişimimiz yok. Tamamen yaptığımız şey dersi geçmek üzerineydi. Bu konuda kendimi yeterli hissetmiyorum. Belkide dersle alakalı hiçbir şey bilmiyorum. Yalan yok yani. (Eğitimin en eksik noktası) Uzaktan olması en büyük eksiklikti belki yüz yüze olsaydı böyle olmazdı. Yani dersi verimli alırdık."

4.1.3. Sınıf Yönetimi Dersine Yönelik Görüşler



Şekil 15. Sınıf yönetimi dersi hiyerarşik alt kodu.

Araştırmanın üçüncü boyutu olan "Sınıf Yönetimi Dersi" 4 farklı Kod altında incelenmiştir. Bu boyutat ait hiyerarşik alt kodu şeması yukarıda verilmiştir.



Şekil 16. Sınıf yönetimi dersi alt kod grafiği.

Şekil 16 alt kod grafiğine göre; Katılımcıların, %33'ü sınıf yönetimi dersine gereken önemin verilmediğini vurgularken %33'ü dersin verimsiz/yetersiz olduğunu düşünmektedir. %19'u uygulama eksikliğini ifade ederken, %15'i ise aldıkları sınıf

yönetimi dersinden bağımsız sınıf yönetimini sağlayabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Sınıf yönetimine yönelik katılımcı görüşlerine ait bazı örnekleri aşağıda verilmiştir.

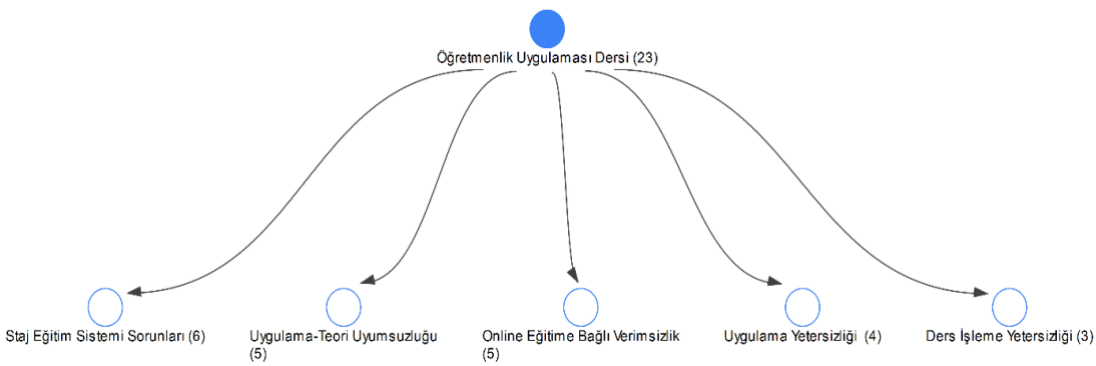
> **ÖE1: "**Ben sınıf yönetimi dersinin gayet verimsiz geçtiğini düşünenlerdenim. Sınıf yönetimini ben kendim sağlayabileceğimi düşünüyorum. Bu da özel alanda yaptığım antrenörlükten ve küçüklükten beri takım sporlarıyla uğraştığım için o yüzden sağlayabileceğimi düşünüyorum. Yani lisans eğitiminden dolayı değil kendi deneyimlerinden kaynaklandığını düşünüyorum… *(disiplin sorunları, dersin akışını bozan, olumsuz davranışlar, akran zorbalığı, sözlü ve davranışsal şiddet uygulayan öğrencilere yönelik)* Bununla ilgili bir bilgi aldığımı düşünmüyorum. Ben en azından ya da slayttan okuyup geçirdiği için genelde verildiyse de hatırlamıyorum. Bize uygulama ve hiçbir şey gösterilmedi. Herhangi bir örnek olay veya planlanmış bir şey hiçbiri yoktu. Akran zorbalığı, tarzı şeyler hiçbirini hatırlamıyorum. O yüzden çok eksik ve yetersiz olduğumu düşünüyorum." **ÖK2:** "Belki arkadaşlar *(formasyon eğitimi alanlar)* daha genel eğitim almış olabilirler ama bize verilen bilgide siz beden eğitimi öğretmenisiniz özellikle siz bunu yapmanız gerekiyor şeklinde değildi. Bizde bu dersi tamamen genel sınıf ortamı şeklinde aldık. Ben bazı derslerin bize slayt yoluyla yani okuyarak aktarılıp gerisini bize bırakıldığını düşünüyorum.. Bize genel hatlarıyla bilgiler veriliyor ve gerisi tamamen bize bırakılıyor. Yani bunu yapar mısınız? Yapamaz mısınız? Kendi kafanızda pratikte tamamlayın gibisinden. Ama bunu bize çok iyi bir şekilde yapacak kadar aktarılmadı. Ben de zaten slayt açıp kendimi okuyabilirim. Hocanın bize aktarımı bitsin geçsin şeklinde olursa biz de sınava kadar bitsin gitsin şeklinde yaklaşıyoruz. Yapabileceğimi düşünüyorum ama bunun tamamen benimle alakalı olduğunu düşünüyorum. Aldığım dersle ilgili değil. Yani teori ve uygulama konusunda bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. O yüzden verdiği bilgiler bize tam olarak geçemedi. Bunun uygulama eksikliğinden bahsediyoruz. Bu dersin aslında uygulaması zaten bizim stajlarımız. biz yani sınıf yönetimi dersini bizim stajımızda uygulamamız gerekiyor… *(disiplin sorunları, dersin akışını bozan, olumsuz davranışlar, akran zorbalığı, sözlü ve davranışsal şiddet uygulayan öğrencilere yönelik)* Bilgi olarak yine yetersiz hissediyorum. Değişen bir şey yok. Şu an staj eğitiminden dolayı tabii ki bir sınıfı yönetebilirim ya da 2 yıldır aldığım uygulamalı derslerden dolayı bir sınıfı yönetebilirim. Ama yine de aklımda tam olarak sınıf yönetimiyle ilgili her bilgi var diyemiyorum." **ÖK3:** "Sınıf yönetimi dersinin içeriği çok zor değil. Ama dediğim gibi yine ezbere dayalı yani slaytlar okundu ve biz vize final haftası bunlara çalıştık. Yani bunlar bizim antrenörlük hayatımızda da bildiğimiz şeyler olduğu için biz kendi kendimizi tamamladığımız bir

ders oldu. Bu ders hakkında hiç anlamadık, çok verimsiz geçti diyemem. Bildiğimiz şeylerdi. Yetersiz olduğumu düşünmüyorum. Bu da yine antrenörlükten kaynaklı ve sınav haftası oturup ezbere dayalı bir sistemle sınava çalıştığım için herhangi bir bilgim olduğunu düşünmüyorum… *(Disiplin sorunları, dersin akışını bozan, olumsuz davranışlar, akran zorbalığı, sözlü ve davranışsal şiddet uygulayan öğrencilere yönelik)* Yani bu müfredat dışında biraz daha öğretmene kalan bir şey olarak görüyorum. Uygulama kısmında yapabileceğimiz bir şey de yok bence yani bir kavgaya şahit olmadığım sürece yani. Neler yapabileceğimizi görürüz ama bu teorik kısmı bence yani uygulamada bu ders hakkında çok bir şey yapabileceğimizi düşünmüyorum*."* **ÖE4:** "Ben arkadaşlarımın tersine kesinlikle sınıf yönetimi dersinin basit anlatıldığını düşünüyorum. Çünkü neden diye sorarsanız özellikle günümüz şartlarında da en büyük sorunlardan biri olan akran zorbalığı mesela. Yani biz bu konuların hiçbirine değindiğimizi düşünmüyorum. Bu hocamızın bize, konuyu anlatış şekliyle mi alakalı? Müfredatla mı alakalı bu konuda tam bir fikrim yok. Yani biz aslında sınıf yönetimi dersinin çok basit işledik. Bence en büyük sıkıntılardan biri buydu. Ben kendimi sınıf yönetimi dersi açısından verimli olduğumu düşünüyorum ama bunun tamamıyla lisans eğitimimle alakalı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü hepimiz çocukluktan beri sporun içinden gelen insanlarız. Sporcu yetiştiren insanlarız. Gerek antrenörlerimiz olsun gerek eğitim gördüğümüz okullardaki öğretmenlerimiz olsun, hepsini birer rol modeli olarak alıp bugünlerde sınıfta yönetimindeki krizleri çözmeye başardığımızı düşünüyorum. Kendimi bu konudan yeterli buluyorum ama lisans eğitimimle alakalı olduğunu düşünmüyorum."

FAE5: "Biz bu dersi bu dönem alıyoruz. Formasyon eğitimi hocalarından alıyoruz konferans salonunda ders işliyoruz. Tüm fakültelerdeki öğrencilerle beraber aynı anda ders işlemekteyiz. Bunun da verimli olmadığını düşünüyorum. Çünkü bizim sınıfa olan hakimiyetimiz adına çok önemli bir ders olmasına rağmen hiçbir şekilde uygulama yapılmadı. Hani ben bir şeyi öğrenirken uygulayarak o anı yaşayarak daha iyi öğrenilmesini düşünüyorum ama tamamen teorikte slaytta anlatılanların anlatılmasıyla işlenen bir ders oldu. O yüzden verimli olduğunu düşünmüyorum. Ben kendi özel iş hayatımda sürekli bu işlerle ilgilendiğim için kendi açımdan yeterli olduğumu düşünüyorum ama eksiklerimi de illaki hani görmediğim şeyler de olabilir tabii ki." **FAK6:** "Bende arkadaşımın dediği gibi biz bu dersi konferans salonunda alıyoruz. Çok kalabalık bir ortam var. Üst katı da var ve yeterli ses gelmiyor. Yeterince o adapte de olamıyoruz zaten. Onun dışında şu an staj okulumda bu düzen alıştırmalarını bile orada öğrendik. Yani ben orada öğrendiğim kadar yeterli olduğumu düşünüyorum. Yani benim için ekstra yeterli olabileceğim bir ortam olmadı. Genel

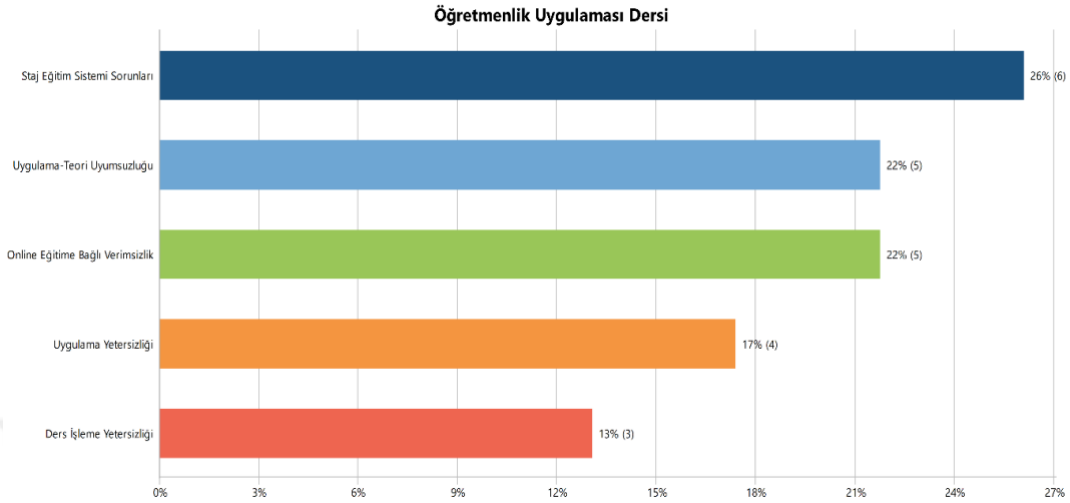
düzeyde herkesin de bilebileceği şekilde bilgimiz var. Ekstra ben beden eğitimi öğretmeniyim işte sınıf yönetimini sağlarım diyemem mesela. Bu konuda kendimi yeterli bulmuyorum." **FYE7:** "Ben de kendimi yeterli bulmuyorum. Çünkü bu dersi çok aktif katılmadım. O yüzden yeterli bulmuyorum onun dışında dışarıdan öğrendiğim bilgilerle yani antrenörlerimden olsun, ben kendi antrenörlük yaptığım zamanlardan olsun, ufak da olsa bir bilgim var tabii ki. Bir şeyler yapabilirim ama yeteri kadar olduğunu düşünmüyorum. Bu benden kaynaklı bir sorun olabilir ama beni derse çekemedi, derse katılmak istemedim." **FYK8:** "Arkadaşları çok haklı buluyorum…herkes spor bilimleri hocasından dersi görüyor ama biz hep formasyon derslerini birkaç ders dışında NEF'te *(eğitim bilimleri fakültesi)* görüyoruz. Hocalarımız sporla alakalı insanlar değil. Bu konuda genelde pek umurlarında da değiliz. Biz mesela bu konferans salonunda mikrofon eşliğinde dinliyoruz. Gerçekten çok kalabalığız. Hoca bize bunu aktarmaya çalışsa da sınıfımız gerçekten çok kalabalık. Yani bu düzeyde çok yetersiz kaldı. Önlere gitmeye çalışıyorduk. Ön sıralarda oturmaya çalışıp dinlemeye çalışıyordum. O sırada gerçekten verim alabildik ama diğer olarak asla gerçekten çok büyük bir fark vardı. Hiçbir şekilde basit ders değil. Bende arkadaşlarımında dediği gibi basitleştirilmiş olarak görüyorum. Çünkü gerçekten donanımlı bir ders diye düşünüyorum."

4.1.4. Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşler



Şekil 17. Öğretmenlik uygulaması dersi hiyerarşik alt kodu.

Araştırmanın dördüncü boyutu olan "Öğretmenlik Uygulaması Dersi" 5 farklı Kod altında incelenmiştir. Bu boyuta ait hiyerarşik alt kodu şeması yukarıda verilmiştir.



Şekil 18. Öğretmenlik uygulaması dersi alt kod grafiği.

Şekil 18 alt kod grafiğine göre; Katılımcıların %26'sı öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları staj eğitim problemlerine dikkat çekmiştir. bu kodun yanı sıra %22'si uygulama-teori uyumsuzluğundan, %22'si online eğitime bağlı verimsizlikten, %17'si uygulama yetersizliği, %13'ü ders işleme yetersizliğinden bahsetmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik katılımcı görüşlerine ait bazı örnekleri aşağıda verilmiştir.

> **ÖE1:** "Derste gördüklerimizi staj okularında kullanabildik mi? Kullanamadık. Ama bunların nedeninin ben de sistem olduğunu düşünüyorum. Staj okullarında sistemi çok bozuk. Özellikle bizim spor lisesinin okula gitmiyoruz. Çocuklar okuldan otobüsle spor salonuna geliyorlar. Çoğu spordan bıktığı için bizde hiç beden eğitimi dersleri işlenmedi. O yüzden hiç kullanamadım ama verilen eğitimin bazı dersler harici çoğunun yeterli olduğunu düşünüyorum. O yüzden kendimi yeterli hissediyorum. *(Takım sporları için ise)* Öğretmeyi öğrenmiyoruz. Kendimiz *(nasıl yapılacağını)* öğreniyoruz. Ben lisans derslerimizin öğretmenlik için çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. 3-4 idealist hocamız dışında geri kalan hepsi slayt üstünden geçtiğini ve bize slaytları kendileri verdiği için bize derse gitmeye gerek duymuyorduk. Bu nedenle de öğretmen uygulamasında kendimi yeterli görmüyorum." **ÖK2:** "Sınıf yönetimi olsun, ölçme, değerlendirme, ilke ve yöntemler bunların hepsi aslında derste

kullandığımız ya da kullanmamız gereken şeyler. Basit de olsa biz bu dersleri aldık. Staj okulunda bu şekilde olmadı uygulayamadık ama ben eğitimi aldım ya bu konuda kendimi yeterli hissediyorum. Bu yeterli olan derslere baktığımda genel olarak uygulama yaptığımız dersler ya da öğretmen tarafından güdülendiğimiz dersler. Benim şu an arkama dönüp baktığımda 3 veya 4 derste şu an bile size bilgi verebilirim. Bu derslere baktığımda da genelde belli hocaların dersleri ve bizi gerçekten uygulamaya sürükleyenlerdir. Hadi slaytı alın ya da şöyle yapın diyenler için değil... Öğretmenlik uygulamasının belli bir kısmı çok verimliydi benim için ama kalan kısmı verimsizdi… Takım sporlarıyla ilgili mesela 3 ders almamız sorun çünkü ben staj eğitiminde mesela basketbol dersi vermek zorunda kaldım ama ben okuldan almadım. İnternet üzerinden ders almak zorunda kaldım… Çevrimiçi dersler kesinlikle bana hiçbir şekilde bir şey katmadı. Çünkü çevrimiçi deste uygulamalı bir dersi bile teorik bir şekilde, alıyorsunuz yani boksu mesela hiçbir şey katmadı. Genel olarak bütün dersler için verimli olduğunu söyleyemem. Özellikle online da aldıklarımız için söyleyemem. Staja gitmeden önce ben her hafta konu ne olursa olsun benim alakam olmayan bir takım sporu da olsa alakam olan da olsa ders çalışmak zorunda kalıyorum. Yani o çocuklara öğretebilmek için önce benim çalışmam gerekiyor. Bu aslında benim de eksikliğinden dolayı olabilir ama yine de tam olarak bana aktarılsaydı belki bu şekilde olmazdı diye düşünüyorum. Lisans eğitiminin eksik kaldığını düşünüyorum."

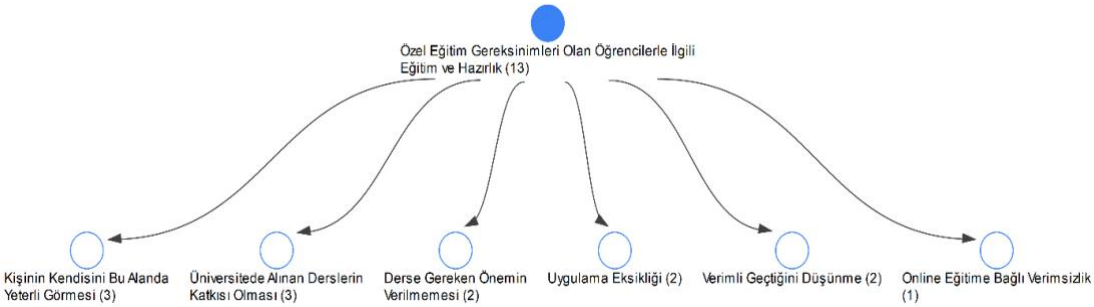
ÖK3: "Fakülte aldığımız dersler evet yeterli bencede… Bende spor lisesinde staj yapıyorum ve çok problem yaşıyoruz. Biz bir ay ilk dönem gözlemciydik ama hiçbir şey gözlemleyemedik çünkü ders işlenmedi. Sürekli faaliyet var, sürekli maçlar var. Çocuklar sürekli tribünde sadece maç izliyorlar.. Yani bu konuda evet hiçbir şey aktaramadım çocuklara. Yani bu şekilde kendime güveniyorum ama şu an pratikte hiçbir şey yapamadım. Yani bu konuda çok muzdarip ve üzgünüz. Eğer Spor Lisesinde okul bazındaki problem olmasaydı evet, ben gayet iyi bir stajyer öğretmen olabilirdim. Ama yani hiç ders işlenmediği için bizi hak tanınmadığı için çocuklardan kaynaklı faaliyetlerden kaynaklı hiçbir şey yapamadık. 4 sene boyunca kendimizi her anlamda geliştirmemiz gerekiyor. Yani mesela staja giderken bilmediğimiz bir konu hakkında çalışmak beni rahatsız etmedi. 3/4 takım sporları aldım ben mesela hentbolu almadım ve inanın hiçbir bilgim de yok. Yani müfredatım geldiğinde öğretmen oldum, hentbol bilgisi veremeyebilirim. Ama çalışacağım yani öğrenmem gerekiyor, bilmem gerekiyor. Bundan rahatsız değilim. Uygulamalı derslerde başarılı olduğumu düşünüyorum. Hocamız da arkadaşım dediğim bize antrenörlük yaptırdı… Onun dışında basketbol online gördüm. Jimnastik online gördüm. Atletizm online gördüm yani çok zorunda kaldım. Açıkçası sadece sınav zamanı çalıştım. Çünkü bu staj dönemine kadar hiç karşıma çıkmadı. Bu da benim eksiğim olacak. Öğretmen

olduğum zaman maalesef ki sorumluluk yükümlülük bize kalacak… Bunu stajda yapabilseydik ciddi anlamda anlamda çok şey katmış olacaktı." **ÖE4:** "Hiç sporla alakası olmayan bir öğrencinin mesela bir voleybol dersi anlat dediğinde anlatamama durumu var çünkü biz seçmeli dersleri seçerken zorunlu seçmeli olarak 3 tane seçebiliyoruz. Ben kendi açımdan söyleyeyim, ben hentbol, futbol ve basketbol aldım. Ben voleybol dersi almadım. Benim voleybol hakkında bir bilgim olmadığı için müfredatta o hafta voleybol konusu geldiğinde voleybol konusunda eksik kalmış olurum veya yüzme dersi aldık. Yüzme dersinde biz yüzmeyi öğrendik. Bir çocuğa veya bir öğrenciye nasıl davranır, nasıl yüzme öğretilir? Biz bunu öğrenmedik. Aslında yüzme nasıl yüzülür onu öğrendik. Her branşta temel öğretiyorlar zaten 14 hafta.. Öğretmeyi öğrenmiyoruz, kendimiz baştan öğreniyoruz. Dersler çevrimiçiydi. Cimnastik uygulamalı dersi ama biz teorik aldık. Benim cimnastik hakkında teorik bilgimin şu anda var olduğunu biliyorum. Staj okullarımıza gelirsek bunu uygulayabildiğimizi, düşünüyorum. Ama hangi açıdan …yani teorik açıdan uygulayabiliriz. Sporla hiçbir bağlantımız yok. Mesela benim staj yaptığım okulda benim öğrencilerden tek farkım benim topu vermem, onların oynamalarıdır. Daha çok hani sınıf yönetimi, kriz yönetimi, kavgalar, dövüşler, zararlı madde kullanımları… Yani daha çok yer disiplin olayları hakkında müdahale edebiliyoruz. Stajda bir nevi bekçilik yapıyoruz. Sportif açıdan çocuklara birşey öğretmek çok zor. Bu durumlar arkadaşlarımın dediği gibi sistem kurbanı olduğunu düşünüyorum. Sistematik olarak stajda çok sorun yaşadık. Spor lisesine 3 grup, 18 kişi aynı günde gidiliyor. Belli başlı bir grubun bütün stajı bir havuzda yapması belli bir grubun tüm stajı kapalı salonda yapması. Bu öğretmen sonuçta hakemde değil antrenörde değil. Hiçbir öğretmenlik öğrencisi ortaokula gitmedi *(gönderilmedi). Ben öğretmenimi de (beden eğitimi öğretmenini)* izleyemedim. Beni görünce işlerim var deyip gidiyordu."

FAE5*:* "Şöyle düşünüyorum, biz bir buçuk yıl maalesef online eğitime maruz kalmamız bizler için özellikle temelimizin büyük bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Seçmeli derslerimizi aldığımızda daha çok bizler uyguladık. Nasıl öğrenilmesi gerektiğini çok fazla seçmeli dersler de görmedik. Bunun haricinde şu an dördüncü sınıfımız. Evet ben hoca vasfıyla sınıfta uygulama gösterdiğim hatırladığım kadarıyla 3'tür. Ben 3 defa sınıfa karşı hoca vasfıyla bir şeyler anlatmaya çalıştım. Ve bunun da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bir ders 14 hafta aldığımızda ilk 7 haftanın teorik sonraki 7 hafta haftanın uygulama olduğunu belirtmek istiyorum. O 7 haftadaki uygulamada da sadece bir kez bize hak geliyor. Hani bizi hoca olarak sınıfa ders işlettiğimizle alakalı bunun yetersizliğinden tekrar bahsetmek istiyorum. Daha çok teorik veya görerek bizi bir kenara çekerek dönet vererek dahi öğretilmediğini

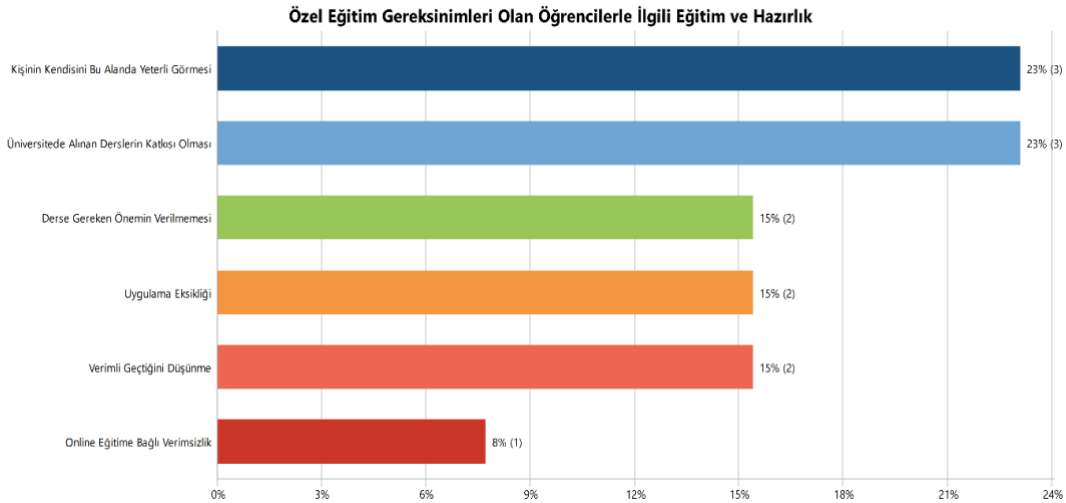
düşünmekteyim. Yani biz zaten birçok branşı tamam, fakültede öğrendik… Çok sıfırdan başladık. Biraz geçte kalmış olabiliriz. Bunun için bir antrenörlük ve beden eğitimi öğretmen arasında zaten büyük bir fark var. Beden eğitimi öğretmeninin birçok branşa hâkim olması gerekirken antrenör bir branşta uzmanlaşmış kişidir. Onun için aslında fakültede daha iyi öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum." **FAK6:** "Biz antrenörlük bölümü olarak herkesin aldığı gibi bu takım sporları ve bireysel spor derslerini seçmeli olarak aldık. Takım sporlarından çoğunu online eğitime denk geldiği için zaten eksiğiz. Mesela ben takım sporlarıyla çok fazla alakalı olan bir insan değilim. Ve şu an formasyon gördüğüm, stajımı aldığım okulda hocamız bu hafta basketbol konumuz var dediğinde benim o konuya ekstra çalışmam gerekiyor. Yeterince bilgiyi çocuklara ben veremiyorum ve o yüzden onlar da eksik kalıyor normal olarak. Bizden de sizin ama bizim anlatmamız istedikleri için biraz eksik kalıyoruz. Bize bu konuda yeterince öğretmediler, nasıl öğreneceğimizi de öğretmediler zaten yani o yüzden bu konuda yeterli olduğunu düşünmüyorum." **FYE7:** "Ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü en büyük sorun online dersler. Mesela stajda hoca diyor ki bugün bunu yapacağız diyor. Biz diyoruz o nedir? Neden? diye soruyor. Çünkü online da gördük. Bunu çevrimiçi derste gördüğümüz için pek hâkim değiliz. Aklımızda kalmıyor unutuyoruz. Evet, mesela atletizmle ilgili bir terimler söylüyor bilmiyorum. Genelini online da gördük. Biz o yüzden pek hâkim değiliz. Öyle bende tam anlamıyla yeterli olduğunu düşünmüyorum. Kendimi de aldığım formasyon eğitiminide yetersiz buluyorum." **FYK8**: "Öncelikle biz yöneticilik olduğumuz için teorik dersimiz daha ağırlıklı ve uygulamalı derslerimiz genelde online'a denk geldi. Bu yüzden bir verim alamadık desem yeridir. İlkte seçmeli derslerimizi seçemiyorduk. Okula geldiğimiz anda seçilmişti. Yani seçmeli ders olarak geçiyordu ama asla biz seçmemiştik. Sonrasında seçtiğiniz derslere girdiğim zaman ben mesela futbol hocamızın dersini seviyordum ama yıllık program hazırlatıyordu bize. Bu programın çok fazla olması ve onu yapamayınca dersten bırakması bana saçma geliyor açıkçası. Yani birazcık saçma, çünkü ben zaten bilmiyorum. Hiçbir şekilde futboldan anlamam. Bence bunu hocanın düşünmesi gerekiyordu. Bu çok büyük bir sıkıntı. Ben o dersi almış olsam bile staja gittiğim okulda çocuklara nasıl aktaracağım. Ben bu okula gitmeden önce youtube'dan bakıyordum. Yani çocuğa bu programı antrenmanı nasıl yaptırabilirim diye. Çünkü bilmiyordum. Bilmediğim şeyleri çocuğa yalandan söyleyemem. Hatta bilmediğim zamanlarda anlık olarak *(staj)* hocanın kalkıp bana göstermesi çok utanç verici bir şeydi. Hem formasyon eğitiminin hem almış olduğum bu derslerin etkili olmadığını söyleyebilirim."

4.1.5. Özel Eğitim Gereksinimleri Olan Öğrencilerle İlgili Eğitim ve Hazırlığa Yönelik Görüşler



Şekil 19. Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerle ilgili eğitim ve hazırlık dersi hiyerarşik alt kodu.

Araştırmanın beşinci boyutu olan "Özel Eğitim Gereksinimleri Olan Öğrencilerle İlgili Eğitim ve Hazırlık" 6 farklı Kod altında incelenmiştir. Bu boyuta ait hiyerarşik alt kodu şeması yukarıda verilmiştir.



Şekil 20. Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerle ilgili eğitim ve hazırlık dersi alt kod grafiği.

Şekil 20 alt kod grafiğine göre; Katılımcıların %23'ü kendisini bu alanda yeterli görürken, %23'ü üniversitede alınan derslerin katkısı olduğunu ifade etmiştir.

%15'i ise verimli geçtiğini düşünürken bu görüşlere karşıt olarak %15'i derse gereken önemin verilmediğini ve %15'i uygulama eksikliği olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca %8'i ise online eğitime bağlı verimsizlik üzerinde durmuştur. Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerle ilgili eğitim ve hazırlık boyutuna yönelik katılımcı görüşlerine ait bazı örnekleri aşağıda verilmiştir.

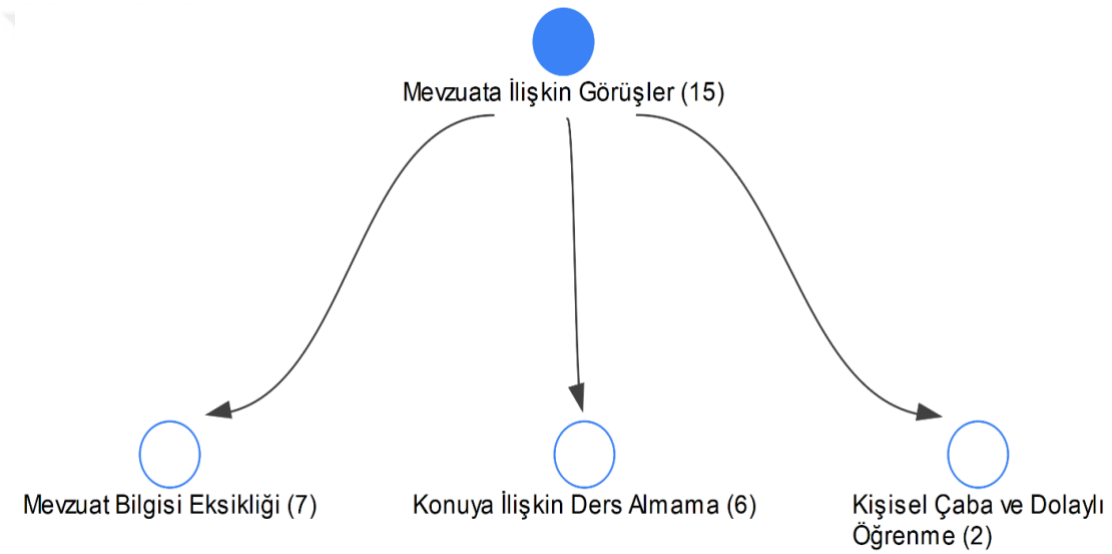
> **ÖE1**: "Çarşamba günü etkinliğimiz var. Bu konuda bence yeterli bir bilgiye sahibiz ve kendimi bu konuda yeterli görüyorum. Verimli geçti çünkü uygulama yaptırdı. Çok fazla uygulamaya tabi tuttu. Kendimize ödevde verdi. Bireysel olarak üniversitede bizi çok görmediğimiz için bunu bize çok şey kattığını düşünüyorum. Ben bu yüzden daha verimli geçtiğini düşünenlerdenim." **ÖK2:** "Ders olarak bunu gayet yeterli bir şekilde aldığımı düşünüyorum. Bu dersimizin hocasının da derse ve bize verdiği değeri görüyoruz. Buna göre hareket ediyoruz. Önümüzde daha yapacağımız etkinlikler var ve yaptığımız etkinlikler de var. Eğitim olarak yeterli bir eğitim aldığımı düşünüyorum ama karşıma çıktığında nasıl kontrol ederim ya da üstesinden gelebilir miyim? Bundan çok fazla emin değilim ama bu benim kişisel düşüncem. Aldığım eğitimle bir alakası olduğunu düşünmüyorum. Kendime güvenim var evet ama başıma gelmediği için ya da staj yaptığım okulda da olmadığı için geldiğimde nasıl yönetirim bunu tam olarak kestiremiyorum." **ÖK3:** "Özel eğitim ve kaynaştırma öğrencileriyle alakalı çok iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Hocamız gerçekten pratikte de teorik kısmında da çok güzel bize eğitim verdi. Yani şöyle hatta onlarla birebir tanışma ve onlarla uygulama yapma şansımız var. Şu an önümüzde 2 etkinliğimiz var. Yani ÖK2 arkadaşımın gibi açıkçası benim de korkularım var. Ama bunu bu mesela mezun olmadan önce bu etkinlikte yenebileceğimi düşünüyorum. Yani bende nasıl davranacağımı, nasıl karşılık vereceğim, onları uygulamalı öğrenmiş olacağım. Teorik kısmında da biz kendimiz bazı konular var. Örnek veriyorum, otizmle çocuklar, entelektüel tarzda olan bireyler. Benim konum oydu. Bu konu hakkında araştırma yaptım ve yeterli bir bilgim var. Diğer konularda da yeterli bilgim var. Çünkü hepimiz derste biraz zorunlu tutulduk. Yani slaytımızı yapıp gitmek yerine arkadaşlarınız da dinleyeceksiniz dendi. Bize dersteyken öğrenci aktif katılımı olduğu için gayet bu konuda iyi olduğumu düşünüyorum. 4'üncü sınıf öğretmenlik olarak kendimizi yeterli görüyorum. Uygulama kısmından sonra ben de *(yeterli olup olmacağıma)* karar vereceğim. Yani önümüzde etkinliğimiz var ve onlarla tanışma şanslı yakaladığımda birebir ona o zaman karar vereceğini düşünüyorum. Yeterli miyim o zaman göreceğim. Yani bunu evet yapabilirim diyebileceğimi düşünüyorum." **ÖE4:** "Özel eğitim öğrencilerine özel çocuklara karşı her zaman bir soru işaretim olmuştu. Ama üniversitede aldığımız dersler sayesinde gerçekten bu soru işaretini kafamdan attığımı

düşünüyorum. Kendimi verimli ve bilgili hissediyorum…. Bunların hepsinin iyi olduğunu bize verim kattığını düşünüyorum. Kendimi bu konuda yeterli ve bilgili hissediyorum."

FAE5: "Seçmeli ders olarak engellilerde spor dersini aldım. Online döneme denk geldi. Dersinde verimli geçtiğini düşünmüyorum. Çünkü daha çok tarihçesini işledik. Tarihçeden dolayı uygulama kısmında neler yapılabileceğini bilmiyorum. Özel gereksinimli öğrencilere karşı da karşıma çıktığında daha çok doğaçlama ilerlerim. Bu süreçte çok fazla bilgi sahibi değilim. Öğretim elemanı ve formasyon eğitimi dolayısıyla bir yetersizliğe sahibim. Öğretim elemanının zaten online döneme denk gelmesinden dolayı online olarak işleyecektik ama dersi daha verimli hale getirebilirdi diye düşünüyorum. Bize hiç örnekler ve yeterli bilgiler vermedi. Onun haricinde tamamen kendi özel araştırmalarımla vesaire anca bir bilgi sahibi olabilirim." **FAK6: "**Benim özel öğrenciler ve kaynaştırma öğrencilerle alakalı bir bilgim yok. Ekstra onlarla birebir çalışma ortamım veya stajda olmadı. Formasyon dersimizde de bu konunun üzerine gittiğini düşünmüyorum. Yani özellikle bize böyle böyle olacak şu şekilde davranacaksınız demediler yani. O yüzden benim bu konu hakkında hiçbir bilgim yok. Benim derse gittiğim kadarıyla yok, gitmedim. Bu ders beni hazırlamadı. Çünkü derse yeterince ağırlık vermedik. Zaten bu kaynaştırma öğrencilerine bir de ekstra ben staj okulumdan da örnek verirsem, stajda da böyle bir öğrenciyle karşılaşmadım. İleride karşılaştığında nasıl davranacağım hakkında hiçbir bilgim yok. Bu konuda kendini pek yeterli hissettiğini düşünmüyorum. Yani bende büyük ihtimal doğaçlama giderim." **FYE7:** "Ben bu konuda kendimi kısmen yeterli görüyorum. Çünkü bu derste gördüğüm kadarıyla pek bir bilgim yok. Oradan yok *(üniversiteden)* ama stajda mesela kaynaştırma öğrencileri var. Onlarla böyle ekstra özel ilgilenmeye çalışıyorum. Çok oyun oynamıyorlar. Mesela onlar köşede oturuyor ya da kendileri top sektiriyor başka bir şey yapmıyor. Onlarla oynamaya çalışıyorum. Onlarla bir şeyler yapıyorum. Otizmli öğrenciler var hatta grup ve sınıf var. Onlarla etkinlikler yapıyoruz. O yüzden kendimi kısmen yeterli görüyorum. Yoksa derste pek bir şey bildiğim yok. Formasyondan aldığım teorik dersle ilgili değil kendi kişisel deneyimlerim ve stajda gördüklerimle kısmen yeterli diyorum." **FYK8:** "Biz bu dersi konferans salonunda işliyoruz. Konferans salonu, bütün formasyon dersleri ve diğer fakülteler genellikle hepsi orada oluyor ve çok kalabalığız. Hocamızın da bize karşı *(beden eğitimi ve spor öğrencilerine karşı*) çok büyük bir önyargısı olduğu için o derste pek ilgimi çekmedi. Yani o dersle pek bir alakam yoktu açıkçası. Çünkü konferans salondaydı ders ses oluyordu, dersi dinlemiyordum, anlayamıyordum yani. O yüzden dersten hiçbir verim alamadık. Stajda da şöyle diyebilirim, kaynaştırma

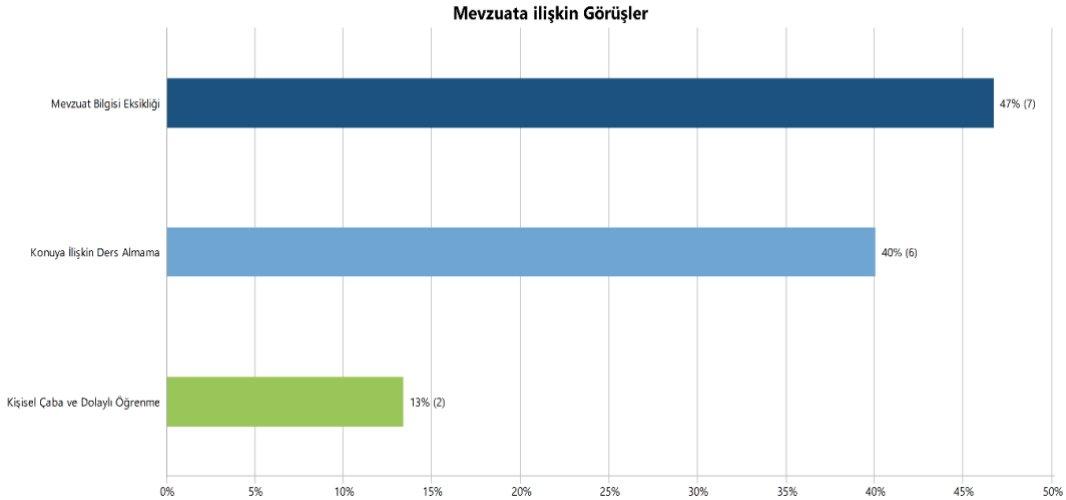
öğrencilerimiz çok fazla var. Yani her derste 2 tane oluyor. Kişisel olarak ben çok iyi olduğumu düşünüyorum, çünkü onlarla bire bir de ilgileniyoruz. Biz stajyer olarak 3 kişiyiz. Derse katılım sağlamalarını sağlıyoruz. Bu yönde yeterli olduğumuzu düşünüyoruz. Hem onlar çok iyi ders işlemiş oluyor hem de keyifleniyorlar. Ama bu konuda yeterli olduğunu düşünüyorum. Bu da tamamen bizimle alakalı. Kişisel olarak. Orada *(stajda)* elde ettiğim kişisel deneyim ile..”

4.1.6. Mevzuata İlişkin Görüşler



Şekil 21. Mevzuata ilişkin görüşler hiyerarşik alt kodu.

Araştırmanın altıncı boyutu olan “Mevzuata ilişkin Görüşler” 3 farklı Kod altında incelenmiştir. Bu boyuta ait hiyerarşik alt kodu şeması yukarıda verilmiştir.



Şekil 22. Mevzuata ilişkin görüşler alt kod grafiği.

Şekil 22 alt kod grafiğine göre; Katılımcıların %47'si Mevzuat Bilgisi Eksikliği üzerine görüş bildirmiş %40'ı ise bu konuya ilişkin ders almadıklarını belirtmiştir. %13'lük bir kesim ise kişisel çaba ve dolaylı olarak bilgi edindiklerine dair görüş bildirmişlerdir. Mevzuata ilişkin görüşler boyutuna yönelik katılımcı görüşlerine ait bazı örnekleri aşağıda verilmiştir.

> **ÖE1***:* "Mevzuat konusunda lisans eğitiminde çok ufak ufak bazı derslerde anlatıldı. Çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Hiçbir bilgim yok. KPSS hazırlandığım için oradan da biliyorum. Kitabını anlattığı kadar yoksa lisansta hiç bahsedilmedi ona bilmiyorum. Bir milli bayram durumunda yapacaklarımdan bilgim yok. Öğretmenlik haklarımı bilmiyorum. Bu konuda hiçbir eğitim görmedik, bilmiyorum. Bir günlük plan biliyoruz. Mikro öğretim dersi adı altında birkaç yaprak hazırlamayı gördük ama genel yıllık plan nasıl hazırlanır? Neye göre hazırlanır? Bunlar hakkında bir bilgi almadık. Stajda da görmedik. Staj hocalarımız da hiç bahsetmedi. Sadece sınıf defterini doldurmayı gösterdiler. Bıraktılar. O kadar." **ÖK2:** "Buna yönelik doğrudan bir eğitim almadık. Tabi farklı derslerin içinde halk oyunları olsun ya da yönetim derslerimiz olsun değinilen noktalar oldu ya da verilen hesap tefek bilgileri oldu ama doğrudan bir bilgi almadığım için kendimi bu konuda tam olarak yeterli hissettiğimi söyleyemeceğim... Öğretmenlik haklarımı ya da E okul sistemi evrak hazırlamayı bilmiyorum. Geneli hakkında yeterli bilgim yok." **ÖK3:** "Lisans eğitiminde genel olarak bu konu üzerinde bir ders almadık. Üniversitedeki bizi önemseyen ileri görüşlü öğretmenlerimizin bu konuda ufak ufak yardımcı oldular. Hafta başında milli bayram

varsa ya da normal bir kutlama, özel bir gün varsa bunu dersten önce söylememiz gerektiğini biliyorum. Stajda bunu görmedim. Gerçi *(staj)* hocam sınıf defteri doldurmayı gösterdi. Kendimiz doldurmaya çalışıyoruz. Onun dışında mevzuatlarını bilmiyorum, öğretmenlik haklarımı da bilmiyorum. E okul sistemi, evrak hazırlama gibi konularda herhangi bir bilgim yok, derste almadık. Milli bayramlardaki görevlerimi bilmiyorum buna özel olarak da ders almadık. Kendimi yeterli hissetmiyorum ama bir görev verseler 19 mayısta hazırlamak gibi mesela. Halk oyunları dersinde öğrendiğimiz folkları yapabilirim. Başka derslerden aldığım bilgileri transfer edebilirim. O tarz derslerde kendi çapımda bir şeyler yapabilirim."

ÖE4: "Kendimi kesinlikle hazır hissetmiyorum. Hiçbir fikrim olmadığını düşünüyorum. Bu soruyu sorduğumuzda bizim bunlara karşı bir farkındalığımızı olmasını şu anda siz sağladınız. Lisans eğitimim de hiçbir bilgiyi almadığımı düşünüyorum. Böyle bir bilginin verildiğini de düşünmüyorum. Sade hocalarımızdan edindiğimiz bilgilerle veya diğer aldığımız derslerle birkaç bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Böyle bir dersin bir çatı altında toplanması gerektiğini şu an itibariyle görüyorum. Yani sadece lise öğretmenimden gördüğüm kadarıyla biliyorum. Fakültemizde bunu yapan sadece ben 2 hocayı gördüm. O da belirttiğimiz bir soruda milli bayramlarda özel günlerde yapılması gereken aktiviteler, törenler, bayramlar, duruşlar. Yani bunların bize gösteren 4 senelik eğitim hayatımızda gösteren biri geçen sene ikinci dönemde tanıştığımız X Hoca ve Y hocaydı *(MEB'ten gelen görevlendirme 2 hoca).* Yani sadece o ikisinden aldığımız değerli bilgiler sayesinde özel bir günde öğretmen nasıl davranır orada gördük. Öğretmen özlük haklarına dair bir fikrim yok. E okul sistemi evrak hazırlama, günlük plan hazırlama gibi bir konularda bilgi sahibiyim. Oda benim staj yaptığım okuldaki danışman hocamdan kaynaklıyor."

FAE5: "hayır kendimi bu konuda yeterli hissetmiyorum. Herhangi bir bilgiye de sahip değilim maalesef. Bir beden eğitimi öğretmeninin neler yapması gerektiği hakkında fikrim yok. Öğretmenlik özlük haklarımı bilmiyorum. E okul sistemi hakkında bilgiye sahip değilim. Lisans öğrenciye özel lisans işlemleri hakkında küçük bir bilgi sahibiyim onu da kendim öğretmene sorarak edindim onun haricinde yıllık planın özellikle nasıl edinildiği hakkında yine kendim sorarak öğrendim. Başka herhangi bir bilgiye sahip değilim. Bu bilgileri formasyon eğitimi sırasında kendi rehberlik eden öğretmenime sorarak edindim hemde, yıllardır beraber iletişim halinde olduğum, çok yakın olduğum bir beden eğitimi öğretmeni, ona fikir sahibi olmak için sordum."

FAK6: "Hiçbir şey şekilde bu konuyla alakalı eğitim alırken görmedim. Ama staj okulumda müdürümüz, okulun müdürü özellikle şimdi bu hafta 19 Mayıs haftası olacağı için bizim geleceğimiz güne göre etkinlikler ayarlamış ve her etkinliğin başını

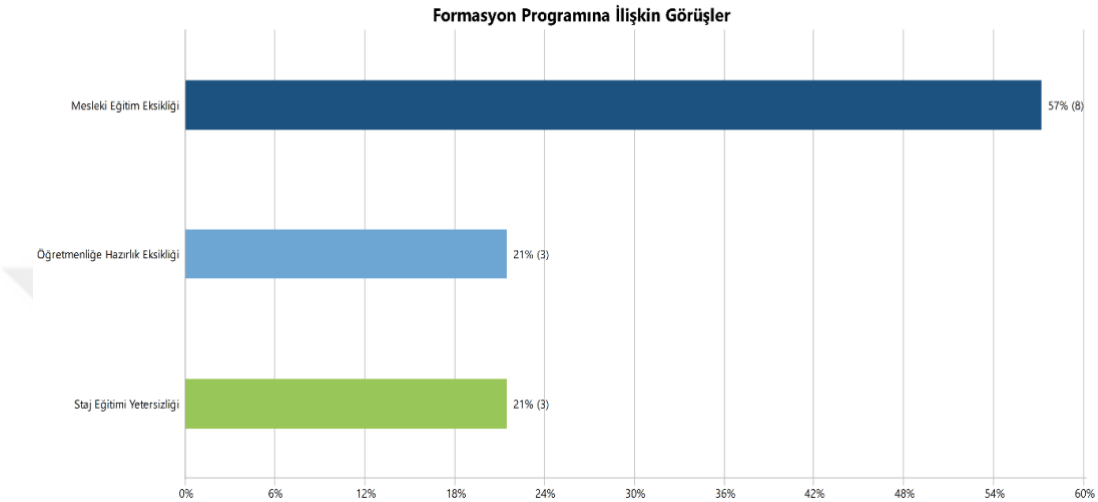
görevli olmamızı istiyor. Yani kendi böyle bir istekte bulunmuş büyük ihtimalle ben bizim öğrenmemizi istediği için olduğunu düşünüyorum. Yani bu konuda belki biraz daha öğrenebiliriz. 19 mayıs'ta bir etkinlikte nasıl bir şey yapabileceğimi belki öğrenebileceğim ama şu an bakarsak hiçbir bilgim yok. Formasyon eğitiminde bir beden eğitimi öğretmenin görevli sorumluluklarıyla ilgili herhangi bir bilgim olmadı. Öğretmenlik özlük haklarıyla ilgili, özellikle bilgi vermediler. Staj okulumuzdaki hocamız bize sistemi (*e okul)* gösterdi ve sistemi açıp kendi çocuklara ne ve nasıl işleyeceğimizi gösterdi. Ve sistemi bize verdi. Yanımızda durup biz tek tek yaptık, denedik. Bu şekilde biraz daha biliyorum. Genel olarak formasyon eğitiminde bu konuyla ilgili bilgi almadık." **FYE7:** "Hayır, kendimi yeterli görmüyorum. Yani bu konuyla ilgili üniversite olsun stajda olsun öğrendiğim pek bir şey olmadı. Sadece lisans işlemleri falan bunları gösterecekti hoca o da yarım kaldı. Başkada bir şey yok. Özlük haklarımla ilgili bir derste almadım, onuda bilmiyorum. Bu e okul sistem, evrak hazırlama, günlük yıllık plan hazırlama gibi bu konuda kendimi hissetmiyorum çünkü bunları öğrenmedik." **FYK8:** "Kendimi hiçbir şekilde yeterli görmüyorum. Bununla alakalı hiçbir şey göremedik. Yani formasyon grubu olarak özellikle hiçbir bilgimiz yok. Öğretmenlik özlük haklarıyla ilgili yok. Sadece staj hocamızdan biraz bilgi ediniyorduk. Onun da fazlası olarak hiçbir bilgiyi edilmedik. Bu konuya yönelik herhangi bir ders aldığımızı hatırlamıyorum, aldığımızı da sanmıyorum. Bu konuda formasyon eğitimi hiçbir şekilde bizi mesleğe hazırladığını düşünmüyorum. Çünkü çok da taktıklarını düşünmüyorum. Hiçbir şekilde bilgi edinmedik."

4.1.7. Eğitim Programlarına İlişkin Görüşler



Şekil 23. Eğitim programlarına ilişkin görüşler hiyerarşik alt kodu.

Araştırmanın yedinci boyutu olan “Formasyon Programına İlişkin Görüşler” 3 farklı Kod altında incelenmiştir. Katılımcılar, Mesleki Eğitim Eksikliği kodu üzerine yoğunlaşmıştır. Bu boyuta ait hiyerarşik alt kodu şeması yukarıda verilmiştir.



Şekil 24. Formasyon programına ilişkin görüşler alt kod grafiği.

Şekil 24 alt kod grafiğine göre; Katılımcılar, %57 oranında mesleki eğitim eksikliği koduna vurgu yaparken, %21’i öğretmenliğe hazırlık eksikliği ve yine %21’i oranında staj eğitimi yetersizliği konularına da dikkat çekmişlerdir.

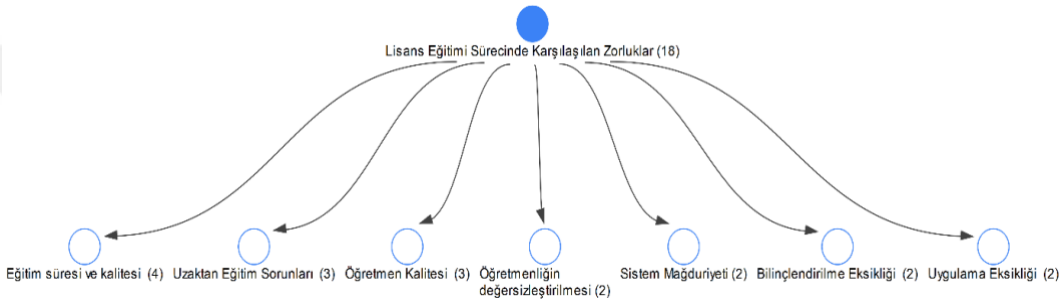
> **ÖE1:** “Ben lisans eğitimimizin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Mesela mevzuat hakkında hiçbir fikrimiz yok. Bizi öğretmenliğe hazırlamadığını düşünüyorum. Özellikle eğitim bilimleri derslerinin çok fazla yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bilgilerin çok kısıtlı olduğunu düşünüyorum. Sınavların fazla yüzeysel olduğunu düşünüyorum. Sınavlarda çok kolaylık tanındığını düşünüyorum. Biz dört sene sonra eğitim bilimleri adı altında öğretmen olmak için bir sınava gireceğiz. Bizim bu dört senemizde bu sınav hakkında en ufak bir çalışma yok. Tamamen bazı işler öğrenciye bırakılıyor. KPSS sınavı için tamamen öğrenci kendisi çalışmak zorunda kalıyor. Alan ve meslek bilgisi derslerinde sorun yaşıyoruz. Bir dersi toplasanız 12 hafta alıyoruz. Ama dershaneye gittiğimizde bu dersi 38 haftada veriyorlar… Hiç bir bilgi verilmiyor. Ben böyle düşünüyorum. Kendimi öğretmenlik konusunda hazır hissediyorum ama bu benim lisans eğitimden kaynaklı değil. Kendim antrenörlük yaptığım için, ufak ve

büyük çocuklarla çok fazla yaş grubuyla çalışıyorum. Bu yüzden kendimi hazır hissediyorum." **ÖK2:** "Ben tamamen meslek eğitim kısmının eksik olduğunu düşünüyorum. Alan eğitimi evet var, yeterli yetersiz bu dersler tartışılabilir. Ama meslek eğitiminin kesinlikle eksik olduğunu düşünüyorum. Daha uzun bir staj eğitimi olsaydı daha hazır çıkardık ve staj eğitiminde bize hala öğretmen gözüyle değilde öğrenci gözüyle bakılıyor. Evet biz derse girip konu, ders anlatırıyoruz ya da oradaki öğrenciler bize mecburiyetten hocam diyor olabilir ama orada bize öğrenci gibi davranılıyor. Yine de şu an bir ders işleyebilmek için bence hazırım. Atanırsam ve çocuklarla iletişim ve aktarım olarak yapabileceğimi düşünüyorum. Ama bu işin resmiyet kısmında gerçekten bilgisiz hissediyorum. Yani beni bir derse koysalar evet o dersi anlatırım. Sınıfı ve belki krizleri yönetirim. Ben şu an staja da gidiyorum. Orada da öğretmenlik yapıyorum. O derse giriyorum anlatıyorum. Bunu yapıyorum başarada biliyorum, hazırda hissediyorum. Ama o dersten çıktıktan sonra işin kalanıyla ben ilgilenmiyorum. Şu an öğretmen olursamda o işin kalanı için endişe duyuyorum. Ama dediğim gibi yarı yarıya hazır ve yeterli hissediyorum." **ÖK3:** "…Üniversiteden almam ve benim üzerine katmam gereken şeyler var. Üniversitemizin bu konuda beni tam olarak evet çok iyi akademik başarı elde ettim harika bir öğretmen olacağım diyerek çıkamıyorum. Yeterli ve yetersiz konusunda yarıyarıyayım. Kendi tecrübelerime dayanarak, küçüklükten beri sporla iç içeyim. Antrenörlük yapıyorum. Kendime güveniyorum. Bu şekilde ders verebilirim. İyi bir öğretmen olacağımı düşünüyorum. Üniversitenin evet bir katkısı var ama sadece lisans üzerinden çıkıp 4 sene ben öğretmen olacağım diye değil de kendim bir şeyler yapmaya çalışacağım… Lisans eğitimim beni kısmen hazırladı. Bana kattığı bir şeyler evet var ama kendi tecrübelerimle birlikte birleşmiş oldu. Lisans eğitiminin eksikliğini deneyimlerimle tamamlamaya çalıştım." **ÖE4:** "Hepimiz beden eğitimi öğretmeniyiz. Sporun içinden gelen insanlarınız. Hocaların ders işleyiş biçimlerini değiştirmeleri gerekiyor. Hocanın her şekilde bize hitap edebilmesi gerekiyor. Çoğu dersimiz bir saatten fazla sürmez. Süren sayısı ikiyi geçmez… Ders işlenişi şekillendirilebilir. Ben şu an bir görev verilse öğretmenlik yapmak açısından kendimin hazır olduğunu hissediyorum. Fakat bunun tam anlamıyla lisans eğitimiyle oluştuğunu söylemekte zorlanıyorum. Lisans eğitimindeki teorik bilgiler açısından çok fazla eksiğimin olduğunu düşünüyorum. Ben daha çok alan bilgisi konularından kendimi daha çok üstte görüyorum. Ve bu da yarın öğretmenlik yapacağım zaman yarım yamalak bir öğretmen olmak anlamına geliyor. Bence yarım yamalak bir öğretmen olmaktansa hiç olmamak daha iyi diye düşünüyorum."

FAE5: "Formasyon eğitim programının beni yeterli hale getirdiğini düşünmüyorum. Formasyon almadan önce çok daha iyi hale gelebileceğimi düşünüyorken, almadan önceki ve aldıktan sonraki seviyemin neredeyse eşit olduğunu düşünüyorum. Staj daha da uzun olabilirdi. Alanımıza yönelik eğitim almak bizim için daha verimli olabilirdi. Şu an formasyon eğitimini aldığımız hocalar ciddi anlamda donanımlı hocalar ama bize ne kadar verimli olduğu söz konusu…Staj okulumun tabiki bana katkısı oldu. Ama şöyle bir durum vardı. Antrenörlük yaptığımından dolayı acaba beden eğitimi öğretmenliği ve antrenörlük fark nedir diye düşünürken oraya gittiğimde aslında antrenörlüğün bana getirdiği tecrübeyle iyi olduğumu düşünüyorum. Ama bunun formasyonla bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca formasyonda aldığımız tüm teorik derslerinde çok boş geçtiğini düşünüyorum. Çok fazla sayıdan dolayı, öğretmenlerin farklı bölümlerden olmasından dolayı, nasıl olursa herkes bir şekilde geçeceğiz kafasında, hocada bunu bize mesaj olarak veriyor. Nasıl olursa hepiniz bu dersten kolaylıkla geçeceksiniz, seneye görüşmeyeceğiz gibisinden bir tavır var. Ben bu formasyon eğitimi sonrası öğretmenlik mesleğine hazır ve yeterli hissetmiyorum."
FAK6: "Formasyon dersleri yeterli değil… Formasyonda konular genel olarak işleniyor. Bilgiyi stajda öğrenip stajda uygulatıyorlar. Formasyon bölümlere ayırılabilirdi. Yeterince bilgiye sahip bir hocanın bize öğretmesini isterdim. Örneğin sınıf yönetimi… Sınıf yönetimini genel olarak öğretecek birini değilde bana beden eğitimi öğretmenliğinde sınıf yönetimini nasıl öğreteceğimi gösterebilecek biri olmasını isterdim. Şuanki öyle değil. Staj konusundan staj hocamızın bize yaptığı çalışmalardan dolayı biraz daha yeterli olduğumu ama tamamen yeterli değilim evet. Belki sınıf yönetimini bir şekilde sağlayabilirim diye düşünüyorum. Ama çok çok ben tamamen bana bir sınıf verseler o sınıfı çok iyi yönetirim diyemem. Formasyon eğitimi bana bir fikir vermedi ama uygulamaya gidince bir tık fikir sahibi hissediyorum."
FYE7: "Benden kendimi yeterli hissetmiyorum. Ama başladım göreve edindiğim tecrübeyle olabilir ancak. Onun dışında kendimi yeterli hissetmiyorum. Formasyon eğitimi mesleğe beni hazır hale getirmedi. Hazır olduğumu hissetmiyorum. Çünkü derslerin yetersizliği, sürenin kısıtlılığı olması, iki döneme sığdırılmış olması, bu gibi etkenlerden dolayı yetersiz hissediyorum." **FYK8:** "Bende aynı şeyleri söyleyebilirim. Bence bir senenin hiçbir katkısı yok. Çok kısa bir süre. Formasyonun tek güçlü yönü hiçbir şey yapmadan alabiliyor olmamız. Çok saçma kişilerin formasyon aldığını görüyorum. Staj hocalarımızı da zor durumda bırakıyorlar. O yüzden herkes öğretmen olmamalı. Çok basitleşti. Genelde formasyon dersleri genel olarak hiçbir işe yaramayıp az sürüyor, verim çok az. Genel bir konferans salonunda da değilde sınıf içinde dersler olsaydı daha iyi olurdu. Aynı zamanda öğretmenliğinde uygulamalı derslerinin olduğu gibi formasyonunda uygulamalı dersleri eklenmeliydi.

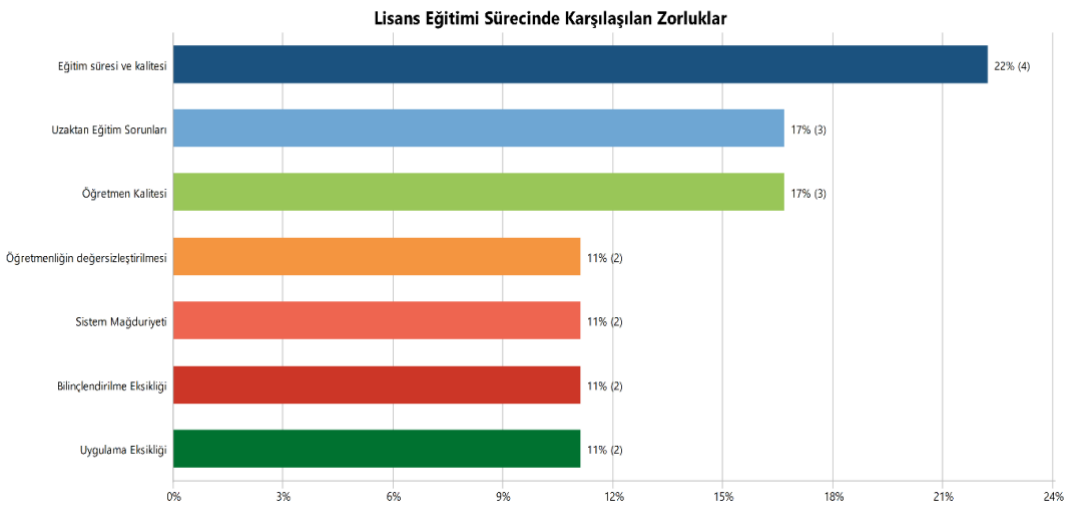
O yüzden baya bir yetersiz olduğunu düşünüyorum. Hocalardan ders esnasında öğrenmemiz gerekirken staj daki öğretmenlerden öğreniyoruz. Aslında onlar bize bunu yapmak zorunda değiller. Bizim o staja gitmeden çocuklara nasıl davranacağımızı öğretiyorlar, ediyorlar ama o ders içeriğini, o derste nasıl davranmamız gerektiğini, bunu bize formasyon öğretmenlerimizin öğretmesi gerekiyordu. Bizim staj hocalarımızdan öğrenmemiz gerekmiyordu."

4.1.8. Lisans Eğitimi (Formasyon Eğitimi) Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar



Şekil 25. Lisans eğitimi sürecinde karşılaşılan zorluklar hiyerarşik alt kodu.

Araştırmanın son boyutu olan "Lisans Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar" 7 farklı Kod altında incelenmiştir. Bu boyuta ait hiyerarşik alt kodu şeması yukarıda verilmiştir.



Şekil 26. Lisans eğitimi sürecinde karşılaşılan zorluklar alt kod grafiği.

Şekil 26 alt kod grafiğine göre; Katılımcıların, %22'si Eğitim süresi ve kalitesi kodu üzerine yoğunlaşmıştır. Katılımcılar bu kodun yanı sıra %17'i oranında Uzaktan Eğitim Sorunları ile Öğretmen Kalitesine yönelik görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra %11 oranında Öğretmenliğin değersizleştirilmesi, Sistem Mağduriyeti, Bilinçlendirilme Eksikliği, Uygulama Eksikliği kodlarına vurgu yapılmıştır. Lisans eğitim süresince karşılaşılan problemlere ilişkin görüşler boyutuna yönelik katılımcı görüşlerine ait bazı örnekleri aşağıda verilmiştir.

> **ÖE1:** "Ben üniversite hayatımızın hocalar tarafından çok kolaylaştırıldığını düşünenlerdenim. Benim lise hayatım üniversite hayatımdan daha zor olduğunu düşünüyorum. Bunu slaytları vermek, derse gelmesine de ben sizi geçireceğim kafasında olmalarını başa koyuyorum. Ikinci de bizim bu sınav sisteminin çok kötü olduğunu düşünüyorum. Bunun da ders çalışan ile, ders çalışmayan, ayırt etmiyor. Bir süreden sonra ders çalışan da ders çalışmayan gibi davranıyor. Sınavlarda kopya çekiyor. Yani aynı puanı alıyorum diyor. Bunun çok kötü etkilediğini düşünüyorum."
> **ÖK2:** "Online eğitimle başladık. Bu düzene düzende diyemem çünkü çok yeterli de değildi. Birinci sınıftık ve almamız gereken derslerin çoğu uygulamalıydı. Bunu online'dan aldık. Bize tam olarak aktarılamadı. Tam bu düzene ayak uydurmuş iken okulumuz açıldı, geldik ve okulda da ders açısında bazı düzensizlikler olduğunu düşünüyorum. Bazı derslerimiz çok kolay bizi geçirmeye yönelik ilerliyor. Bazı derslerimiz biraz daha zor oluyor. Bazı hocalarımız çok fazla üstümüze düşüyor. Tamamen mesleğe yönelik bize öğretmen gözüyle bakan ve bizi yetiştirmeye çalışan kişilerden ders almamız gerektiğini düşünüyorum. Ve bilinçlendirilmemiş olmamız olduğunu düşünüyorum. Yani ben şu anda dördüncü sınıf öğrencisiyim ve bir zaten bir buçuk yılım online'da bunu okuldan bile saymıyorum. Kalan yılında da bu okulun başında ya da daha öncesinde en azından ben son sınıfa gelmeden neler yapmamız gerektiğiyle ilgili yeterince bilinçli olmadığımızı düşünüyorum. Yani sonuçta herkesin çevresinde bu bilgileri alabileceği kişiler olmuyor ya da önünde örnek alabileceği kişiler olmuyor. Bence öğretmenliğin bizim bölümümüzün öğretmenliğin bu fakülte içinde değersizleştirildiğini düşünüyorum. Çünkü biz 4 yıl eğitim görüyoruz. Öğretmenlik eğitimi görüyoruz ve bu fakülteye girerkende de öğretmenlik bölümü için özellikle daha puanı yüksek kişilere alıyorlar. Çünkü neden puanın yüksek kişilere alıyorsa daha iyi bir eğitim verdiğini düşündükleri içindir ve daha iyi koşullarda mezun edecekleri içindir. Ama biz aksine daha kötü koşullarda mezun oluyoruz. Bence 4 yıllık eğitimin sonunda sadece temel eğitimden muaf şekilde mezun oluyoruz başka. Elimizde çok bir şey olmuyor. Bizim bir tane bile uzmanlık alanımız yani çok büyük bir eksiklik, çok değersiz görülüyor. O zaman bu bölüme girerken

daha seçiçi olunuyor….” **ÖK3:** “neredeyse aynı şeyler benim içinde. Bence bizim en büyük problemimiz uzaktan eğitim. Çünkü bir buçuk senemiz gerçekten benim için çöp oldu. Hatta bu bu 2 buçuk seneyi de etkiledi. Çünkü biz buraya geldiğimizde ikinci sınıftık ama aslında birinci sınıftık. Uzaktan eğitimle zaten hocalara da çok iletişim halinde değildik ama geldiğimizde ve gerçekten hani illa yardımcı olmak isteyen öğretmenlerin olmuş, yol gösteren çok olmadı. Bu öğrenci kaynaklı da olabilir ama yani sertifikalar olsun, eğitimler olsun gerçekten biz dördüncü sınıfta öğrendik. Neden yapmadınız diye bize söylediklerinde anladık. Sınavıma giriyorum, çıkıyorum ortalama çok yüksek ama donanım olarak çok zayıfım. Hem eğitimin hem benim kendi bilinçsizliğim yani gerçekten keşke ben çabalasaydım, bunun için. 4’üncü senenin sonunda keşke ben yapsaydım demek yerine bilseydim bazı şeyleri. Biz kendime bir şeyler yapmaya çalıştık. Öğretmen olacağım havasına giremedim.” **ÖE4:** “Ben artık belli bir yaştan sonra belli bir çalışma sürecinden sonra belli başlı işlerin aslında öğretmenimizden de geçtiğini düşünüyorum ki bizlere verecek bir şeyin kalmadığının farkına varıyoruz burada. Ondan sonra ve ÖK2’nın dediğine çok katılıyorum. Biz 4’üncü sınıf öğrencisine geldik. Bize ilk defa geçen sene belge alma konusu hakkında antrenörlük belgesi alma konusu üstünden bir hocamızın tavsiyesiyle biz bunların farkına vardık. Belli başlı sorunlardan sonra tabii ki sistem mağduru olarak biz burada öne çıkıyoruz. Bu yola çıktığımızda herhalde bizim sınıfımızda yaklaşık 20 küsere yakın öğrenci braşsızdı… Yani beden eğitimi öğretmenliği okuyan bir bölümde topa değmemiş insanlar günün sonunda bu işin meslek olarak yapmaya başlayacaklardı. Gerek formasyon gerek uzmanlık belgeleri gerek aldığı antrenör belgeleri artık açısından bu konu hakkında tamamen bir bilgi eksikliğimiz var ve bir bilinçsizlik var...”

FAE5: “Özellikle ben formasyon eğitimini almadan önce bana çok faydalı olabileceğini düşünüyordum. Hani tamamen bir beden eğitimi öğretmeninin neler yapması gerektiğini tam donanımlı şekilde öğreneceğimi düşünüyorum ama tam aksine almadan önceki bilgilerimin neredeyse şu anki bilgilerimin eşit olduğunu düşünmekteyim. Derslerimde de şu şekilde hocaların anlattığı sınavda sorularla birebir örtüşmemekte. Bizim sınavlarımız şu an genel olarak KPPS de çıkmış sorulardan oluşmakta ama derste de yani sorulara baktığımızda ne alaka diyebiliyoruz. En büyük sorun formasyon eğitiminin 2 dönem arasına sıkıştırılmış olması bizlere çok verimli olmadığını gösteriyor. Onun haricinde tüm bölümlerle beraber aynı dersi almamız bizim için dezavantaj. Staj eğitiminde ise aslında genel olarak biz bu eğitimi alırken hocalar daha çok kâğıt üzerinde anlatıp geçip nasıl olsa bir daha sizle uğraşmayacağım gibisinden hani 200-400 kişinin o ders alması bizle bir daha seneye

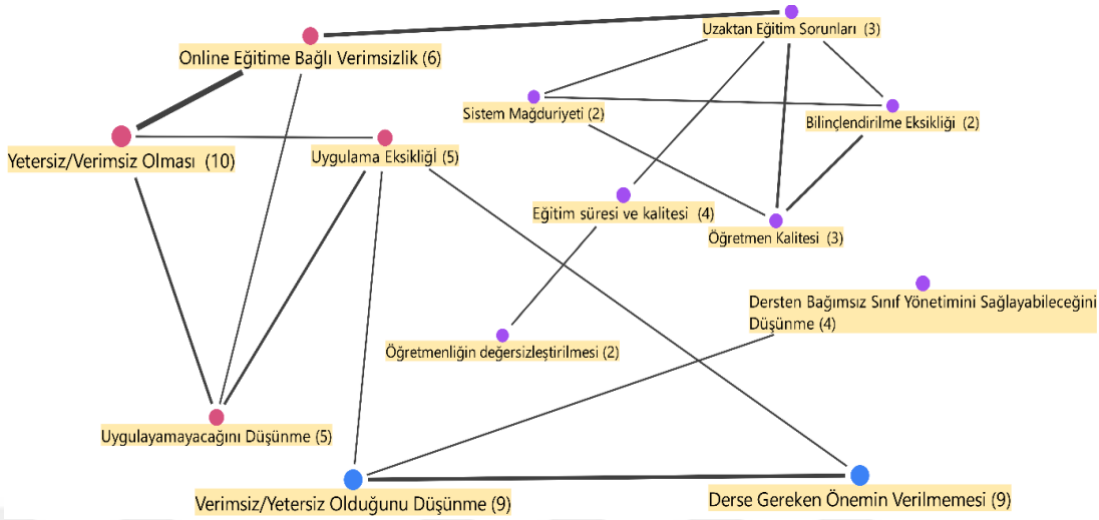
uğraşmaması için çoğu kişinin dersinde bırakmamasına neden oluyor. O yüzden çok fazla önemsenmediğimiz hissediyorum. Zaten formasyon alıp geçeceksiniz. Özellikle hocalar bizlere atanan atanacak ve çoğu kişi atanamayacak gözüyle bakıyor. Özellikle hocalardan bu durumdan maalesef çok da memnun değiliz." **FAK6:** "Formasyon olduğu için tamamen genel olarak bize konu anlatılıyor. Zaten çok kalabalığız. Extra başka bölümler de var. Yani dersler konusunda çok yetersiziz zaten. … öğretim teknolojileri dersinin biz bire bir alıyoruz. Yani sadece bizim bölümümüz var. Bizim bölümüzde insanlarla olduğu için hoca ekstra iletişime geçiyor ve daha da iyi anlıyoruz. Örnekleri bile verirken hep spor üzerinden veriyor ya bu yüzden bize daha iyi öğrenmemize yardımcı oluyor. Onun dışında staj okulumdaki hocamız sayesinde biraz daha ben bilgili olduğumu düşünüyorum. Çünkü bize elinden geldikçe bir şeyleri öğretmeye çalışıyor. O yüzden o konuda biraz daha iyiyim ama genel olarak bahsedecek olursak herhangi yeterli bir şey görmüyoruz. Hiçbir şey etkili değil. İki dönem aldık ama bir dönemi tamamen hocalar uzaktan eğitim olarak verdi ve o dönem bizde yok. Yani bizim için sadece şu an bu dönem var, verimsiz. Hiçbir şey hatırlamıyorum. Bilmiyorum ben o dersin adını bile hatırlamıyorum. Sadece biz bu sene bu dönem staj gördük ve staj sayesinde biraz daha bilgimiz var. Yoksa belki yine olmayacaktı. Tamamen sorunun online eğitim olduğunu düşünüyorum." **FYE7**: "Bende derslerin çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir yıl gibi bir sürede yapıyoruz. Bunları çok kısa bir süre bence diğer arkadaşlar mesela 4 yıla yakın bir şekilde yapıyor. Bu şekilde yetişiyorlar. Bir yılın formasyon için yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yani stajı bir dönem yapıyoruz. Diğer derslerde çok kısa süre olduğunu düşünüyorum. Uzaktan eğitimin tamamen gereksiz olduğunu düşünüyorum. Hiç faydası olduğunu düşünmüyorum. Okumamışız gibi." **FYK8:** "Herkes öğretmen olmamalı. En büyük sorunlardan biri herkes formasyon aldı. Ne bir ortalamaya bakıldı ne bir şeye bakıldı, herkes formasyon aldı. Öğretmenlik bölümünün 4 yılda aldıkları eğitimi bizim bir senede almamız imkânsız. Ve onlar barajı geçip yüksek puanla geliyorlarsa bizde düşük puanlar bile alındı. Öğretmen olamayacak, o kadar insan var ki hepsi bedava olduğu için ya da puana bakılmadığı için öylesine alalım diyen insanlar. Neden? Çünkü onların da *(öğretmenlik bölümü*) puan etkili oldu. Eşit olsun. En azından formasyon için bir sınav olmalı. Herkes formasyon almamalı. Önceden para verilip alınıyordu. Ben buna da karşıydım. Ama yine bir ihtimal vardı şimdi hiçbir şey yok. Herkes alıyor. Herkes aldıktan sonra zaten anlamıda yok bize ders veren hocalar genellikle sporla alakalı olan insanlar değil. Olmadıkları için bize verimli bir derste olmuyor. Ve ne kadarda ders iyi geçti desekte verimli olmuyor. Birinci dönem online olan derslerin sınavına yüzyüze girdik. Ve bunlar benim düşünceme göre çok saçma. Çünkü onlinede hiçbir şey bilmiyoruz. Önümüze 80 soruluk bir tane test geldi.

Uzaktan olmasına bir şey demiyoruz, olsun. Ama en azından o verimi almalıyım ki 80 soruyu yapabileyim … bilmiyorum değişik geldi. O kadarda bilgim olduğunu düşünmüyorum. Zaten kendileri de o kadar yeterliliğe sahip olmadığımızı biliyorlar. Çünkü biz online da bile derse giren 300 kişiydik. Böyle Spor Bilimleri Fakültesi olarak online da bile olsa bir sınıf ortamında olsaydı daha verimli olurdu.”



Şekil 27. Kod bulutu.

Katılımcı ifadelerinin yoğunluğa göre dağılımı Şekil 27’de gösterilmektedir. Daha büyük puntolu olarak gösterilen kodlar daha yoğun olarak kullanılan ifadeleri gösterirken, daha küçük puntolu olan ifadeler, kodların daha az yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir. Katılımcıların en çok dile getirdiği temalar “Yetersiz/Verimsiz Olması”, “Derse Gereken Önemin Verilmemesi”, “Verimsiz/Yetersiz Olduğunu Düşünme”dir. Bu da eğitimde yetersizlik ve verimsizlik algısının oldukça yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Bunların dışında uygulama ve çevrimiçi eğitimde yaşadıkları sorunlara sıkça vurgu yaptıkları görülmektedir. Küçük yazı tipinde olan kodlar her ne kadar katılımcılar tarafından az dile getirilmiş olsa da oldukça önemli başka bir sorunu göstermektedir. Eğitimleri sırasında "Mevzuat Bilgisi Eksikliği," “Staj Eğitim Sistemi Sorunları”, "Mesleki Eğitim Eksikliği," ve "Öğretmen Kalitesi" gibi oldukça önemli olan eksiklikler dile getirilmiştir.



Şekil 28. Kod haritası.

Katılımcıların sıkça birlikte bahsettiği kodlar Şekil 28'de gösterilmektedir. Kod Haritası temalar arasındaki ilişkileri ve sıklıkları ifade etmektedir. Birlikte bahsedilen daha sık bahsedilen kodların ilişkisini yansıtacak şekilde çizgiler daha geniş gösterilmiştir. "Yetersiz/Verimsiz Olması" kodu, en sık tekrar edilen kod olup birçok farklı kodla *(online eğitime bağlı verimsizlik, uygulamayacağını düşünme vs)* ilişkilidir. Bu durum katılımcıların yetersiz ve verimsiz algılarının diğer temalarla çok güçlü bir bağlantı kurduğunu göstermektedir. "Yetersiz/Verimsiz Olduğunu Düşünme" ve "Derse Gereken Önemin Verilmemesi" kodları birbirleriyle güçlü şekilde ilişkilidir. Katılımcıların derslere yeteri kadar önem verilmediğini düşündüğü ve b durumun genel bir yetersizliğe neden olduğunu düşündükleri söylenebilir. Eğitimde yetersizlik, uygulama eksikliği ve online eğitimin etkileri en sık tekrar edilen ve birbirleriyle güçlü ilişkiler kuran temalar olarak öne çıkmaktadır.

4.2. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları bölüme göre *(Öğretmenlik ve Formasyon)* mesleki öz yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla cinsiyet, akademik başarı, yaş, bölüm ve öğretmenlik tercih nedenleri ile daha önceki deneyimleri içeren değişkenler ile ele alınmıştır. Tabloların ve sonuçların daha rahat okunabilmesi için formasyon eğitimi alan Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği Bölümlerine kayıtlı formasyon eğitimi alan katılımcılar için "Formasyon Eğitimi alan katılımcılar" ifadesi kullanılmıştır. Tablo 5 araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerini ifade etmektedir.

Tablo 5. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının demografik özellikleri.

Demografik		***Öğretmenlik (N)***	***%***	***Formasyon (N)***	***%***
Cinsiyet	Kadın	35	% 49.3	77	%45.8
	Erkek	36	% 50.7	91	% 54.2
Yaş	18-22 yaş	36	%50.7	103	%61.3
	23-26yaş	26	%36.6	59	%35.1
	27 ve üstü yaş	9	%12.7	6	%3.6
Akademik başarı	0.00-2.49 (Düşük)	1	%1.4	19	% 11.3
	2.50-3.49 (Orta)	49	%69.0	144	% 85.7
	3.50-.400 (Yüksek)	21	%29.6	5	% 3.0
Öğretmenlik/ Formasyon bölümünü tercih nedeni	Ekonomik getirisi için	2	%2.8	11	% 6.5
	Kendime uygun bir meslek olduğu için	35	%49.3	97	% 57.7
	Ailemin ısrarı sonucu	2	%2.8	7	% 4.2
	Başka seçeneğim yoktu	9	%12.7	18	%10.7
	Sporu seviyorum	23	%32.4	35	% 20.8
Kayıtlı olunan bölümü tercih nedeni	Kendi isteğim ile	68	%95.8	165	% 98.2
	Kendi isteğim dışında	3	%4.2	3	%1.8
Öğretmenlik/ Antrenörlük Deneyimi	Evet	56	%78.9	143	% 85.1
	Hayır	15	%21.1	25	% 14.9
Kayıtlı olunan bölüm	Öğretmenlik	71	%100	-	-
	Antrenörlük	-	-	127	%75.6
	Yöneticilik	-	-	41	%24.4

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının demografik özelliklerini içeren Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlik bölümüne kayıtlı katılımcıların %50.7'sinin erkek, % 45.8'inin kadın olduğu, %78.9'u daha önce antrenörlük ya da öğretmenlik deneyimlerinin olduğu, %69'unun akademik

başarısının orta düzeyde olduğu, %49.3'ü öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun bir meslek olduğu için seçtiğini belirtirken %95.8'i bölümlerini kendi istekleri ile seçtikleri görülmektedir. Formasyon eğitimi alan katılımcıların %75.6'sını antrenörlük bölümüne kayıtlı olan katılımcıların oluşturduğu, %54.2'sinin erkek, %45.8'inin kadın katılımcıları içerdiği, %85.7'sinin orta düzeyde akademik başarıya sahip olduğu, %57.7'si öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun bir meslek olduğunu ifade ederken %20.8 sporu sevdiği için bu mesleği tercih ettiğini, %98.2'si kayıtlı oldukları bölümü kendilerinin tercih ettiğini ve %85.5'inin öğretmenlik/antrenörlük deneyimi olduğunu göstermektedir.

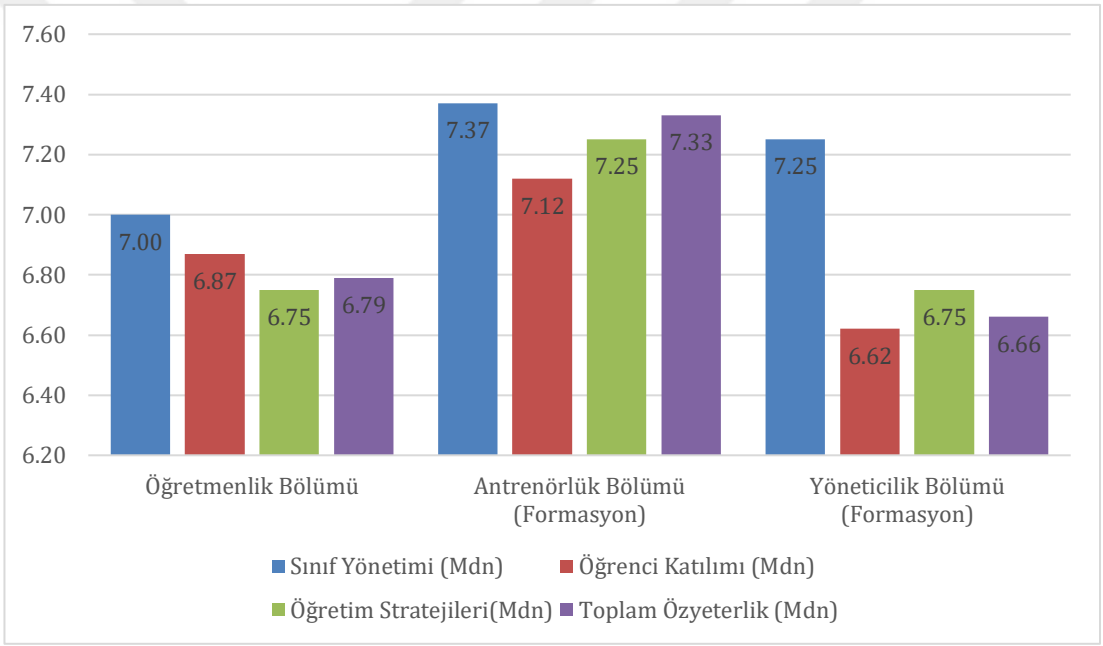
Tablo 6. Kayıtlı olunan bölüm değişkenine göre betimsel analiz karşılaştırılması.

	Bölüm	***N***	***(SD)***	***Medyan***	***IQR***	***%95 Güven Aralığı (Düşük-Yüksek)***
Sınıf Yönetimi	Öğretmenlik Bölümü	71	1.09	7.00	1.63	6.59-7.11
	Antrenörlük Bölümü	127	.95	7.37	1.25	7.08-.742
	Yöneticilik Bölümü	41	1.30	7.25	2.19	6.55-7.38
Öğrenci Katılımı	Öğretmenlik Bölümü	71	1.19	6.87	1.63	6.39-6.95
	Antrenörlük Bölümü	127	.94	7.12	1.13	6.87-7.20
	Yöneticilik Bölümü	41	1.22	6.62	2.38	6.32-7.09
Öğretim Stratejileri	Öğretmenlik Bölümü	71	1.09	6.75	1.75	6.41-6.93
	Antrenörlük-Bölümü	127	.97	7.25	1.38	6.94-7.28
	Yöneticilik Bölümü	41	1.23	6.75	2.06	6.44-7.22
Mesleki Öz yeterlik (Toplam)	Öğretmenlik Bölümü	71	1.07	6.79	1.58	6.48-6.98
	Antrenörlük Bölümü	127	.89	7.33	1.17	6.97-7.29
	Yöneticilik Bölümü	41	1.21	6.66	2.06	6.45-7.22

Tablo 6 öğretmenlik bölümüne kayıtlı ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Antrenörlük Bölümü adayları ölçeğin her bir alt boyutunda (Sınıf Yönetimi *Mdn*=7.37, IQR=.1.25; Öğrenci Katılımı *Mdn*=7.12, IQR=.1.13; Öğretim Stratejileri *Mdn*=7.25,

IQR= 1.38) ve ölçeğin toplamı olan Mesleki Öz yeterlik (*Mdn*= 7.33, IQR=.1.17) puanları öğretmenlik ve yöneticilik formasyon grubuna göre daha yüksektir. Öğretmenlik Bölümü Öğretim Stratejileri (*Mdn*=6.75, IQR=1.75) alt boyutunda Yöneticilik Bölümü ise Mesleki öz yeterlik toplamında (Mdn=6.66, IQR=2.06) en düşük öz yeterlik göstermektedir.

Şekil 29'da de gösterildiği üzere Öğretmenlik Bölümü ve Yöneticilik Bölümüne kayıtlı formasyon eğitimi alan adaylar Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve ölçeğin toplamında orta seviyede ve Sınıf Yönetiminde yüksek öz yeterlik gösterirken Antrenörlük bölümü her bir alt boyutta yüksek öz yeterlik göstermektedir.



Şekil 29. Kayıtlı olunan bölüme göre öz yeterliklerin karşılaştırılması.

Tablo 7. Katılımcıların öğretmen öz yeterliklerine ilişkin algılarının bölüm değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları.

		N	*Sıra Ortalaması*	*Kruskal-Wallis H*	*P*	*Fark*
Sınıf Yönetimi	Öğretmenlik Bölümü	71	105.50	5.647	.059	-
	Antrenörlük Bölümü	127	129.44			
	Yöneticilik Bölümü	41	115.87			
Öğrenci Katılımı	Öğretmenlik Bölümü	71	109.12	4.667	.097	-
	Antrenörlük Bölümü	127	129.05			
	Yöneticilik Bölümü	41	110.80			
Öğretim Stratejileri	Öğretmenlik Bölümü	71	103.38	7.803	.020*	*Öğretmenlik ve Antrenörlük*
	Antrenörlük Bölümü	127	131.26			
	Yöneticilik Bölümü	41	113.90			
Öz yeterlik Toplam	Öğretmenlik Bölümü	71	104.70	6.866	.032*	*Öğretmenlik ve Antrenörlük*
	Antrenörlük Bölümü	127	130.66			
	Yöneticilik Bölümü	41	113.48			

*P< 0.05 istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 7, öğretmenlik bölümü ile formasyon eğitimi alan antrenörlük ve yöneticilik bölümlerine kayıtlı katılımcılar arasında eğitim gördükleri bölüme göre öz yeterlik toplam ve alt boyutlarına göre Kruskal-Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlara göre öğretim stratejileri (X^2 (df=2) = 7.803, p= 0.020) ve mesleki öz yeterlik (X^2 (df=2) = 6.866, p= 0.032) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken (p<0.05), öğrenci katılımı (X^2 (df=2) = 4.667, p= 0.097) ve sınıf yönetimi (X^2 (df=2) = 5.647, p= 0.059) alt boyutlarında bir fark gözlenmemiştir (p> 0.05). Gruplar arası farklılıkların hangi gruplar üzerinde olduğunun belirlenmesi için için Dwass-Steel-Critchlow-Fligner testi uygulanmıştır. Öğretim Stratejileri (p= 0.015) ve Mesleki Öz yeterlik (p= 0.026) alt boyutları arasında öğretmenlik ve antrenörlük bölümleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın öğretmenlik bölümüne kayıtlı adaylar üzerine olduğu ve öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlik bölümüne kayıtlı adaylar yöneticilik ve antrenörlük bölümlerine göre daha güçlü özyeterliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların öğretmen öz yeterliklerine ilişkin kayıtlı olunan bölümü tercih etme nedeni değişkenine göre Mann-Whitney U test sonuçları.

	Alt Boyutlar	***Değişken***	***N***	***Ortalama sıralaması***	***Z***	***U***	***P***
Öğretmenlik Bölümü	Sınıf Yönetimi	Kendi isteğim ile	68	36.01	-.029	101.00	.977
		Kendi isteğim dışında	3	35.67			
	Öğrenci Katılımı	Kendi isteğim ile	68	35.63	-.730	76.50	.466
		Kendi isteğim dışında	3	44.50			
	Öğretim Stratejileri	Kendi isteğim ile	68	35.97	-.057	100.00	.954
		Kendi isteğim dışında	3	36.67			
	Öz yeterlik Toplam	Kendi isteğim ile	68	35.90	-.200	95.00	.841
		Kendi isteğim dışında	3	38.33			
Formasyon Eğitimi Alan Katılımcılar	Sınıf Yönetimi	Kendi isteğim ile	165	84.79	-.581	199.00	.561
		Kendi isteğim dışında	3	68.33			
	Öğrenci Katılımı	Kendi isteğim ile	165	84.93	-.857	176.00	.391
		Kendi isteğim dışında	3	60.67			
	Öğretim Stratejileri	Kendi isteğim ile	165	84.87	-.731	186.50	.465
		Kendi isteğim dışında	3	64.17			
	Öz yeterlik Toplam	Kendi isteğim ile	165	84.88	-.743	185.50	.458
		Kendi isteğim dışında	3	63.83			

Tablo 8 her iki gruba ait katılımcılar arasında kayıtlı oldukları bölümü tercih etme değişkeninin öz yeterlik toplam ve alt boyutlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre her iki gruba ait katılımcıların öz yeterlik algılarının her bir alt boyut ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Araştırmaya katılan katılımcıların "kendi isteği ile" bölümlerini tercih eden katılımcıların sıra ortalamalarının genel olarak yüksek olma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların öğretmen öz yeterliklerine ilişkin algılarının antrenörlük-öğretmenlik deneyimi değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

	Alt Boyutlar	*Değişken*	*N*	*Ortalama sıralaması*	*Z*	*U*	*P*
Öğretmenlik Bölümü	Sınıf Yönetimi	Evet	56	34.21	-1.417	319.500	.156
		Hayır	15	42.70			
	Öğrenci Katılımı	Evet	56	33.90	-1.657	302.500	.098
		Hayır	15	43.83			
	Öğretim Stratejileri	Evet	56	33.69	-1.827	290.500	.068
		Hayır	15	44.63			
	Öz yeterlik Toplam	Evet	56	33.79	-1.747	296.000	.081
		Hayır	15	44.27			
Formasyon Eğitimi Alan Katılımcılar	Sınıf Yönetimi	Evet	143	85.25	-.480	1680.000	.632
		Hayır	25	80.20			
	Öğrenci Katılımı	Evet	143	86.48	-1.260	1505.000	.208
		Hayır	25	73.20			
	Öğretim Stratejileri	Evet	143	86.98	-1.584	1432.500	.113
		Hayır	25	70.30			
	Öz yeterlik Toplam	Evet	143	86.01	-.965	1571.000	.334
		Hayır	25	75.84			

Tablo 9, her iki gruba ait katılımcılar arasında öğretmenlik/antrenörlük deneyimi değişkeninin öz yeterlik toplam ve alt boyutlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre deneyim sahibi olup olmama durumuna göre öz yeterlik toplam ve alt boyut için anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Her iki grubun sıra ortalamaları karşılaştırıldığında öğretmenlik bölümüne kayıtlı katılımcıların deneyim sahibi olmayan adayların her bir alt boyut daha yüksek sırada yer aldığı görülürken formasyon grubunda bu durumun tam tersi olarak deneyim sahibi olanların daha yüksek sırada yer aldığı görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların öğretmen öz yeterliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları.

	Alt Boyut	*Yaş*	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Kruskal Wallis-H*	*P*
Öğretmenlik Bölümü	Sınıf Yönetimi	18-22 yaş	36	34.78	.422	.810
		23-26yaş	26	36.42		
		27 ve üstü yaş	9	39.67		
	Öğrenci Katılımı	18-22 yaş	36	36.81	1.642	.440
		23-26yaş	26	32.63		
		27 ve üstü yaş	9	42.50		
	Öğretim Stratejileri	18-22 yaş	36	37.01	3.118	.210
		23-26yaş	26	31.44		
		27 ve üstü yaş	9	45.11		
	Öz yeterlik Toplam	18-22 yaş	36	36.31	1.561	.458
		23-26yaş	26	33.13		
		27 ve üstü yaş	9	43.06		
Formasyon Eğitimi Alan Katılımcılar	Sınıf Yönetimi	18-22 yaş	103	82.03	1.184	.553
		23-26yaş	59	87.05		
		27 ve üstü yaş	6	101.75		
	Öğrenci Katılımı	18-22 yaş	103	80.91	1.972	.373
		23-26yaş	59	88.80		
		27 ve üstü yaş	6	103.83		
	Öğretim Stratejileri	18-22 yaş	103	83.66	.081	.960
		23-26yaş	59	85.86		
		27 ve üstü yaş	6	85.58		
	Öz yeterlik Toplam	18-22 yaş	103	82.21	.983	.612
		23-26yaş	59	86.92		
		27 ve üstü yaş	6	100.00		

Tablo 10, Her iki gruba ait katılımcılar arasında yaş değişkeninin öz yeterlik toplam ve alt boyutlarına göre Kruskal-Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre Öğretmenlik Bölümü ve Formasyon Eğitimi Alan Katılımlar arasında yaş gruplarına göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 11. Katılımcıların öğretmen öz yeterliklerine ilişkin algılarının akademik başarı değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları.

	Alt Boyut	*Akademik Başarı*	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Kruskal Wallis- H*	*P*
Öğretmenlik Bölümü	Sınıf Yönetimi	Düşük	1	53.00	2.658	.265
		Orta	49	38.02		
		Yüksek	21	30.48		
	Öğrenci Katılımı	Düşük	1	53.00	2.895	.235
		Orta	49	38.15		
		Yüksek	21	30.17		
	Öğretim Stratejileri	Düşük	1	29.00	1.853	.396
		Orta	49	38.22		
		Yüksek	21	31.14		
	Öz yeterlik Toplam	Düşük	1	45.00	2.543	.280
		Orta	49	38.35		
		Yüksek	21	30.10		
Formasyon Eğitimi Alan Katılımcılar	Sınıf Yönetimi	Düşük	19	86.42	.430	.807
		Orta	144	84.72		
		Yüksek	5	70.80		
	Öğrenci Katılımı	Düşük	19	76.29	.639	.727
		Orta	144	85.67		
		Yüksek	5	82.00		
	Öğretim Stratejileri	Düşük	19	81.50	.136	.934
		Orta	144	85.06		
		Yüksek	5	79.90		
	Öz yeterlik Toplam	Düşük	19	81.58	.166	.920
		Orta	144	85.09		
		Yüksek	5	78.50		

Tablo 11, Her iki gruba ait katılımcılar arasında akademik başarı değişkeninin öz yeterlik toplam ve alt boyutlarına göre Kruskal-Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre her iki bölüme kayıtlı katılımcıların öz yeterlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlik bölümüne kayıtlı katılımcıların öz yeterlik algılarının mesleği seçme nedeni değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları.

Ölçek alt ve toplam	*Tercih Nedeni*	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Kruskal -Wallis H*	*P*
Sınıf Yönetimi	Ekonomik getirisi olduğu için	2	5.25	6.144	.189
	Kendime uygun meslek olduğu için	35	39.11		
	Ailemin ısrarı sonucu	2	33.50		
	Başka seçeneğim yoktu	9	39.67		
	Sporu seviyorum	23	32.72		
Öğrenci Katılımı	Ekonomik getirisi olduğu için	2	7.00	7.287	.121
	Kendime uygun meslek olduğu için	35	41.06		
	Ailemin ısrarı sonucu	2	29.75		
	Başka seçeneğim yoktu	9	35.33		
	Sporu seviyorum	23	31.63		
Öğretim Stratejileri	Ekonomik getirisi olduğu için	2	11.25	4.735	.316
	Kendime uygun meslek olduğu için	35	39.67		
	Ailemin ısrarı sonucu	2	41.50		
	Başka seçeneğim yoktu	9	32.94		
	Sporu seviyorum	23	33.28		
Öz yeterlik Toplam	Ekonomik getirisi olduğu için	2	7.00	6.615	.158
	Kendime uygun meslek olduğu için	35	40.64		
	Ailemin ısrarı sonucu	2	32.75		
	Başka seçeneğim yoktu	9	35.11		
	Sporu seviyorum	23	32.09		

Tablo 12, öğretmenlik bölümüne kayıtlı katılımcıların arasında öğretmenlik mesleğini seçme nedenine göre öz yeterlik toplam ve alt boyutlarına göre Kruskal-Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının tercih nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Öz yeterlik toplam puan sıra ortalamasına göre katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerindeki en büyük nedenin kendilerine uygun bir meslek olduğu için seçtikleri görülmektedir.

Tablo 13. Formasyon eğitimi alan katılımcıların öz yeterliklerine ilişkin algılarının mesleği seçme değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları.

Ölçek alt ve toplam	*Tercih Nedeni*	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Kruskal-Wallis H*	*P*	*Fark*
Sınıf Yönetimi	Ekonomik getirisi olduğu için	11	88.68	10.390	.034*	*Ailemin ısrarı sonucu ve sporu seviyorum*
	Kendime uygun meslek olduğu için	97	93.77			
	Ailemin ısrarı sonucu	7	63.36			
	Başka seçeneğim yoktu	18	63.78			
	Sporu seviyorum	35	72.37			
Öğrenci Katılımı	Ekonomik getirisi olduğu için	11	84.59	16.327	.003*	*Ailemin ısrarı sonucu ve sporu seviyorum*
	Kendime uygun meslek olduğu için	97	94.46			
	Ailemin ısrarı sonucu	7	43.29			
	Başka seçeneğim yoktu	18	54.19			
	Sporu seviyorum	35	80.69			
Öğretim Stratejileri	Ekonomik getirisi olduğu için	11	79.05	12.613	.013*	-
	Kendime uygun meslek olduğu için	97	93.74			
	Ailemin ısrarı sonucu	7	40.07			
	Başka seçeneğim yoktu	18	65.69			
	Sporu seviyorum	35	79.17			
Öz yeterlik Toplam	Ekonomik getirisi olduğu için	11	84.27	13.800	.008*	*Ailemin ısrarı sonucu ve sporu seviyorum*
	Kendime uygun meslek olduğu için	97	94.45			
	Ailemin ısrarı sonucu	7	45.71			
	Başka seçeneğim yoktu	18	60.14			
	Sporu seviyorum	35	77.29			

*P< 0.05 istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 13, formasyon eğitimi alan katılımcıların arasında öğretmenlik/formasyon eğitimini seçme nedenine göre öz yeterlik toplam ve alt boyutlarına göre Kruskal-Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir. Tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Gruplar arası farkı belirleyebilmek için Dwass-Steel-Critchlow-Fligner testi yapılmıştır. "Ailemin ısrarı sonucu" ile "sporu seviyorum" grupları arasında Sınıf Yönetimi ($p=0.045$) ve Öğrenci Katılımı ($p= 0.041$), Mesleki öz yeterlik ($p= 0.051$) anlamlı fark bulunurken diğer gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0.05$). Bu sonuçlar formasyon eğitimi alan adaylar arasında mesleği tercih etme nedenlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen özyeterliğinin mesleği tercih etme durumlarına göre etkilendiği söylenebilir.

Tablo 14. Katılımcıların öğretmen öz yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Bölüm	*Alt Boyutlar*	*Cinsiyet*	*N*	*Ortalama sıralaması*	*Z*	*U*	*P*
Öğretmenlik Bölümü	Sınıf Yönetimi	Kadın	35	35.10	-.363	598.500	. 717
		Erkek	36	36.88			
	Öğrenci Katılımı	Kadın	35	36.16	-.063	624.500	.950
		Erkek	36	35.85			
	Öğretim Stratejileri	Kadın	35	36.20	-.081	623.000	.936
		Erkek	36	35.81			
	Öz yeterlik Toplam	Kadın	35	36.43	-.173	615.000	.863
		Erkek	36	35.58			
Formasyon Eğitimi Alan Katılımcılar	Sınıf Yönetimi	Kadın	77	77.51	-1.714	2965.500	.087
		Erkek	91	90.41			
	Öğrenci Katılımı	Kadın	77	79.50	-1.227	3118.500	.220
		Erkek	91	88.73			
	Öğretim Stratejileri	Kadın	77	82.94	-.384	3383.000	.701
		Erkek	91	85.82			
	Öz yeterlik Toplam	Kadın	77	79.47	-1.232	3116.500	.218
		Erkek	91	88.75			

Tablo 14, her iki gruba ait katılımcılar arasında cinsiyet değişkeninin öz yeterlik toplam ve alt boyutlarına arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre her iki gruba ait katılımcıların öz yeterlik toplam ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Bu sonuç, her iki grubun cinsiyet bağlamında öz yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA

5.1. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlik bölümü öğretmen adayları ile antrenörlük ve spor yöneticiliği bölümlerine kayıtlı formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları lisans/sertifika eğitimlerine yönelik görüşleri, kazanımları, uygulamalarda elde ettikleri deneyimlerin mesleklerine ne kadar hazır hale getirdiğinin belirlenmesi ile karşılaştıkları sorunlara dair verdikleri cevaplar temalar altında toplanmıştır. Oluşturulan temalara ait verilen cevaplar soru sırasına göre verilerek literatür ile karşılaştırılmıştır. Atanan öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri için mesleği yapmayı istedikleri gibi mesleğe ve alana ait beceri, bilgi ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın lisans ve formasyon eğitiminin niteliğini arttıracağı düşünülmektedir. Bu amaç ile beden eğitimi öğretmeni adaylarının niteliği etkileyen lisans eğitimleri ve pedagojik formasyona yönelik görüşleri, beklentileri ve sorunları belirlenerek durum analizi yapılmıştır.

Genel ve Özel Öğretim Yöntemleri Dersinin Mesleki Yeterlik ve Mesleğe Hazırlık Etkisine İlişkin Görüşler

Katılımcılara, beden eğitimi derslerinde genel ve özel öğretim yöntem ve tekniklerini her sınıf ve öğrenci düzeyinde kullanma yeterliklerine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca, bu yeterliklerin staj deneyimleriyle karşılaştırmaları istenmiştir. Elde edilen yanıtlar, katılımcıların lisans/formasyon programlarına ait bu dersin onları bu konuda ne kadar hazır hale getirdiğine dair düşüncelerini ve karşılaştıkları temel zorlukları içermektedir.

Öğretimin karmaşık doğası nedeniyle, "tek bir beden eğitimi herkese uyar" düşüncesi kabul edilemez olduğu gibi öğretmenlerin, öğretim ortamlarında farklı yöntem ve stratejilerle çeşitlendirmeleri gerektiği bilinen bir gerçektir (Nesbitt vd., (2021). Bu durum özellikle öğretmen adaylarında biraz daha derinlemesine işlenerek sadece alanlarına yönelik konuları öğrenmeleri değil bu konuları öğrencilere nasıl aktarabileceklerinin yollarını da öğrenmeleri gerekmektedir. Eğitim programlarınca istenilen çıktıkların sağlanabilmesi ve adayların gelecekte öğretim ortamlarını tasarlayabilmeleri için strateji ve yöntemleri bilmesi gerekmektedir. (Ball vd., 2008)'ne göre bu stratejiler, belirli öğretim içeriklerini düzenleyebilme, uygun temsiller ve etkinlikler seçebilme, bu temsillerin ve etkinliklerin belirli bağlamlardaki avantaj ve dezavantajlarının farkında olma ve farklı yöntemlerin ve süreçlerin öğretimsel olanaklarını belirleyebilme becerilerini kapsar. Bu amaçla öğretmen eğitim programları içerisinde yer alan özel öğretim yöntemleri, öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi ve öğretim ilke ve yöntemleri gibi derslerin en faydalı dersler arasında yer alırken (Yılar ve Cüce, 2021) mesleki tecrübe edinmelerini sağladığı için bu becerilere sahip olarak mezun olmaları beklenmektedir (Kara, 2016).

Bu boyuta yönelik bulgular, her iki gruba ait katılımcıların %33'ünün eğitimin yetersizliğine bağlı verimsizlikten bahsettiği görülürken bu dersten edindikleri bilgileri pratikte uygulayamadıkları ve yeterli eğitim almadıkları ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle formasyon grubunun teorik bilgiyi oluşturamadıkları görülmektedir. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yetersizlik hissinin teorik bilginin yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda daha genel bir çerçevede birçok öğretmenlik bölümü ile bu dersi alıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Çoğunlukla bu derse yönelik uygulamaları yapabilmeleri için stajın yeterli olmadığını, stajda sorun yaşadıklarını sorunları dile getirmişlerdir. Özellikle bu dersin dışında genel olarak formasyon programıyla sorun yaşadıkları görülmektedir. *"Formasyon programı içerisinde yer alan dersine ayrılan süre her ne kadar yeterli görünse de teori ve uygulama boyutunda sürenin dengeli bir şekilde ayarlanması gerekmektedir" (*Kara, 2016). Bu bulgular literatürde yaygın olarak karşılaşılan sorunlara işaret etmektedir. Aynı şekilde Aydın ve Kılınç, (2019) tarafından formasyon eğitimi alan Coğrafya öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışma sonuçları da uygulamaya daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği yönündedir. Adayların kullanacakları ve tercih edecekleri öğretim yöntemleri, aldıkları eğitim ve

deneyimleri sonucunda şekillenmektedir. Özellikle kendilerini bu konuda yeterli görmeleri deneyim kazandıkça artarken yapabileceklerine dair inançları da aynı oradan artar (Simonton vd., 2024). Bu inanç yöntem seçiminde ve öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik inançları açısında oldukça önemlidir. Adayların öğretmenlik deneyimlerinin ilerde seçecekleri öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli öğretime yönelimlerini etkilemektedir (Hancock ve Gallard, 2004). Ancak araştırmaya katılan katılımcıların sadece %20'si öğretim stil ve tekniklerini kullanabileceğini ifade ederken aynı şekilde uygulama problemlerine ait sorunlarını ifade etmişlerdir. Adayların öğretim yöntemleri için yeterli bilgiye sahip olması öğretmenlerin öğretim ortamlarını çeşitlendirerek daha fazla öğrencinin aktif olmasını sağlaması yönünden oldukça önemlidir (Böke, 2020).

Öğretmenlik bölümü adaylarının formasyon eğitimi alan adaylara karşı teorik olarak yeterli bilgiyi aldıklarını düşündükleri görülmektedir. Uygulama aşamasında edindikleri yeterlik inançlarının öğretmenlik uygulaması dolayısıyla değil formasyon adayları gibi antrenörlük deneyimlerinden geldiğini ifade ederken yaşadıkları sorunlar ile yetersiz uygulamaya değinmişlerdir. Deyime sahip olan adaylar uygun öğretim yöntemlerini seçme ve uygulama konusunda daha donanımlı hale gelir. Bu deneyim, yöntem seçimlerini öğrenme hedefleriyle uyumlu hale getirmelerine ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına yardımcı olur (Salters ve Scharoun Benson, 2022). Deneyim farkı Yıldızer vd. (2018) beden eğitimi ve formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada kendini göstermektedir. Bu çalışmaya göre öğretmenlik bölümüne kayıtlı adayların komut ve alıştırma stilleri dışında kalan diğer stilleri daha fazla kullanma eğiliminde olduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlik bölümüne kayıtlı katılımcıların daha uzun sürede dersleri öğrenmelerinin, daha fazla deneyime maruz kalmalarının ve özelleştirilmiş beden eğitimi dersleri görmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Literatürdeki bulgular, öğretmen adaylarının üniversitede öğrendikleri farklı yöntem ve teknikleri uygulamada zorlandıklarını, bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve teorik bilgi ile pratiğin ilk denemelerde kolayca örtüşmediği ve aktarılamadığını göstermektedir (Akyüz vd., 2015; Dalkıran vd., 2017; Karataş ve Cengiz, 2016; Uğraş vd., 2019). Bu bağlamda, adayların öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri ve geri dönüt alabilmeleri ve aktif bir öğretmen adayı olabilmeleri için uygulamaya ayrılan sürenin arttırılması yönündedir (Akyüz vd., 2015; İlhan vd., 2020). Ayrıca, diğer araştırmalar da öğretmen adaylarının yöntem seçiminde ve bu

yöntemleri etkili bir şekilde kullanmada zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir (Karataş ve Cengiz, 2016). Bu sorunların temel nedenleri arasında özel öğretim yöntemleri dersinin yetersizliği (Uğraş vd., 2019) ve uygulama eksikliğinin yer aldığı bu nedenle yetersiz hissettikleri görülmektedir (Akyüz vd., 2015; İlhan vd., 2020). Dersin işlenişi ve öğretim yöntemlerinin uygulanması sırasında öğretmenlerin özgüvene ve gerekli becerilere sahip olması beklenmektedir. Ancak katılımcıların görüşleri özellikle staj sırasında sağlanan rehberliğin yetersizliğini göstermektedir.

Gerçek bir öğretim/öğrenme ortamını öğretim elemanları ve staj öğretmenlerinin rehberliğinde görevler yerine getirme yoluyla öğretmen adayları kendi öğretim bilgilerini ve becerilerini geliştirebilir (Tarman, 2012). Bu ifadeye göre formasyon eğitiminin içeriğinin ve geri bildirim eksikliğinin öğretmen olmak için gerekli temel becerileri sağlamakta yeterli olmadığı söylenebilir. Özellikle formasyonun uygulamadan ziyada teorik bilgiye ağırlık vermesi, gözlem ve deneyim eksikliğinin dersi etkili bir şekilde öğretme ve sınıf kontrolü kontrolünün etkisiz kalmasına neden olabilir. Çok yönlü bir eğitimin kilit parçası ve beden eğitimi dersinin temel bileşenlerinden bir tanesi, uygun bir öğretimdir (Nesbitt vd., 2021; Shape America, 2015). Dersin öğretmen adaylarına öğrenme ortamında konuların öğrencilere nasıl aktarılacağını, alanlarına özgü hangi yöntem, teknik ve strateji seçeceklerini, aynı şekilde dersin kazanımına uygun materyal seçimini konusunda nelere dikkat edilmesi gerektiği öğrettiği bilinmektedir.

Teorinin uygulanma aşamasında önemli rol oynayan staj bir diğer ifade ile öğretmenlik deneyimi öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve stratejilerine yönelik bilgilerini arttıran en önemli faktörlerden biri olmasına karşın (Livy ve Downton, 2018; Ma, 2023) literatürde yer alan çalışmalar ders saatini arttırılarak uygulamaya zaman ayrılması gerektiğini vurgulamaktadır (Akyüz vd., 2015; İlhan vd., 2020). Ancak bu kadar önemli olmasına rağmen, bu çalışmada okullarda yeterli uygulama şansı göremeyen katılımcıların yeterlik inançlarının antrenörlükten elde ettikleri deneyimlerle oluştuğu ve bu yeterlik inancını transfer ettikleri düşünülmektedir. Öğretmenlik bölümüne ait katılımcıların yapılandırılmış bir ders ve antrenörlük uygulamaları ile kendilerini yeterli gördüğü belirlenirken, formasyon grubu için ise teorik bilginin oluşmadığı sadece antrenörlük deneyimlerinin bir inanç hissi oluşturduğu görülmektedir. Bu inanç algıladıkları öz yeterlik ve özgüveni etkilediği

için oldukça önemlidir. Antrenörlüğün sağladığı sınırlı deneyim ve belirli bir gruba daha dar bir alanda uygulama yaptıkları düşünüldüğünde katılımcıların öğretim yöntem ve stillerinde kendilerini güvende hissetmelerine yol açtığı düşünülmektedir. Aynı zamanda teorik bilgiyi aldığı düşünülen katılımcıların bu bilgiyi teoride nasıl uygulayacaklarını görememiş olmalarından dolayı antrenörlük deneyiminin bu boşluğu doldurma da yetersiz kalacağı düşünülmektedir.

Elde edilen veriler bütüncül bir yaklaşım ile ele alındığında araştırmaya katılan katılımcıların staj deneyiminin, lisans eğitimleri sırasında yeterli uygulama deneyimlerinin olmaması, verimsiz bir lisans eğitimi sürecinden geçmiş olmaları adayları gerçek mesleki hayata hazırlamadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının uygulamalar ile desteklenmeleri gerektiği, dışsal faktörlere dikkat edilmesi gerektiği *(motivasyon, güdülenme, doğru sınıf ortamının yaratılması)* bu faktörlerin mesleki yeterlik algısını etkileyeceği düşünülmektedir.

Ölçme Değerlendirme Dersinin Mesleki Yeterlik ve Mesleğe Hazırlık Etkisine İlişkin Görüşler

Katılımcılara, aldıkları ölçme ve değerlendirme dersi sonucunda, uygulama sınavlarında ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme, eksik hissettikleri alanlara dair görüşleri ele alınmıştır. Elde edilen yanıtlar, katılımcıların lisans/formasyon programlarının onları bu konuda ne kadar hazır hale getirdiğine dair düşüncelerini ve karşılaştıkları zorlukları içermektedir. Katılımcıların verdikleri görüşler literatür ile karşılaştırılmıştır. MEB'in 2017 yılında yayınladığı öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine göre, öğretmen, ölçme-değerlendirme boyunca süreç ve sonuç odaklı yaklaşım kullanmalı ölçme araçlarını öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun hazırlamalı ve ölçme-değerlendirme sonuçlarından elde edilen geri bildirimler ile eğitim öğretim ortamını yeniden düzenleyebilmelidir (Önel vd., 2020). Ölçme ve değerlendirme konusunu öğretmenlerin kendilerini bu alanda iyi yetiştirmiş, becerilerini geliştirmiş, öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme konusunda

yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir (Gülsever vd., 2024). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme dersi devreye girmektedir.

Bu boyuta yönelik bulgulara göre öğretmenlik bölümü ve formasyon eğitimi alan katılımcıların %38'i bu dersin yetersiz ve verimsiz geçtiğini düşünmektedir. Genellikle katılımcılar online eğitim eğitimin verimsiz olduğunu, örneklerle açıklanmadığı ve uygulama yapılmadığı için bağlantı kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Formasyon eğitimi alan ve öğretmenlik bölümüne kayıtlı adayların benzer sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Altun (2017) ve Süral (2014)'in çalışmaları öğretmenlik bölümüne kayıtlı olan adayların, formasyon eğitimi alan adaylara göre yeterlikleri daha yüksek bulmuşlardır. Ancak yapılan bu çalışmada sonuçlarına göre her iki gruba ait katılımcılar genellikle aynı sorunlara dikkat çektikleri belirlenmiştir. Var olan çalışmalar, ölçme değerlendirmeye yönelik yapılan etkinlik ve uygulamaların motivasyonlarını arttırdığı ve kalıcı öğrenmelerini sağlanabileceği (Akdağ, 2015) yönündedir. Katılımcıların teorik bilgiyi anlamada ve örneklerle çeşitlendirmede eksikliği dile getirdikleri görülmektedir. Özellikle derslerin online eğitime denk gelmesi uygulama aşamasında problemler yaşanmasına neden olmuştur. Online eğitimle verilen ölçme değerlendirme yöntemleri dersine yönelik öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar aynı sonuçları göstermektedir. Şahin ve Dinç Altun (2023) çalışmalarında adayların uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı dersler için yapılan ölçme değerlendirmelere ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenirken adayların yüz yüze eğitimde yapılan ölçme değerlendirmelerin, hocayla etkileşime geçme ve anında geri bildirim alma açısından daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle uzaktan eğitimde yapılan ölçme değerlendirmelerden memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu durum sadece online eğitime bağlı verimsizlikten kaynaklanmamış olabilir. Akıncı ve Köse, (2024)'nin çalışması öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimdeki gibi çevrimiçi ders alan adaylarında da kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yetkin görmediklerini belirlemiştir.

Katılımcıların %19'u uygulama eksikliğinden bahsettiği görülmektedir. Bu durumun uygulama yapmadıkları için teorik ve pratik bilgiyi birleştirmede zorlandıklarına işaret etmektedir. Formasyon eğitimi alan katılımcılar ise dersleri başka fakültelerde görev yapan öğretmenlerden aldıkları için kendi alanlarına uyarlamakta zorluk çektikleri, uygulama yapılmadığı, teori ve uygulama arasındaki

sorunlara dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcıların yaşadıkları uygulama kaynaklı sorunlar literatür ile desteklenmektedir. Bu çalışmalar öğretmen adaylarının uygulamaları yetersiz bulduğu (Beydoğan, 2017), öğretmen adaylarının bu değerlendirme sonuçları yorumlama becerilerinin yani ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının oldukça düşük olduğu (Azrak ve Yalçınkaya 2019; Koç ve Bulut, 2023), dersin ölçme ve değerlendirme becerilerini kazandırmada yetersiz oluğu (Koç ve Bulut, 2023; Özdil ve Kaçar, 2023) görülmektedir. Aynı şekilde bazı çalışmalar adayların kendilerini ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yeterli görürken (Yaralı, 2017), orta düzeyde yeterli (Şimsek, 2018) olan çalışmalarda bulunmaktadır.

Katılımcıların %19'unun genel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulayamayacağını düşündükleri gözükmektedir. Öğretim sürecinde, öğrenci başarısının belirlenmesindeki amaca bağlı olarak farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır (Doğan vd., 2014 Akt: Özkoparan ve İnan, 2018). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaparken zorlandıkları ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmamaları ya da kullanamayacaklarını düşünmelerindeki temel sebebin bu konuda yetersiz bilgi ve deneyimden olduğu düşünülmektedir (Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2014; Önel vd., 2020; Şahin ve Soylu, 2019). Her ne kadar bir çok çalışma adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterlikleri ile yapılan çalışmalarda adayların yüksek öz yeterliğe sahip olduğu (Bekiroğlu ve Suzuk, 2014; Yenice vd., 2017), orta düzeyde olduğu (Tünkler, 2019; Yaralı, 2017), yeterli düzeyde (Şimşek, 2018;) olduğu gösterse de adayların geleneksel ölçme yöntemlerini tercih etme eğiliminde olduğu (Türkan ve Çetin, 2022; Saraç ve Uygun, 2020), alternatif yöntemleri kullanmakta zorluk çektikleri (Saraç ve Uygun, 2020; Yazıcı ve Sözbilir, 2014), yetersiz bilgiye sahip olmaları (Özdil ve Kaçar, 2023) sonuçlarına erişilmiştir. (Ören vd., 2011)'ne göre adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlikleri yüksek çıkmasına rağmen uygulama aşamasında yetersiz bilgi ve zaman nedeniyle sorun yaşayacakları düşünülmektedir. Yine aynı şekilde Yazıcı ve Sözbilir (2014)'in çalışmasında öğretmen adayları alternatif yöntemlerin öğrencilere kazandırabileceklerini anlayamadıkları, yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, belirlenmiştir.

Sadece beden eğitimi öğretmen adayları değil Beden eğitimi öğretmenleriyle yapılan çalışmalar da aynı sonuçları vermektedir. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin,

öğrencilerin daha çok psikomotor alanla kazanımlarını değerlendirdiklerini gösterirken duyuşsal ve bilişsel alanların göz ardı edildiği (Asma vd., 2018; Uğraş, 2018), daha çok kolay ve hızlı yöntemleri tercih ettikleri (Güleç vd., 2023; Özgül ve Kangalgil, 2018), çoğunlukla performans değerlendirme, gözlem, kontrol listesi gibi uygulama ağırlıklı ve sözlü sınavları yaptıkları (Özkoparan ve İnan, 2018; Şirinkan ve Erçiş, 2009), öğretmenlerin genellikle geleneksel değerlendirme yöntemlerini tercih ettiklerini (Tuncel ve Kazu, 2019; Yıldız ve Yıldız, 2019); alternatif ölçme yöntemlerini neredeyse hiç kullanmadıkları yönündedir (Özkoparan ve İnan, 2018; Yıldız ve Yıldız, 2019). Aynı şekilde yapılan farklı çalışmalara göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik lisans eğitimlerini yetersiz buldukları (Ata, 2023); alternatif yöntemleri nasıl uygulayacaklarını bilmedikleri (Uğraş, 2018); bazı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi formalite olarak gördüğü (Mirzeoğlu vd, 2019, bazılarının ise gereksiz evrak işi olarak gördüğü (Uğraş vd., 2017) geleneksel ve alternatif değerlendirme araçlarıyla ilgili yetersiz ve bilgisiz hissettikleri (Güleç vd., 2023; Özgül ve Kangalgil, 2018; Uğraş, 2018) çalışmalar da bulunmaktadır

Öğretmen adaylarının meslekleri süresinde kullanacakları ölçme ve değerlendirme yönelik aldıkları tek derstir. Bu nedenle adayların bu ders sonrası yeterli bilgi, beceri ve kullanabileceklerine dair inançlarının yüksek olması beklenmektedir. Literatürde yer alan çalışmalar ve bu çalışmadan elde ettiğimiz bulgular adayların ölçme ve değerlendirme dersine karşı lisans eğitiminin kendilerini hazırlamadığı ve bu derse karşı yetersiz hissettikleri yönündedir. Dersi geçmek için çalıştıkları, online eğitim nedeniyle tam odaklanamadıkları, derse karşı motivasyon ve güdülenme eksikliği olduğu, verimsiz bir eğitim süreci geçirmeleri, uygulama yapmadıkları için teori-pratik bağlantısını kuramadıkları, alternatif ölçme yöntemlerini bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf Yönetimi Dersinin Mesleki Yeterlik ve Mesleğe Hazırlık Etkisine İlişkin Görüşler

Katılımcılara, aldıkları sınıf yönetimi dersini etkili bir şekilde kullanabilme yeterliklerine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bu yeterliklerin, dikkatin sağlanması, derse ilginin devam ettirilmesi, olumlu bir sınıf ve okul ortamı yaratabilme gibi alanlardaki yetkinlik inançları ele alınmıştır. Ayrıca, disiplin sorunları, dersin akışını bozan ve sınıf içerisinde olumsuz davranışlarda bulunan öğrencilere müdahale etme, akran zorbalığını önleme ve şiddet uygulayan öğrencilerle baş etme konularında aldıkları dersin katılımcılara ne kadar hazırlık ve yeterlik sağladığına dair düşünceler de analiz edilmiştir.

Sınıf yönetimi dersi öğretmenlerin niteliği için oldukça önemli bir ders olarak gözükmektedir. Eğitimde istenilen hedeflere ulaşmak için etkili bir sınıf yönetimi gereklidir. "Etkili sınıf yönetimi yapabilen öğretmenler; beklenen sorunları önlemek için daha düzenli bir yapı oluşturur, uygular ve öğrencilerinin yüksek düzeyde performans sergilemesini sağlarlar (Nesbitt vd., 2021)". Öğretmenler bir sınıfta farklı roller üstlenirler. Bunların en önemlisi şüphesiz ki "sınıf yöneticisi" rolüdür. Kötü şekilde yönetilen bir sınıfta etkili bir öğrenme ve öğretmenin gerçekleşebilmesi olası değildir (Kansızoğlu ve Şama, 2015). Bu nedenle öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ait bilgi ve beceriler kazanmaları önemlidir. Öğretmen adaylarına bu yönetim ve iletişim becerilerinin kazandırılabilmesi için "Sınıf Yönetimi" dersleri müfredatlarında yer almaktadır. Ancak yapılan çalışmaların çoğunda öğretmen adaylarının da en çok bu alanda sorun yaşadığı görülmektedir (Deocampo, 2020; Gün, 2017). Beden eğitimi dersinde bilişsel, psikomotor, duyuşsal davranışların aynı anda etkileşim haline getirilmesi için planlanan etkinlilerin karmaşıklığı, dersin bir sınıf ortamından ziyada daha geniş alanda daha fazla dikkat dağınıklığına neden olacak bir ortamın içinde olması gibi nedenlerden dolayı sınıf yönetimi becerilerine sahip olmak bir beden eğitimi öğretmeni için oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan katılımcıların %33'ü sınıf yönetimi dersine gereken önemin verilmediğini ve dersin yetersiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlik bölümüne kayıtlı ve Formasyon eğitimi alan katılımcılarında dersin

verimsiz geçtiğini ifade ettikleri görülmektedir. Formasyon eğitiminde alan adayların yaşadıkları fiziksel sorunlardan bahsederek dersi dinleyemediklerini, başka branştan hocaların dersleri vermeleri nedeniyle kendi alanlarına aktarmakta sorun yaşadıkları görülmektedir. Ne yazık ki, birçok öğretmen, öğretmenlik kariyerlerine başlamadan önce yeterli sınıf yönetimi eğitimi almamakta ve sınıflarında öğrenci davranışlarını yönetme konusunda hazırlıksız hissetmektedirler (Freeman vd., 2014). Formasyon eğitimi alan katılımcıların verilen dersin yetersiz olduğunu belirtirken öğrenme-öğretme aşamasında yaşadıkları olumsuzlukları açıkça ortaya koyduğu görülmektedir. Bu gruba ait katılımcıların teorik bilgiye dair yeterlikleri bir yana daha temel ve yapısal yeterliğe bile sahip olmadan ders gördükleri yönündedir. Farklı bir bakış açısıyla, öğretim elemanlarının formasyon programına yönelik yapılan çalışmalar aynı sorunları dile getirmektedir. Erdamar ve Tengilimoğlu (2021)'nun çalışmasına göre öğretim elemanları en az 50-60 kişilik sınıflarda eğitim vermek durumunda kaldıklarını, farklı yöntem ve tekniklerle uygulamaların yapılamadığı, derslerin kısa sürede verilme zorunluluğu, alt yapı problemleri, öğrencilerin aktif bir katılım içinde olmadığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle program yapıcıların programları güncellemeye gitmesi gerektiği görülmektedir. Öğretmenlik bölümüne ait katılımcıda benzer ifadeyi kullandığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak çoğunlukla dersi veren öğretim elemanı ve ders içeriğini eleştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların kendi alanlarına uygun sınıf yönetimi dersi almadıkları ve transfer etmekte zorlandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili tutumların öğrencilerin görüşlerine göre incelendiği çalışmada olumsuz sınıf yönetimi tutum ve davranışlarının öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırdığı, derse karşı ilgisiz hale getirdiği, öğretmene ve derse karşı ön yargıların olmasını sağladığı aynı şekilde öğretmene karşı olumsuz duyguların oluşmasını sağladığı belirlenmiştir (Sezer, 2017). Yapılan başka çalışmada da öğretim elemanlarının örneklerle açıklamadan ve farklı öğretim yöntemleri kullanmadan ders verdikleri yönündedir. Bu nedenle adaylar sorun yaşayacaklarını düşünmektedir (Yeşiltaş ve Şeker, 2021). Bu araştırmada özellikle formasyon öğrencilerinin dersi veren öğretim elemanının onlara karşı olan tutumundan etkilendikleri görülmektedir. Bu dersi alan öğrencilerin istenmeyen davranışları yönetmek, davranışların kontrol altına alabilmek ve önlemek için gerekli strateji ve yöntemleri öğrendikleri varsayılmaktadır. Nitekim (Akdemir ve Kaf, 2021)'ın çalışması sınıf yönetimi dersi

alan öğretmen adaylarının daha müdahaleci bir yaklaşımı benimserken, dersi almayan öğretmen adaylarının müdahaleci olmayan bir tutuma sahip olduğunu belirleyerek bu ifadeyi desteklemektedir. Ancak katılımcıların özellikle sınıf ortamında karşılaşabilecekleri disiplin sorunlara yönelik örneğin; dersin akışını bozan, olumsuz davranışlar içinde olan, fiziksel ve psikolojik zorbalık yapan öğrencilere yönelik kullanabilecekleri stratejilere dair bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Öğretmenler, zor öğrencilerin sınıf davranışlarını kontrol etme ve disiplinini yönetme konusunda hazırlıksız olduklarını bildirmektedirler (Erol vd., 2010; Gilmour vd., 2019). Taşkın (2013) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında öğrencilerin olumsuz davranışlarını kontrol altına almada problemle karşılaştıkları, derslerde öğrendikleri teorik bilgileri uygulamada sorun yaşadıklarını, staj öğretmenlerinden gerekli desteği göremediklerini belirlenirken yeterli bilgileri olmadığı için müdahalede bulunamadıklarını belirlemişlerdir. Aynı şekilde meslekte görev yapan öğretmenler devamlı olarak öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmek zorunda kaldıklarını en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışların; akran zorbalığı, izin almadan konuşmak, kötü söz söylemek, şikâyet etmek, derse karşı ilgisiz olmak; derste yemek yemek ve ders dışı şeylerle ilgilenmek olduğu (Ağralı ve Yalvaç, 2024; Altuntaş ve Sulak, 2022; Dirlikli vd., 2015; İş ve Abiç, 2024) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre sınıf yönetimi becerisine sahip olunmasının sadece akademik başarıyı değil olumsuz davranışların önlenmesi, belirlenmesi ve etkili bir şekilde kontrol altına alınması için son derece önemlidir. Bu nedenle adayların gerçek bir sınıf ortamında karşılaşacakları disiplin sorunlarına yönelik etkinlikler yapılması gelişimleri için önemlidir.

Diğer bulgularda olduğu gibi katılımcıların %19'u uygulama eksikliğine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda katılımcıların uygulama eksikliğinden doğan açıklarını ön deneyimleri ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Katılımcıların diğer sonuçlarda olduğu gibi antrenörlük yapmalarının yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların %15'nin Sınıf Yönetimi Dersinde öğrendikleri bilgilerden ziyade antrenörlük yaptıkları için sınıfı yönetebileceklerini düşündükleri görülmektedir. Bu katılımcılara ek olarak farklı bir bulgu elde edilmiştir. Katılımcının daha önce uygulamaya yönelik bir etkinlik yapmamasından dolayı derste yapılacak etkinliklere yönelik bir düşüncelerinin olmadığı görülmektedir. *"Öğretmen*

*adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde etkili sınıf yönetim becerileri ile öğrenci merkezli olan etkileşimsel sınıf yönetim anlayışları geliştirilmesi için uygulamaya dayalı, somut yaşantıları içeren öğretim etkinliklerinin yapılması önem taşımaktadır" (*Arsal, 2014). Literatürde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ait bilgilerini oluşturmada, becerilerini geliştirmede yaşayabilecekleri sorunlara dair hazırlamada simülasyon ve sanal ortamlarla kurulan etkinliklerin olumlu sonuç verdiği yönündedir. Aynı şekilde katılımcılar bu uygulamaları yararlı, eğlenceli ve faydalı buldukları; katılımcıların öz güvenlerini etkilediğini belirlemişlerdir (Şeker ve Yeşiltaş, 2021; Yılmaz ve Hebebci, 2022). Literatürde yer alan çalışmalara göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi için uygulama ağırlıklı birçok yöntem bulunduğu görülmektedir (Akyavuz, 2020; Çar ve Aydos, 2022). Benzer şekilde öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışma öğretmenlik uygulaması ve lisans eğitimleri sırasındaki uygulamaların daha fazla olması gerektiğini ifade ederken bilgi düzeylerinin yetersizliğine değinmişlerdir. (Kansızoğlu ve Şama, 2015; Şahin Sak, 2015). Öğretmen adaylarıyla yapılan bir diğer çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiği belirlenirken (Kılınç vd., 2018) bir diğer çalışmada sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını geliştirmede bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir (Ekici, 2008). Bu farklılığın aldıkları eğitimin kalitesiyle doğrudan alakalı olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik inançlarının gelişmesinde araştırmanın diğer bölümlerinde olduğu gibi geçmiş yaşantılarının ve antrenörlük deneyimlerinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu nedenle daha önceden kazanmış oldukları becerilerin algılanan öz yeterlik ve özgüveni arttırdığı söylenebilir. Bu boyut altında belirlenen sonuçlara göre katılımcıların yapabileceklerine inandıkları ancak bilgi ve donanım açısından yetersiz hissettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar literatür ile yakından ilişkilidir. Yeşiltaş ve Şeker (2021) çalışmasında adayların sınıf yönetimi derslerinin yetersiz olduğunu, teorik bilgilerle dolu olduğu, uygulama yapılmadığı için tecrübesiz hissettiklerini ve dersten yeterli veri alamadıklarını ifade etmiştir. Şahin Sak (2015) çalışmasında katılımcıların %51,9'nun kısmen yeterli olduklarına inandıklarını belirlemiştir. Diğer çalışmalara göre öğretmen adayları sınıfı yönetebilme becerilerini "yüksek düzeyde" yeterli (Junker vd., 2021; Sivri ve Balcı, 2015), "yeterli" seviyede (Mücahit, 2020), orta seviyede (Akyavuz, 2020) ve "yetersiz

seviyede" (Chesley ve Jordan, 2012) olduğunu belirledikleri çalışmalar literatürde yer almaktadır.

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Mesleki Yeterlik ve Mesleğe Hazırlık Etkisine İlişkin Görüşler

Katılımcılara, aldıkları derslerin öğretmenlik uygulamasında kendilerini yeterli hissetmelerine ne derece katkı sağladığına ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bu yeterliklerin, dersleri etkin bir şekilde uygulayıp uygulayamadıkları, uygulamada karşılaştıkları ancak lisans eğitiminde öğrenmedikleri konulara dair deneyimleri ele alınmıştır. Elde edilen yanıtlar, katılımcıların lisans/formasyon programlarının onları öğretmenlik uygulaması dersine ne kadar hazırladığına ait düşünceleri ile karşılaştıkları ve karışılacaklarını düşündükleri zorlukları içermektedir.

Fakültelerde verilen teorik bilgilerin uygulamaya konduğu aşama Öğretmenlik Uygulamasıdır. "Öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir bileşen olarak yer almakta, öğretmen adaylarına sadece teorik bilgilerini uygulama fırsatı sunmakla kalmayıp, aynı zamanda mesleki gelişim için de önemli bir platform sağlamaktadır. Öğretmenlik hazırlığının kritik bir unsuru olarak, bu uygulama süreçleri, öğretmen adaylarına teorik bilgileri gerçek dünya pratiğiyle bütünleştirme, öğrenilen kavram ve stratejileri inceleyip deneme ve deneyimli öğretmenlerin gözetiminde bir uygulama topluluğuna katılma imkânı sunmaktadır." (Lu ve Xie, 2024; Salazar Noguera vd., 2017). Ancak uygulamanın amacına ulaşamaması ve okul şartlarına göre eğitim almamaları öğretmenlerin mesleklerine hazır olmadan başlamalarına neden olmaktadır. Bu durum mesleklerinin ilk yıllarında problem yaşamalarına neden olmaktadır (Uğraş vd., 2019). Öğretmenlik uygulamasına yönelik oldukça geniş yapılandırılmış çalışmalar bulunmakladır. Bu çalışmalar öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının mesleklerine ve derslerine yönelik tutum, bağlılık, motivasyon, mesleki yeterlik, inançları gibi farklı alanlarda yeterlilik algılarına etki ettiği (Biçer ve Kahveci, 2023; Dreer, 2023; Greve vd., 2020; Mak vd., 2022; Martins vd., 2014; Warren, 2018), mesleki kimliklerinin oluşmasını sağladığı (Lu ve Xie, 2024) şeklindedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının %26'sı öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları staj eğitim problemlerine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda katılımcıların %17'si uygulama yetersizliğine değinmiştir. Her iki gruba ait katılımcıların aldıkları derslerin az da olsa onları fikir sahip yaptığı görülürken öğretmenlik uygulamasında aldıkları dersleri uygulayamadıkları görülmektedir. Aynı şekilde katılımcıların %13'ü ders işleme yetersizliği ve staj okulu problemlerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının uygulama süreçlerinde başarılı bir öğrenme ve mesleki gelişim göstermeleri, uygulamanın yapıldığı okulun koşullarına bağlıdır (Dreer, 2023). Gerçek bir sınıf ortamına maruz kalma, farklı sınıf uygulamalarını anlama ve bunlara katkıda bulunma konusunda bilgi edinme, beceriler ve öğrenme deneyimleri, geleceğin öğretmenlerinin gerçek okul bağlamında öğretme sanatını uygulamaları için sağlam bir temel sağlar (Deocampo, 2020). Bu sonuçlara göre okula atanan stajyer öğretmenin sayısının fazla olması, uygulama yapamamaları, öğretmenlerden düşündükleri rehberliği görememeleri, okulların programlarının yoğun olması nedeniyle gözlem yapamadıklarını göstermektedir. Katılımcıların verdikleri bu ifadelerin literatürle güçlü bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Uygulama öğretmenlerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı çalışmada uygulamayı ciddiye almamaları, yeterince destek görmedikleri, rehberlik sağlanmadığı, olumsuz ve yapıcı olmayan geri dönüt sağladıkları, mesleki yönden katkı sağlamamaları, olumsuz tavır takındıkları, adayı sınıfta yalnız bırakması ya da gereksiz işlerle uğraştırdıkları, umursamaz ve kaba davranışlar sergilediklerini ve en önemlisi meslekleri için gerekli ders planları ve evraklarla ilgili bilgi vermediklerini göstermektedir (Çelik ve Gül, 2018; Wiegerová ve Lukášová 2021). Okullarda rehberlik ve danışmanlık sağlamakla görevli olan öğretmenlerin yeterli katkıyı sağlamadıkları, aynı şekilde sistemin doğru bir şekilde işlemeyerek adayların ihtiyaçlarını göz ardı ettiği görülmektedir. Adayların daha fazla deneyim kazanabilecekleri okullara atanmadığı, staj sistem sorunu olarak algılanmıştır. Yapılan bir çalışmada gözetmen ve okul seçiminin adayların kazanımlarını engelleyen bir faktör olduğu ve aynı şekilde staj sistemlerinden dolayı sorun yaşadıklarını belirlenmiştir (Linh vd., 2020). Verimliliği etkileyen bir diğer faktör sayısının fazla olmasının (Çepni ve Aydın, 2016; Nayır ve Çınkır, 2014), öğretmen adaylarını 'öteki' ve kullanılacak eleman olarak görmeleri ve staj uygulamalarının amacından (Ateş vd., 2019) uzaklaştığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kendi mesleklerine ait rolü üstlenemedikleri görülmektedir. Bu sonuç Çepni ve Aydın, (2016)'nın çalışması ile paralel olarak staj öğretmenlerinin kendilerinin ciddiye almadıklarını ve bir öğretmene yapılmaması gereken davranışların kendilerine yapıldığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde sınıf ortamında sadece 1 ya da 2 kere öğretmenlik sıfatında ders anlatma şansı yakaladıklarını ve bunun yeterli olmadığını belirlemişlerdir. Akbulut Taş, (2016) yaptığı çalışmasında teorik bilgiyi uygulamaya aktarmada sorun yaşadıklarını adayların öğretim becerilerini tam anlamıyla geliştiremediği bu nedenle mesleki yeterliklerine bir etki etmediğini belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Uygulama sürecinde karşılaştıkları problemler ve gerçek öğretme deneyimi elde edemeyen adaylar mesleğe hazırlanma sürecini olumsuz etkilemekte, bu da gelecekteki eğitim kalitesini düşürebilmektedir.

Katılımcıların %22'si teori- uygulama ve MEB- YÖK uyumsuzluğuna yönelik görüş bildirmiştir. Namlı ve Temel (2019) çalışmalarında MEB'de uygulanan öğretim programları ile lisans programı arasında uyum olmadığını, MEB tarafından düzenli olarak yapılan değişikliklerin lisans programıyla uyumlu hale getirilmesi gerektiğini belirlemişlerdir. Aynı şekilde Uğraş vd. (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenler lisans programlarının ortaokul-lise programıyla uyumlu olmadığı ifade etmişlerdir. Literatürde birçok çalışma teori-uygulama arasındaki problemlerine değinmiştir (Akbulut Taş ve Karabay, 2016; Phillips ve Condy, 2023; Samoshkina, 2024). MEB-YÖK uyumsuzluğunu ve üniversitede aldıkları eğitimlerinin yetersizliğine bağlı olarak staj uygulamasına gitmeden önce o konuya çalışarak gitmeye çalıştıkları görülmektedir. *"Öğretmenlik uygulaması dikkatlice koordine edildiğinde, öğretmen adaylarına özenle rehberlik edildiğinde, iş yükleri iyi bir şekilde ölçüldüğünde ve okullardaki pedagojik yaklaşımlar ile öğretmen eğitimi kurumlarındaki yaklaşımlar uyumlu olduğunda, öğretmen adayları öğretmenlik eğitimi sürecinde hedeflerine daha iyi ulaşabilmektedir"* (Mtika, 2011). Öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenlerini oluşturmada oldukça önemlidir (Dixon vd., 2024; Moh. Rif'attullah ve Ciptaningrum, 2024).

Derslerin verimsizlik nedenlerinin en büyüğünün yine online eğitim olduğu görülmektedir. Katılımcıların %22'sinin online eğitime bağlı verimsizlikten bahsetmektedir. Öncelikle öğretmenlik uygulamasının uzaktan eğitim ile nasıl olduğunun anlaşılması gerektiği düşünülmektedir. Geleceğin öğretmenlerinin

deneyim kazanarak uygulama yapıyor olması gerekirken Aygüneş vd. (2022) çalışmasında belirtildiği gibi, derslerin daha çok sunum ağırlıklı, yarışma/bulmaca etkinlikleri, videoların izlendiği bir ders olarak gerçekleşmiştir. Bu nedenle adayların beceri gelişimlerinde büyük aksaklıklar yaşanmaktadır. Pandemi döneminde oldukça yoğun olarak kullanılan uzaktan eğitime yönelik çalışmalar büyük sorunların olduğuna işaret etmektedir (Almonacid-Fierro, vd., 2021; Hockridge, 2013). Literatür incelendiğinde, Saraç vd. (2022)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının online eğitimde yüz yüze eğitimdeki gibi öğretim öz yeterliklerini geliştirme fırsatı bulamadıklarını, özellikle sınıf yönetimi ve çocuklarla bağ kurma konusunda endişelerini dile getirdikleri, Derelioğlu ve Sabah, (2023)'ın çalışması, öğrencilerin uygulama ve teorik derslerden verim almadıklarını, Eti ve Karaduman, (2020)'nın çalışmasında mesleki yeterliklerini ve motivasyonlarını olumsuz etki ettiği, deneyim eksiklikleri olduğunu, kendilerinin yetersiz gördüklerini ve bu yüzden kaygı duyduklarını, Varea ve González-Calvo, (2021)'nın çalışmaları uzaktan eğitimle alınan öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğrencileriyle etkileşim halinde olmamaları nedeniyle öğretmenlik uygulamasının önemli bir parçasını kaybetme riski yaşadığı ve bu durumun dersin kimliğini de olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın diğer bölümlerinde belirtildiği ve (Brown vd., 2014)'nın çalışmasında olduğu üzere öğretmenlik uygulamasının adayların öğretmeye yönelik öz yeterlik, güven ve hazırlık duygusunu oldukça büyük etki ettiğini belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında oldukça fazla sorunla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Bu sorunlar hizmet öncesi eğitim, staj sistemleri, takım sporları, yeterli desteğin görülmemesi, öğretmen olarak hissetmemeleri olarak kategorize edilebilir. Bu araştırmaya katılana adayların yaşadıkları sorunlar literatür ile desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, stratejileri, ders planı hazırlanması (Akbulut Taş ve Karabay, 2016; Bibi ve Aziz, 2024; Deocampo, 2020; Wijaya ve Santosa, 2021) konularında sorunlarla karşılaştığını belirlemiştir. Bunların dışında öğretmenlik uygulamasının süresinin azlığı (Alsarawi, 2024; Karim ve Abbas, 2024), okul müdürleri-danışman öğretmenlerle iletişim sorunları (Alsarawi, 2024; Santos, 2024), danışman öğretmenlerden verimli geri dönüt almamaları (Bibi ve Aziz, 2024), öğretim elemanları ve rehber öğretmenlerden düzenli desteği görmemeleri (Galana vd., 2023; İlhan vd., 2015) gibi sorunlardan oluşmaktadır.

Öğretmen eğitimi veren kurumların öğretmen adaylarının olası olumsuz duygularını, sorunlarını ve bakış açılarını tersine çevirmek için önemli bir rol oynamalıdır. Önümüzdeki yıllarda, öğretmen eğitimi mutlaka yeni sosyal koşulları dikkate almalı ve öğretmenleri, mevcut durumda öğrencilerine etkili bir şekilde yanıt verebilmeleri konusunda desteklemelidir (González-calvo vd., 2020). Öğretmenlik uygulaması, eğitim programlarının en önemli bileşeni olduğu düşünüldüğünde (Greve vd., 2020) lisans programına, programa bağlı diğer içeriklere (staj, staj öğretmenleri, öğretim elemanları gibi) gereken önemin verilmesi ve karşılaşılan bu sorunların temel nedenine dair ayrıntılı çalışmaların yapılması daha iyi sistemlerin ve destek birimlerinin inşa edilmesini sağlayabilir.

Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Mesleki Yeterlik ve Mesleğe Hazırlık Etkisine İlişkin Görüşler

Katılımcılara, aldıkları eğitimin, derslerinde karşılaşabilecekleri özel gereksinimli ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik kendilerini ne kadar hazırladığına dair görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bu yeterliklerin, engelli bireylerin derslere katılımını sağlama, uyarlanmış beden eğitimi etkinliklerini yapabilme, ne derece hazır, bilgili ve yeterli hissettikleri ele alınırken karşılaştıkları ve karışılacaklarını düşündükleri zorluklara dair görüşlerini içermektedir. Katılımcıların verdikleri görüşler literatür ile karşılaştırılmıştır.

"Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunabilmeleri ve onları model alarak yeni öğrenmeler gerçekleştirmeleri ancak kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile mümkün olabilmektedir" (Sönmez vd., 2019). Bedensel ve zihinsel engele sahip öğrenciler özel eğitimleri dışında sınıflardaki eğitimlere dahil edilmektedirler. *"Kaynaştırmanın en temel amacı, özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların akranlarından ve toplumdan soyutlanmasını önlemek ve onların kendilerini toplumun bir parçaları olarak görmelerini sağlamaktır*" (Akman vd., 2018). Ancak çalışmalar, engelli öğrencilerin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklere daha az katılım sağlamadığını, oyun alanında etkileşimlerinde ve katılımda azalma yaşandığına işaret etmektedir (Egilson ve Traustadottir, 2009). Tam

anlamıyla her bir engellik alanına özgün uyarlanmış bir beden eğitiminin sağlanabilmesi için öğretmenler tarafından etkili bir biçimde uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Kaynaştırma, özel öğrencilere yönelik verilecek beden eğitiminde her ne kadar okulun fiziki ve idari koşullarının dikkate alınması gerekse de öğretmenin ders içeriğini özel öğrencilere yönelik hazırlayabilecek, etkili öğretim beceriler gösterebilecek ve özel öğrencilere yönelik gerekli yeterliğe sahip olmaları çok önemlidir. Literatürde yer alan çalışmalar hem öğretmenlerin hem de aday öğretmenlerin bu konuda ders/eğitim almalarının olumlu etki yarattığı (Carew vd., 2019; Karasu, 2019; Sönmez vd., 2019), kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliğin, tutumlarını ve öz yeterliklerini etkilediği (Aküzüm ve Akbulut, 2021; Özokçu, 2020), bu dersi almış olmanın farkındalık ve hassasiyetlerini arttırdığı (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017) yönündedir. Bu sonuçlara göre alınan eğitimlerini etkili bir rol oynadığı söylenebilir. Bu sonuçlar özellikle adayların lisans eğitimlerinin ve deneyimlerinin önemini ortaya koymaktadır. Her bir branş öğretmeninin kaynaştırma öğrenci olma ihtimaline karşı lisans eğitimleri sırasında ders almaları ve kendilerini bu alanda geliştirmeleri beklenmektedir. Bu bilgi ve becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılabilmesi için bütün branşlardaki öğretmen adaylarının 2006-2007 yılından itibaren özel eğitim dersi alması zorunlu hale gelmiştir (Özdemir vd., 2022). Ancak *"Türkiye'de spor bilimleri fakülteleri ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarının derslere ilişkin bolognalar incelendiğinde özel eğitime ilişkin zorunlu ders sayılarının az olduğu bilinmektedir* (Çetin vd., 2024)". Araştırmanın bu bölümünde gerçek bir öğrenme ortamında deneyimleme şansının adayların üzerinde yarattığı yeterlik ve hazırlık duygusu ön plana çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların %23'ü kendini bu alanda yeterli görürken %23'ü üniversitede alınan derslerin katkısı olduğunu ifade etmiştir. Yapılan birçok çalışmada beden eğitimi öğretmen adayları kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu anca kendilerini orta seviyede yeterli gördüklerini belirlemiştir (Braksiek, 2022). Araştırma bulgularına bakıldığında ders sırasında oldukça uygulama yapma şansı bulan öğretmenlik bölümüne kayıtlı adayların özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşmalarının kendilerinde güven duygusu oluşturduğu görülmektedir. Benzer sonuçlar Camcı-Erdoğan (2021) çalışmasında görülmekte, adayların özel gereksinimli öğrencilerle çalışmada üniversite aldıkları eğitimlerini yeterli olabileceğini göstermektedir. Specht ve Metsala (2018)'nın çalışmasında

engelli bireylerle daha fazla çalışma şansı bulan öğretmen adaylarının özel öğretim yöntemlerini uygulamada kendilerine daha çok güvendikleri belirlenmiştir. Jeong vd. (2017) ve Jeong vd. (2021)'nin çalışmaları öğretmenlik uygulamasında engelli bireylerle çalışmanın ve elde edilen önceki deneyimlerin özgüvenlerini etkilediğini belirlemişlerdir. Aynı şekilde formasyon eğitimi alan adayların teorik ders sırasında yeterli bilgi alamasalar da öğretmenlik uygulaması sırasında birden fazla özel öğrenci ile çalışma şansı bulan adaylarda daha olumlu bir tutum oldukları ve kendilerine daha fazla güvendikleri görülmektedir. Öğretmenlik bölümüne ait katılımcıların aldıkları verimli dersin etkisiyle kendilerine daha çok güvendikleri görülürken kendi başlarına uygulama konusunda tereddüt ettikleri görülmektedir. Ancak bu durumun etkinlinler ve uygulamalar ile aşabileceklerine inandıkları görülmektedir.

Her iki gruba ait katılımcılar arasında yeterli eğitimi ve uygulama şansısını yakalayamayan almayan adaylar özgüvensiz ve yetersiz hissederken bunun temel nedeninin yetersiz lisans eğitimi olduğu belirlenmiştir (Rakap vd., 2016; Sönmez vd., 2018). Adayların aldıkları eğitimler sadece bilgi ve özgüvenlerini etkilemezken özel gereksinimli öğrencilere karşı tutum, rahatlık ve istekliliklerinde olumlu etki yarattığı belirlenmiştir (Rakap vd., 2017). Literatürde yer alan çalışmalar özel gereksinimli bireyler ile etkileşimde olmanın ve uygulamalar yapmanın adayların öz yeterliklerini arttırdığını ve geliştirdiğini göstermektedir (Mertoğlu vd., 2020; Specht ve Metsala, 2018; Şenol ve Can Yaşar, 2020). Her ne kadar adaylar olumlu tutuma sahip olsalar da öğretimi uyarlama konusunda sorun yaşadıklarını belirten çalışmalarda bulunmaktadır Aykora ve Uğraş, (2020). Kaynaştırma uygulamalarının verimli olabilmesi için öğretmenlerin adaylarının kendilerine inanması sonrasında da bu eğitimi verebilmesi için gerekli olan yetenek ve becerilerin farkında olması gerekmektedir (Teke ve Sözbilir, 2021). İyi bir uygulama ve teorik dersi alan adayların kendilerine inandıkları sonucu çıkartılabilir. Bu sonuç, Grimminger-Seidensticker ve Seyda, (2022)'nin çalışması ile desteklenmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum, öz yeterlik ve kapsayıcı öğretime yönelik stresin öğretim yöntemleri seçimini etkilerken teorik bilgilerin uygulamayla desteklenmesinin yeterliklerini geliştirme de etkili olduğunu belirlemişlerdir. Özellikle uygulama deneyimleri sunmanın beden eğitimi öğretmen adaylarının seçtikleri öğretim yöntemleri üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini öne sürmektedir. Etkili bir eğitim alan adayların farkındalığı ve

hassasiyetleri arttırdığı (Camcı-Erdoğan, 2021; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017) düşünüldüğünde bu sonuç oldukça önemlidir.

Formasyon eğitimi alan katılımcıların derslerini teorik olarak aldıkları, derslerini online eğitimde işlediklerini ve online eğitimin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar oldukça çarpıcı ifadelerde bulunmuştur. Ders içeriği olarak özel eğitim tarihçelerini işlediklerini, ders içinde uygulama ya da etkinlik yapmadıklarını, teorik dersinin yetersiz olduğunu aynı zamanda tekrardan formasyon eğitiminde karşılaştıkları sorunları dile getirirken dersi işleyen öğretim elemanını eleştirdikleri görülmektedir. Eğer öğretmen adayları kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterli bilgiyi edinmezse bu öğrencilerin ders katılımını sağlamada etkili olamazlar. Formasyon grubuna ait katılımcılar arasında hem teorik hem uygulamada yeterli dönütü ve bilgiyi alamayan adayların kendilerinden şüphe ettikleri görülürken etkili bir ders yapmalarının oldukça zor olduğu görülmektedir. Her iki gruba ait adayların özgüven eksikliği olsa da sürece olumlu yaklaşıkları görülmektedir. Ancak yine de yeterli düzeyde bilgi sahibi olmuyor olmaları karşılaşabilecekleri sorunları bilmiyor olmalarına, öğretim ortamını planlarken bilmeleri gereken engel türleri gibi önemli faktörleri düşünememelerine yol açacaktır. Katılımcıların bu soruna yönelik görüşleri incelendiğinde katılımcıların verdikleri cevap literatür ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. Bir çalışmaya katılan öğretmenlerin lisans eğitimlerini, yetersiz ve gerçek yaşantıdan uzak, uygulamanın yapılmadığı bir eğitim olarak tanımladıkları görülmektedir. Bunun sonucunda meslek hayatlarında özel gereksinimli öğrencilerle baş etmekte güçlük çektikleri, iletişim kurmakta zorlandıkları, desteğe ve eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir (Kocaoğlu vd., 2023). Bu durum bilgisizlik ve yetersizlik kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz bir tutum içinde olmalarının nedeni olabilir (Carew vd., 2019).

Çalışmalar hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını, dersleri uyarlamakta güçlük yaşadıklarını (Aydoğdu vd., 2020; Buldu vd,. 2021; Er-Sabuncuoğlu, 2016), yetersiz hissettikleri (Alptekin ve Vural, 2014; Camcı-Erdoğan, 2021; Sönmez vd., 2019) yönündeyken aynı şekilde yeterliliklerin yüksek ve olumlu olduğu (Balbağ vd., 2021; Karabulut, 2023; Şenol ve Can Yaşar, 2020), düşük-orta seviyede yeterliğe sahip oldukları (Dolapçı ve Demirtaş, 2016) çalışmalar bulunmaktadır. Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik öz güveni yüksek olan adayların kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerini

yükseldiği Şenol ve Can Yaşar (2020) aynı şekilde öz yeterlikleri artan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlikleri de arttığını belirlemişlerdir (Dolapçı ve Demirtaş, 2016).

Kaynaştırma öğrencilerinin okuldaki durumlarına yönelik yapılan çalışmalar öğrencilerin derse katılımının kısıtlandığı, dışlandığı, yalnız bırakıldığı, sosyal becerilerinin yeterli düzeyde gelişmesine fırsat tanınmadığı, zorbalığa uğrağı yönündedir (Allahverdi vd., 2021; Sivrikaya ve Eldeniz Çetin, 2023; Sarı ve Pürsün, 2019). Adayların yeterlik inançlarının şekillenmesindeki en önemli faktörün her alanda olduğu gibi deneyim ve uygulama olduğu bilinmektedir. Adaylarla yapılan çalışmalardan biri olan Camcı-Erdoğan (2021)'nın çalışmasında adayların en çok fiziksel yetersizliğe sahip öğrenciler çalışırken yeterli hissettiği, en az yeterli hissettikleri grubun ise zihinsel engelli öğrencilerle çalışmak olduğunu belirlemiştir Bir diğer çalışma olan Akman vd. (2018) çalışması da adaylarının bedensel, işitme, görme engellilerle çalışmanın daha kolay olacağını düşünmektedir. Fiziksel yetersizlikler öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının doğrudan çözüm üretebileceği sorun olarak algılanırken zihinsel engelli öğrencilerin öğretimi sırasında yetersiz bilgi sahibi olmaları kendilerine daha az yeterli hissetmelerine neden olmaktadır. Çalışmalar öğretmen adaylarının otizm gibi tanı ve engel türlerine yönelik bilgilerinin ile kaynaştırmaya yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirlemiştir (Bakkaloğlu vd., 2018; Bozarslan ve Batu, 2014). Bu gibi temel bilgileri elde etmeyen öğretmen adaylarının kapsayıcı bir ders işleyebilmesi beklenemez. Akademisyenlerin özel öğretim yöntemlerine yönelik lisans programı değerlendirdikleri bir çalışmada ders sayılarının arttırılması, dersin zorunlu tutulması, ders içeriklerinin uygulamalı hale getirilmesi, beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ders içeriğinin güncellenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Aynı şekilde formasyon eğitiminde güncellemeye giderek beden eğitimi dersine uygun hale getirilmesin gerektiğini ifade etmişlerdir (Çetin vd., 2024).

Bu sonuçların engellenmesi ve her öğrencinin kapsayıcı eğitimin içerisine dahil edilebilmesi için öğretmen adayının eğitimi son derece önemlidir. Ancak yapılan çalışmalar ve bu çalışmadan elde ettiğimiz sonuçlar yine teori ve uygulama arasında uyumsuzluğa, yetersiz uygulama ve eğitime dikkat çekmektedir. Özel gereksinime sahip öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla fırsat eşitliğinin sağlanması

açısından öğretmenlerin yeterli ve hazır yetişmesi oldukça önemlidir. Adayların mesleklerine başlamadan önce kendilerini yeterli hissetmeleri şarttır. Mevcut araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda kısmen hazır oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli görürlerse kaynaştırma öğrencilerinin derse kazanılması başarıyla gerçekleşecektir. Böylece özel gereksinimli öğrenciler için uygun etkinlikleri ve ders içeriklerini hazırlayabilecekleri, uyarlanmış beden eğitimi dersi yaratabilecekleri, öğretmen-öğrenci-aile arasında iletişimi kurabilecekleri, özel bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olacakları düşünülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Mesleki Haklar, Kurallar, Mevzuat Eğitimine Dair Yeterlik ve Mesleğe Hazırlıklarına Yönelik Görüşleri

Katılımcılara, öğretmen görev ve sorumlulukları (e-okul sistemi, evrak hazırlama, günlük ve yıllık plan hazırlama), milli bayram ve törenlerdeki görevler, haklarını bilme, ve mevzuat gibi konularda ne derece bilgili oldukları ele alınmıştır. Elde edilen yanıtlar, katılımcıların lisans/formasyon programlarının onları bu konularda ne kadar hazırladığına dair düşüncelerini ve karşılaştıkları zorlukları içermektedir.

Öğretmen yeterliliği içerisinde yer alan mesleki bilgi yeterliliği öğretmeninin mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgi yeterliliklerini kapsar (MEB, 2017). Bu yeterlik alanına göre öğretmen adaylarının sadece öğretmen görev, hak ve sorumluluklarını bilmeleri değil eğitim paydaşlarının görev ve sorunluluklarını da bilmesi buna ek olarak mevzuatı anlayıp ve buna göre uygulayabilecek yeterlikte olmaları beklenir. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce meslekleriyle ilgili yasa, yönetmelik, mevzuat, e okul sistemi, evrak hazırlanması, görev ve sorumlukları gibi genel, spor lisansı, müsabaka başvuru ve katılım evrakları, sağlık raporu, malzeme envanter tutanağı hazırlanması, milli bayramlardaki gösterilerin hazırlanması gibi özel alanda gerekli olan belgeleri hazırlayabilecek seviyede mezun olması beklenmektedir. Adayların ilgili bilgiye

ulaşmada en önemli kaynakları lisans eğitimlerinden ziyade staj uygulamaları ve rehber öğretmenleri olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların %47'si Mevzuat Bilgisi eksikliği yaşadığı, %40'ı ise bu konuya yönelik herhangi bir ders almadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %13'lük kısmının ise mevzuat bilgisini kendi çabalarıyla öğrenmeye çalıştığı görülmekledir. Katılımcıların çoğunlukla başka derslerde bu konulara değinildiği görülürken genel bir eğitimden bahsedilmediği görülmektedir. Schimmel vd. (2008)'nin yaptığı araştırmada bu çalışmada olduğu gibi öğretmen adaylarının yasa ve yönetmeliklere dair bilgilerin önemli bir kısmının eğitim programlarından ziyade diğer öğretmenler gibi gayri resmi kaynaklardan elde ettiklerini ortaya koymuştur. Bu konuya yönelik çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının mevzuat, yasal haklar ve özlük haklarına dair bilgi eksikliğinin uzun zamandır var olan bir problem olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları zorlukları artırmakta ve haklarını savunmada yetersiz kalmalarına neden olmaktadır. Aynı şekilde staj uygulamalarında çok bilgi edinmedikleri çoğunlukla sınıf defteri doldurdukları görülürken, e okul not girmeye dair bilgi edindikleri görülmektedir.

Öğretmenler yapılan araştırmalarda aynı sonuçları göstermektedir. Öğretmenlerinde lisans dönemlerinde ders içinde gerekli olan günlük-yıllık planın hazırlanması, e okul sistemi gibi idari evraklarda gerekli eğitimi almadan bilgisiz olarak mezun oldukları gibi aynı şekilde hizmet içi eğitimlerinin eksikliğine bağlı yetersizlik ve bilgisizlik yaşadıkları görülmektedir (Uğraş vd., 2017) Araştırma sonuçlarına göre milli eğitim bakanlığından gelen 2 görevlendirme öğretmenin bu konularda öğrencileri bilinçlendirdiği görülmektedir. Milli eğitim bakanlığından üniversiteye gelen görevlendirme öğretmenlerin okulun günlük işleyişine ve okulda karşılaşılan sorunlara dair daha çok uygulamalı ve pratik deneyimlerinin olması onları bu konuda akademisyenlere göre daha yetkin yaptığı düşünülmektedir. Bu nedenle iş hayatına yönelik daha net ve kullanılabilir bilgiler verdikleri söylenebilir. Üniversitelerde verilecek dersler daha çok teorik çerçevede verilebilecekken meslekten gelen öğretmen deneyimleriyle birleştirilerek derslerin verilmesi bu kapsamı arttırabilir. Kutsyuruba vd. (2019)'nin öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada okul hukuku ve okul politikalarına yönelik ders alan öğretmen adaylarının hem stajda hem de mesleklerinde karşılaşacakları yasal sorunlara yönelik bilgilerini

arttırdığı, kaygılarını azalttığı görülmektedir. Bu dersler adayların yasal haklarına ilişkin farkındalıklarının arttırılmasında ve bu konularla başa çıkmaya hazır olmalarında etkili olabilir. Aynı şekilde adaylar kendilerini bu konuda oldukça hazırlıksız hissetmektedir. Keeling (2016) çalışmasında aynı sonuçlar elde edilerek bu konuya yönelik ders alan adayların kendilerine olan güvenleri ve yasalara yönelik bilgileri artmıştır. Adayların eğitimleri sırasında daha kapsamlı ve etkili eğitim yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunun altını çizmektedir. Özellikle staj uygulamalarında bu konu üzerinde düzenlemeye gidilmesi adayların pratik deneyimler kazanması için son derece önemlidir.

Uygulama okulunun ve görevlendirilen öğretmenlerin önemi kendini bir kez daha göstermektedir. Uygulama şansı bulan öğretmen adaylarının konuya karşı bir fikir sahibi olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının mevzuat bilgisi konusunda düşük yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir (Koçyiğit vd., 2020; Kaya, 2019). Özmantar ve Civelek (2017) çalışmalarında hem öğretmenlerin hem öğretmen adaylarının, mevzuat konusunda yetersizliği, deneyim ve bilgi eksikliğine değindikleri görülmektedir. Sharma (2015) uygulama okullarındaki kural ve yönetmelik bilgilerinin eksikliğinden bahsetmiştir. (Tingil vd., 2023)'nin çalışmasına katılan öğretmen adayları mevzuat ve yönetmelik bilgisinin ezbere verildiğini belirtirken, daha çok uygulamaya yönelik yapılarak öğretilmesi gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir. Ulusal ve uluslararası çalışmalar öğretmen adaylarının bu konu üzerindeki bilgisizlikleri ve yetersiz eğitimleri üzerinde durmaktadır (Langeveldt vd., 2023; Young vd., 2014). Literatürdeki bulgular dikkat çekici sonuçlar ortaya koymaktadır. Sadece öğretmen adaylarının değil meslekte görev yapan öğretmenlerin bile mevzuat bilgisi, özlük hakları konularında yetersiz bilgiye sahip olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi işleyişi hakkında öğretmenlerin yönetmelik, mevzuat, kurallar, haklar gibi konularda bilgi sahibi olması beklenmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla MEB hedef kazanımları ve eğitim programlarını takip ettiği (Tingil vd., 2023), ancak beden eğitimi öğretmenlerinin yasa, yönetmelik, özlük hakları, idari işler, maaş ve ek ders ücretlerinin nasıl hesaplandığı, yöneticilerin *(il-ilçe milli eğitim müdürü gibi)* görev ve sorumluluklarını bilmedikleri (Demirhan vd., 2014), yıllık plan hazırlama konusunda eksiklik yaşadıkları, ders programı ve kazanımlarını konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları, mevzuat ve kendi sorumlulukları hakkında da bilgi sahibi olmadıkları

görülmektedir (Uğraş, 2018). Aynı şekilde birçok çalışma bu sonuçları desteklemektedir (Avcı, 2022; Koçyiğit vd., 2020; Uğraş vd., 2019).

Bu sonuçlar, öğretmenlerin hem kendi mesleki gelişimleri hem de öğretmen adaylarına örnek ve rehber olacakları olmaları açısından son derece düşündürücüdür. Öğretmenlerin bu tür eksiklikler yaşamaları öğretmen adaylarının da benzer sorunlar yaşamalarına yol açabilir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bu eksikleri tamamlamaları ve öğretmen adaylarına nasıl rehberlik edeceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu konuların en başlarında özlük hakları, hak kayıpları, disiplin sorunları, ek ders ücretlerinin hesaplanması, lisans işlemleri gibi oldukça temel mesleki ve bireysel haklarını koruyamamalarına neden olabilir. Araştırmanın bu boyutunda lisans programının öğrencileri hiçbir şekilde hazırlamadığı görülmektedir. Lisans eğitim programlarının ise daha geniş ve ayrıntılı dersler vererek adayların eğitimine doğrudan katkı sağlanması gerekmektedir.

Öğretmenlik ve Formasyon Sertifika Programının Mesleğe Hazırlık ve Yeterlik Üzerindeki Etkilerine Dair Görüşler

Katılımcılara, öğretmenlik programının ve formasyon programının kendilerini öğretmenlik için ne kadar hazır ve yeterli hale getirdiğine dair görüşleri incelenmiştir. Bu yeterliklerin, programın eksik, zayıf ve güçlü yönlerine dair değerlendirmeleri ele alınmış ve programın hangi yönlerinin daha iyi hale getirilebileceğine dair görüşleri incelenmiştir. Bu bölümde verilen cevaplar ayrıntılı olarak diğer bölümlerde tartışılmıştır.

Katılımcılar, %57 oranında mesleki eğitim eksikliği, %21'i öğretmenliğe hazırlık eksikliği ve %21'i oranında staj eğitimi yetersizliğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Beden eğitimi programlarının meslek ve öğretmen beklentilerine uygun bir şekilde düzenlenmesi, daha güncel ve yenilikçi yaklaşımların gelecekte daha bilinçli beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek için faydalı olacağı düşünülmektedir (Şen vd., 2021). Güncel sorunlar ve ihtiyaçlar dikkate alınmadan düzenlenen programlardan mezun olan öğretmenlerin mesleklerinde problem yaşayacakları kesindir. Bu argümanın Avcı (2022)'nın çalışmasında desteklendiği gibi görev yapan öğretmenlerin lisans programlarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir.

Öğretmenlere göre özel öğretim yöntemleri ve ilk yardım gibi derslerin yetersiz görülürken, evrak hazırlama hakkında bilgi verilmediği ve aynı şekilde lisansta her branşa yönelik dersleri almadıklarını belirterek eğitim programın sorunlarına işaret etmiştir. Aynı şekilde Uğraş, (2018), beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissettiği alanları belirlediği çalışmasında öğretim yöntemleri, alan bilgisi, ölçme ve değerlendirme ve mevzuat konularında yetersiz olduklarını belirttiklerini belirlemiştir. Bu programlardan mezun olan ve görev yapan öğretmenlerin her bir alana, yaş grubuna ya da farklı öğrenme düzeyine sahip öğrenciler için uygun stratejileri uygulamada zorlandıkları, beden eğitiminde sıkça rastlanan sakatlıklar ve acil durumlarda etkili müdahale edemedikleri söylenebilir. Bunlara ek olarak evrak hazırlama gibi resmi yazışmalar ya da prosedürlerde problem yaşadıkları açıktır. Özellikle MEB'de gösterilmesi zorunlu spor branşlarının lisans eğitimlerinde seçmeli ders olması görüldüğü üzere problem yaşatmaktadır.

Beden Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programının değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde, Namlı ve Temel (2019)'in yaptığı çalışma sonuçlarına göre alan bilgisi derslerinin yetersiz olduğu buna karşılık genel kültür derslerinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda staj eğitiminin yetersizliği ve meslek bilgisi derslerinin beden eğitimi alanında uyarlanamadığını belirlemişlerdir. Uğraş vd. (2019), çalışmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin fazla teorik ders olduğunu daha fazla alan dersi olması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde genel ve meslek bilgisi boyutunda yeterli olduğu ancak alan eğitiminin yetersiz olduğu (Peker ve Geçici, 2023), alan bilgisi dersleri içerisinde yer alan bazı derslerin öğretmen yetiştirir gibi değil de antrenör yetiştirir gibi verildiği (Namlı ve Temel, 2019; Mirzeoğlu vd., 2019), genel olarak bilgilerin kazandırıldığı, bazı meslek derslerinin mesleki gelişimlerine etki etmediği, birçok dersin uygulama yönelik ders saatinin eklenmesi gerektiğini ifade ederken en önemli dersin öğretmenlik uygulaması olduğu görülmektedir (Akçaoğlu, 2020; Şimşek, 2023). Uygulamanın önemi öğretim elemanları tarafından bir kez daha onaylanmıştır. Akademisyenlerin öğretmenlik programını değerlendirdikleri çalışmalarda, programı öğretmeni yetiştirmek için yeterli buldukları ve iyi tasarlandığını ifade ederken, derslerin daha çok uygulamalı olması, teoriğin azaltılması ve yeni uygulamalı derslerin açılması gerektiğini yönelik görüş bildirmişlerdir (Karakoç, 2021; Namlı ve Temel, 2019). Nitekim bu araştırmada

olduğu gibi mevzuat, haklar, resmi evraklar, görev ve sorumluluklar gibi prosedürlere yönelik zorunlu ve kapsayıcı bir ders olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın genelinde formasyon sertifika programına kayıtlı katılımcıların programın öğretmen yeterliliği kazandırmada çok kısa ve yetersiz olduğunu belirtirken verilen eğitimin yüzeysel olduğunu ve alanlarına yönelik bir eğitim almadıklarına bildirmişlerdir. Staj okullarında uygulama yapamama durumlarına ek olarak yeterli rehberlik ve dönüt almadıklarını ifade etmişlerdir. Ayı şekilde bir okula fazla aday öğretmen atandığı için katılımcıların öğretmen sıfatıyla sınıfta sadece 1-2 kere deneyim kazanma şansı elde ettikleri düşünüldüğünde bu programdan mezun olan öğretmen adaylarının teorik ve pratik bilgilerinin eksik olacağı, uygulama konusunda oldukça hazırlıksız, alanlarına ve öğretecekleri derslere karşı her anlamda yetersiz olarak mezun olabileceklerini göstermektedir. Katılımcılarının öğretmenlik becerilerine ve sorumluluklarına karşı yetersiz bilgiye sahip olduklarını kabul ettikleri görülürken daha fazla yapılandırılmış ve özelleştirilmiş eğitim görmek istedikleri görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmen adayları için ilk 5 yılın mesleklerini sürdürebileceklerine olan inançları üzerinde en etkili süre olduğu düşünüldüğünde adayların yeterli ve hazır hissederek mezun olmaları çok önemlidir. Literatürde yer alan çalışmalar bu sonuçları destekler niteliktedir. Formasyon eğitimi alan adaylar programı; yetersiz, uygulamaya yönelik olmayan, verimsiz, kısa, sıkıştırılmış, teorik ağırlıklı şeklinde tanımlarken dersi veren akademisyenleri ise eleştirmişlerdir (Demirtaş ve Kırbaç, 2015; Ulubey ve Yıldırım, 2017). Formasyon eğitiminin öğretmen kimliğinin oluşturulabilmesine yönelik yapılan bir çalışmada herhangi bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların kendilerini öğretmen olarak görmedikleri ve özgüven eksikliği çektiği görülmektedir (Ulubey vd., 2018). Nitekim bu sonuç araştırma çıktılarımızı da desteklemektedir. Formasyon eğitimi veren akademisyenlerle yapılan çalışmalar ise sistemsel bir sorun olduğunu doğrulamaktadır. Erdamar ve Tengilimoğlu (2021)'nun çalışmasına göre akademisyenler, sertifika programının süresini yetersiz olduğu, çok kalabalık sınıflar olduğunu, derslere alan dışı öğretmenlerin girdiğini, sıkıştırılmış bir program olduğu ve uygulama yer verilmediğini söylemektedirler. Aynı şekilde programın amaçlanan hedefe ulaşmadığını ve öğretmen niteliği kazandırmadığı üzerinde görüş bildirmişlerdir.

Sonuçlara göre, bu programdan mezun olan adayların mesleklerine başladıklarında özgüven eksikliği ve mesleki yetersizlik yaşamaları oldukça

muhtemeldir. Özellikle disiplin sağlama, öğrencilerle iletişim, dersi çeşitlendirme ve içeriği aktarma gibi oldukça önemli konularda zorluk yaşayacakları, alan -meslek bilgisinde büyük açıkları olduğu belirlenmiştir. Gerçek bir öğretmenlik deneyimi ve desteği görmeden mezun oldukları bir gerçektir. Bu nedenle yüzeysel eğitime son verilerek daha nitelikli bir eğitim verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Lisans Eğitimi ve Formasyon Sertifika Programı Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Katılımcılara lisans ve formasyon eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar sorularak aldıkları eğitimlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Derinlemesine incelenen bu bulguların sistemde yaşanan problemlerin değiştirilebilmesi için bir başlangıç noktası sunduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular diğer alanlarda ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Hem formasyon hem de öğretmenlik bölümüne kayıtlı katılımcıların %22'si eğitim süresi ve kalitesi, %17'si uzaktan eğitim ile öğretmenlerin kalitesine yönelik görüş bildirmiştir. Öğretmenlik uygulaması ile mesleği deneyimleme şansı bulan katılımcılar, uygulama eksikliği, atanan okulların uygun olmaması, alınan derslerin MEB ile uyuşmaması, öğretmenliğin değersizleştirilmesi ve yeteri kadar bilinçlendirilmedikleri üzerine görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlik bölümüne kayıtlı katılımcıların, uygulamalı dersleri uzaktan eğitim ile almış olmaları aynı şekilde sistemlerin çok çabuk değişiyor olmasının problem yarattığı görülmektedir. Buna göre uzaktan eğitim ile başlayan dersleri kısa bir süre sonra yüz yüze gerçekleşmeye başlamıştır. Buda uyum sorunlarının oluşmasına neden olmuştur. Akademisyenlerin onlara yönelik tutumu, ders anlatım kaliteleri, üniversitenin çok kolay geçilebilir olması, herkesin öğretmen olabiliyor olması, ezbere dayalı bir sistemin olması, yetersiz uygulama, bilinçlendirilmemenin büyük bir sorun olarak algılandığı görülmektedir.

Öğretmenlik bölümüne ait katılımcıların lisans programları ve sistem dolayısı ile ciddi sorun yaşadıkları görülmektedir. Formasyon grubuna göre alanlarıyla ve meslekleriyle ilgile daha derin bir eğitim görüyor olmalarına rağmen olumsuz tutuma sahip oldukları görülmektedir. Literatürde ve çalışmamız da olduğu gibi öğretmen adaylarının daha yüksek puanla ve belirli şartlar altında öğretmenlik bölümüne

girerken formasyon öğrencileri aynı statüye sahip olmaları tartışılmaya devam edilmektedir. Çam Tosun ve Bayram (2017)'nın çalışmasın da eğitim fakültelerinde okuyan adayların, formasyon alan adaylarla eşit koşullarda atanmalarının doğru olmadığını, kendilerine haksızlık yapıldığını düşündükleri aynı zamanda öğretmenlerin yaşadığı atanma probleminin en önemli faktörlerinden birinin formasyon programı olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Taş vd. (2017)'nın çalışması adayların, yetersiz ders içeriği, üniversiteye uyum sağlama sorunlarına, akademisyenlerin birçok konuda yetersiz olması, uygulama öğretmenlerin donanım yetersizliği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreçlerini eski ve yetersiz olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını göstermiştir. Formasyon eğitimi alan katılımcıların, sıkıştırılmış ders görüyor olmaları, uzak eğitim almış olmaları, akademisyenlerin onları öğretmen adayı olarak görmemeleri, alana özgü eğitim almamaları, kalabalık sınıflarda ders görüyor olmaları, öğretmenliğe ait niteliği olmayan kişilerin bile sertifika alabiliyor olması en büyük sorunlar olarak görülmektedir. Bu bölümden elde ettiğimiz sonuçlar literatür ile desteklenmektedir. Örneğin Sever vd. (2015)'nin formasyon öğrencileriyle yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin derslerin etkili bir şekilde öğrenilmesini etkilediği, bu programın mesleğe başladıklarında karşılaşabilecekleri sorunlara karşı kendilerini hazırlamadığını, eğitimin programının yetersiz ve sürenin çok kısa olduğu yönünde görüş bildirirken programın teorik bilgi ağırlıklı ve uygulamaya yer verilmediği şeklinde tanımlamışlardır. Ulubey ve Yıldırım (2017)'nin yaptığı bir diğer çalışmada formasyon eğitimi alan katılımcıların staj okullarına bağlı sorunlar yaşadıkları bunların temel nedenlerinin; danışman öğretmen, okulların fiziksel yapısı ve donanımları, formasyon süresi ve deneyimsizliğe bağlı sorun yaşadıkları görülürken bazı mesleki niteliklerin oluşturulamadığı da dikkat çekmektedir. Bu sonuca göre bireysel farklılıklara göre ders planı oluşturamazken bunu yapmanın önemli görülmediği ve dikkate alınmadığına dair bir algı olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Öztürk Akar (2018)'ın formasyon eğitimi alan katılımcılar ile yaptığı çalışmasında, formasyon dersi verecek akademisyenlerin seçimine dikkat edilmesi, uzaktan eğitimin kaldırılması, öğrenci kabulünün zorlaştırılması, ders işlenişinin değiştirilmesi, katılımcı sayısının azaltılması, program süresinin değiştirilmesi gerektiğine dair sonuç elde etmiştir.

Ders içeriğinin, program süresinin, dersi veren akademisyenlerin verimsiz eğitim vermelerinin adayların mesleklerine yönelik hazır hissetmemelerine yol açtığı araştırma genelinde ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Algılanan sorunların literatür ile aynı olduğu görülürken herkesin öğretmenlik belgesi alabiliyor olmasının ve herhangi bir elemenin yapılmıyor olmasının mesleği değersizleştirdiği bir görülmektedir. Hem MEB hem de YÖK nitelikli öğretmen yetiştirmek ve öğretmen yeterlikleri üzerinde düzenlemeler yapmaya devam ederken belirlenen bu yeterliklerin göz ardı edilerek isteyen herkese diploma verilmesi kamuoyunda ciddi ikilemlerin oluşmasına neden olmaya devam etmektedir (Çam Tosun ve Bayram, 2017). Özellikle alanlarına yönelik ayrı ayrı pedagojik ders bile görmeyen, uygulamaları ve derslerini ağırlıklı olarak uzaktan eğitim yoluyla alan formasyon eğitimi katılımcıların mesleklerinde kendi yaşayacakları ve öğrencilerine yaşatacakları sorunların ve eksikliklerin kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

5.2. Nicel Bulgulara Yönelik Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile formasyon eğitimi alan katılımcıların öz yeterlik algılarına ait tablo 6'daki betimsel analiz sonuçlarına bakıldığında Öğretmenlik Bölümü ve Yöneticilik Bölümüne kayıtlı formasyon eğitimi alan adayların öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve ölçeğin toplamından orta seviyede öz yeterliğe sahip olduğu görülürken Antrenörlük Bölümüne kayıtlı formasyon eğitimi alan adayların her bir alt boyutta öz yeterliklerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Her ne kadar antrenörlük bölümüne kayıtlı formasyon eğitimi alan katılımcıların ölçeğin her bir alt boyutundan (Sınıf Yönetimi, Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri, Toplam Öz yeterlik) daha yüksek puan aldığı görülse de Tablo 14'te görülebileceği üzere eğitim görülen bölümün öğretmen adaylarının öz yeterliklerini etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlik bölümüne ait katılımcılar spor yöneticiliği ve antrenörlük bölümlerine kayıtlı formasyon eğitimi alan katılımcılara göre özellikle öğretim stratejileri ve toplam puan (mesleki öz yeterlik) algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar literatür ile benzerlik gösterirken (Bakaç ve Özen, 2017) eğitim görülen bölüm ve fakülteye göre öz yeterliğin değiştiği saptanmıştır. Eğitim fakültelerinde okuyan adayların formasyon alan adaylara göre öz yeterliklerinin daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülmektedir (Aslan vd., 2020). Bu sonuç araştırma bulgularımız ile tutarlıdır. Ancak öğretmenlik bölümü ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerin arasında fark olmadığı (Dadandı vd., 2016); formasyon eğitimi alan adayların öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu (Dam, 2020) farklı çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlik bölümüne ait katılımcıların yeterlik hislerinin yüksek çıkmasının en büyük nedeni adayların öğretmenlik ruhu ile 4 yıl boyunca yetişerek mesleğe yönelik dersleri daha uzun sürede ve derinlemesine almaları olabilir. Formasyon eğitiminin kısa, sıkıştırılmış ve uzaktan eğitimi de içeriyor olması bu sonuçların çıkmasını sağlamış olabilir. Literatürde yer alan çalışmalar ise bu sonuçları desteklemektedir. Araştırmalara göre öğretmen adayları oldukça yüksek / yüksek öz yeterlik gösterdiği gibi (Akçöltekin, vd., 2018; Akyol vd., 2021; Gökmen ve Ekici, 2018; Seçkin ve Başbay, 2013; Şenler, 2017; Üstün ve Tekin, 2009; Varol ve Türkmen, 2017; Yanık, 2017; Yılmaz ve Esentürk, 2021) formasyon eğitimi alan adaylarında öz yeterliklerin yüksek olduğu (Berkant, 2017; Dam, 2020; İpek ve Demirel, 2012; Türkeli vd., 2017; Yenice ve Tunç, 2017) çalışmalar yer almaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların *cinsiyet, yaş, akademik başarı değişkenine göre öz yeterlik toplam ve alt boyutları karşılaştırıldığında* her iki grup arasında bu değişkenler bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre her iki gruba ait katılımcılar arasında cinsiyet faktörü öz yeterlikleri üzerinde etken bir rol oynamamaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçların literatürle uyumlu olsa da farklı sonuçlarında yer aldığı bu nedenle literatürde tutarsızlık olduğu görülmektedir. *Cinsiyet* (Aslan vd., 2020; Bakaç ve Özen, 2017; Tanrıseven, 2012; Ülper ve Bağcı, 2012) değişkenlerinin mesleki özyeterliğe etkisi olmadığına dair çalışmalar bulunurken aynı şekilde etkilediğine dairde çalışmalar bulunmaktadır (Güngör ve Özdemir, 2017; Ünlü vd., 2017). *Akademik başarının* özyeterliği etkilemediğine dair çalışmalar (Ünlü vd., 2017) bulunuyorsa da Ülper ve Bağcı, (2012), Kaleli (2020) çalışmalarında akademik başarısı yüksek olan adayların öz yeterliklerinin de yüksek olduğunu bulmuştur. Güngör ve Özdemir (2017) formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada *yaşın* sınıf yönetimi özyeterliğini

etkilediğini belirlerken öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve ölçeğin toplamında herhangi bir etkisi olmadığını belirlemişlerdir.

Tablo 9'da gösterildiği üzere *öğretmenlik ya da antrenörlük deneyimine* sahip olan ve olmayan her iki gruba ait katılımcılar arasında öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretmenlik bölümüne kayıtlı ve deneyim sahibi olmayan katılımcıların, deneyim sahibi olanlara göre öz yeterliklerinin her bir alt boyutta daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülürken formasyon eğitimi alan adaylarda ise tam tersi seyretmektedir. Bu durum deneyim sahibi olmanın ve farklı eğitim bağlamlarında öğretmen adaylarının öz yeterliklerini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bakaç ve Özen (2017) formasyon eğitimi alan öğrencilerle yaptığı çalışmada deneyim sahibi olan öğrencilerin öz yeterlik inançlarının daha olumlu ve yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Kayıtlı olunan bölümü tercih etme nedeninin öğretmen adaylarının algılanan öz yeterliğini etkileyeceği varsayımıyla yapılan analiz sonucunda tablo 8'de gösterdiği üzere her iki gruba ait katılımcılar arasında bölüm tercih neden ile öğretmen öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış olsa da bölümlerini kendi isteği ile tercih eden katılımcıların daha yüksek özyeterliğe düzeyine sahip olma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu bulgu Ünlü vd. (2017) tarafından öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmadan elde edilen bulgular ile uyumludur. Sonuçlara göre bölümlerini isteyerek tercih eden öğretmen adayları öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında bilinçsizce tercih edenlere göre öz yeterlikleri daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Çakmak vd. (2017) çalışması da mesleği isteyerek tercih eden öğrencilerin öz yeterlik inançlarının tercih etmeyenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme durumlarının öz yeterliklerine olan etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerin sonuçlarında öğretmenlik bölümü için anlamlı bir fark bulunamazken formasyon grubu için ölçeğin toplam ve her bir alt boyutunda anlamlı farklılık ettiği belirlenmiştir. Tablo 12 ve 13'de gösterildiği üzere diğer tercih nedenleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken özellikle "Ailemin ısrarı sonucu" ile "sporu seviyorum" nedenleriyle mesleği tercih eden formasyon grubuna ait katılımcıların sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve toplam öz yeterlik boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre mesleği tercih etme nedenlerinin mesleğe dair içsel ve dışsal motivasyonlardan etkilenebileceği böylelikle

öğretmen adaylarının oluşturacağı öz yeterlik hissini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği görülmektedir. Huang vd. (2023)'nin çalışmaları bu düşünceyi desteklemektedir. Gelecekte öğretmenlik kariyerini seçeceklerini inanan öğretmen adaylarının daha fazla içsel motivasyona sahip olduğuna ve daha yüksek öğretime hazır hissettiklerini belirlemişlerdir.

5.3. Bulguların Birleştirilmesi

Bu araştırmada nitel veriler öğretmen adaylarının eğitim programında elde ettikleri çıktıları öğretmenlik uygulamasında ve mesleklerinde ne kadar uygulayabildiklerine dair bir şema oluşturulması için tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe hazır olmaya dair hislerini belirlemede en önemli gösterge öğretmenlik uygulamasındaki performansları ve yaşayacakları deneyimlerdir. Her ne kadar nicel verilerden elde ettiğimiz sonuçlar öğretmen adaylarının mesleğe hazır, öz yeterliklerinin yüksek olduğunu gösteriyor olsa da derinlemesine incelediğimiz nitel veriler bazı problemlerin daha ayrıntılı açıklanması gerektiğini göstermektedir. Bu bölüme ait bilgiler daha önceki bölümlerde ayrıntılı olarak tartışılmış olsa da bu bölümde algılanan öz yeterliklerinin yapılan odak grup görüşmeleriyle farklılıkları ele alınarak bu duruma neden olduğu düşünülen nedenler tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre her iki gruba ait öğretmen adayları sınıf yönetimi, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında orta-yüksek öz yeterlik gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlik bölümüne kayıtlı katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı ve sınıf yönetimi hariç diğer alt boyutlarda orta düzeyde özyeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Odak grup sonucu elde edilen bilgiler öğretmen adayların gelecekte Öğretim Stratejilerini kullanabilmede, Öğrenci Katılımını sağlamada Sınıf Yönetimini sağlayabilmede yalnızca genel eğitim değil özel eğitim bağlamında da zorluklar yaşayabilecekleri yönündedir. Bu nedenle her ne kadar kendilerini yeterli olarak algılasalar da pratik uygulamada bu becerileri gösteremedikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu çelişki programda olan bazı eksikleri yüzeye çıkartmaktadır. Pratik uygulamanın en önemli bileşeni olan öğretmenlik uygulamasının ve eğitim programının hizmet öncesinde verilmesi gereken bilgiyi,

deneyimi ve öğretmen rolünü üstlenmelerini sağlamakta yetersiz olduğu görülmektedir. Bu konuya dair katılımcılar yaşadıkları sorunları ve endişelerini ifade etmektedir.

***Öğretim Stratejileri alt boyutunda*,** Antrenörlük Bölümü Formasyon grubu yüksek seviyede, Öğretmenlik Bölümü ve Yöneticilik Bölümü Formasyon grubu ise orta seviyede öz yeterlik göstermiştir. Ancak odak gruptan elde edilen sonuçlar derslerini etkin bir şekilde yürütebilme ve bireysel farklılıkları gözetebilmede kullanacakları öğretim stratejileri ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel ve Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri üzerinden teorik bilgiyi elde ettiklerini ancak bu bilgiyi nasıl uygulayacaklarını bilmedikleri görülmektedir.

> ***ÖK2:*** *"Kaç hafta oldu bilmiyorum başlayalı ama biz birkaç hafta anca ders anlatabildik bu anlattığımız dersler hiçbir şekilde verimli geçmedi."* ***ÖE4:*** *"staj okullarında gerçekten gerçek bir hani ne teorik olarak ne uygulamalar olarak derse etkin bir şekilde katılamadığımız için yani akıllarımız da hepimizin soru işaretleri var"* **ÖE4: "***Yüzme dersinde biz yüzmeyi öğrendik. Bir çocuğa veya bir öğrenciye nasıl davranır, nasıl yüzme öğretilir? Biz bunu öğrenmedik. Aslında yüzme nasıl yüzülür onu öğrendik. her branşta temel öğretiyorlar zaten 14 hafta.. Öğretmeyi öğrenmiyoruz, kendimiz baştan öğreniyoruz"* şeklindedir.

Formasyon grubuna ait katılımcılar genel eğitim-öğretime yönelik dersler alırken alanlarına özgü herhangi bir eğitim almadıklarını vurgulamışlardır. Bu durum öğretim stratejilerinin herhangi bir parçasının uygulanabilirliğini sarsmaktadır. Formasyon grubu odak gruptan elde edilen her bir soruda daha büyük yapısal sorunlara dikkat çekmektedir. Bunlardan en büyüğü çok kısa bir sürede öğretmenlik rolüne üstlenemeden mezun olmaları olabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar çok çarpıcı ve yıkıcı sonuçlar göstermektedir. Bu sonuçlara göre, formasyon grubu ciddi pedagojik yetersizlik içinde olduğu görülmektedir. Araştırma genelinde öğrenciyle iletişim kurabilmeden, ders anlatımına, sınıf kontrolüne, bilgilerin aktarılabilmesine kadar çok ciddi problemler yaşadıkları görülmektedir. Bunlara örnek verilmesi gerekirse;

> ***AE5:*** *"Antrenörlük olduğumuz için okuldaki çocuklara nasıl davranmamız gerektiğini tam anlamıyla bilmiyoruz. Yani ilk defa bu dönem başladık ve direk bizi o şekilde (öğretmen gibi) yapmaya çalışıyorlar..".* **FAK 6:** *"Yeterince bilgiyi çocuklara ben veremiyorum ve o yüzden onlar da eksik kalıyor normal olarak. Bizden de sizin ama bizim anlatmamız istedikleri için biraz eksik kalıyoruz. Bize bu konuda yeterince*

öğretmediler, nasıl öğreneceğimizi de öğretmediler zaten yani o yüzden bu konuda yeterli olduğunu düşünmüyorum." **FYK8:** *"Öncelikle biz yöneticilik olduğumuz için teorik dersimiz daha ağırlıklı ve uygulamalı derslerimiz genelde online'a denk geldi. En bu okula gitmeden önce YouTube'dan bakıyordum. Yani çocuğa bu programı antrenmanı nasıl yaptırabilirim diye. Çünkü bilmiyordum. Bilmediğim şeyleri çocuğa yalandan söyleyemem. Hatta bilmediğim zamanlarda anlık olarak (staj) hocanın kalkıp bana göstermesi çok utanç verici bir şeydi. Hem formasyon eğitiminin hem almış olduğum bu derslerin etkili olmadığını söyleyebilirim" gibi görüşler verilebilir.*

Öğretmen adaylarının öğrencilere nasıl öğreteceklerini öğrenmedikleri görülürken ileride doğacak büyük bir probleme zemin hazırlanıldığı görülmektedir. Martins ve Onofre (2014)'nin beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında adayların en az Öğretim Stratejileri alt boyutunda özyeterliği olduğunu belirlemişlerdir. Gün (2017)'nün formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada en çok Sınıf Yönetimi ve Öğretim Yöntem ve Tekniklerini etkin bir şekilde kullanabilme konularında problem yaşayacaklarını düşündüklerini aynı şekilde kısa sürede yeterli eğitim almıyor olmaları, uzaktan eğitim almış olmaları, deneyimlerinin ve uygulama şanslarının olmaması gibi sorunları dile getirmişlerdir.

Öğrenci Katılımı alt boyutunda, Antrenörlük Bölümü Formasyon grubu yüksek seviyede, Öğretmenlik Bölümü ve Yöneticilik Bölümü Formasyon grubu ise orta seviyede öz yeterlik hissi taşıdıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öz yeterlik öğrencileri ile kuracakları ilişkileri de etkilemektedir (Li vd., 2023). Özellikle yüksek öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamada, zorlanan öğrencilerini desteklemekte, öğretim ortamını daha yenilikçi hale getirerek farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmakta daha istekli olduğu bilinmektedir (Miller vd., 2017; Raymond-West ve Rangel, 2020). Diğer çalışmalar, Willis vd. (2022)'nin çalışması adayların öğretmenlik programı oyunca mesleki standartlara eriştiklerini ancak aile üyeleri ile iletişim, farklı alanlardan gelen öğrenciler için hedef belirleme, öğrenci ilgisini çekebilme, öğrenciyi teşvik edebilme gibi alanlarda kendilerinden şüphe ettiklerini belirlemiştir. Akyavuz (2020) çalışmasında adayların ilişki, fiziksel ve zaman yönetimi boyutlarında yüksek yeterliğe sahipken davranış ve öğretimin yönetimi yeterlik boyutunun en düşük olduğunu belirlemiştir. Colson vd. (2017) daha uzun süre staj eğitimi alan adayların, bir dönem gibi kısa sürede staj eğitimi gören öğretmen adaylarına kıyasla öğrenci katılımını sağlamada ve sınıf yönetimi konusunda daha yüksek öz yeterlik inancı sergilediklerini belirlemişlerdir. Adayların bölümlerini

kendi istekleri ile seçmiş olmaları ve öğretmenlik yapmak istiyor olmaları içsel motivasyonlarının yüksek olmasını sağlamış olabilir. Bu nedenle öğrencileri için daha fazla çaba gösterme eğiliminde olmaları yeterlik algılarının yüksek çıkmış olmasını sağlamış olabilir. Aynı şekilde Topkaya (2016) ve Dalıoğlu ve Adıgüzel (2016)'nın yaptıkları çalışmalarda öğretmenlik uygulamasının özellikle öğrenci katılımı ve öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik inançlarını olumlu şekilde etkilediğini ancak sınıf yönetimi öz yeterliğine yönelik herhangi bir etkisi olmadığını belirlemiştir.

Diğer bölümlerde belirtildiği üzere antrenörlük deneyimine sahip olmanın öğretim stil ve tekniklerini daha rahat uygulayabileceklerini düşündürdüğü ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik daha fazla uygulama yapma şansı bulan katılımcıların öğrencilere yönelik dersi hazırlama ve katılımlarını sağlamada kendilerine daha fazla güvendikleri görülmektedir. Bununla birlikte aldıkları eğitimin yetersizliği, adayların mesleğe hazır hale gelmesini zorlaştırdığına özellikle formasyon grubuna ait katılımcıların mesleki kimliklerine dair endişe içinde olduklarına işaret etmektedir. Bu durum ders planlarını hazırlama, sunabilme gibi temel problemleri yaratabileceği gibi dersin işleyişini, ilerlemesini engelleyebilecek en büyük problemlerin başında gelmektedir.

Sınıf Yönetimi alt boyutunda**,** her iki gruba ait katılımcıların yüksek öz yeterlik gösterdiği belirlenmiştir. Ancak odak gruptan elde edilen sonuçlar her iki gruba ait katılımcıların alanlarına yönelik değil genel bir eğitim aldıklarını, daha çok teorik bilgiye sahip olduklarını ancak pratikte ciddi eksiklikler yaşadığını ortaya koymuştur. Freeman vd. (2014)'e göre öğretmenlerin etkililiğini artırmayı amaçlayan politikalar ve öğretmen sertifikası veren kurumlar, öğretmenler için etkili sınıf yönetimi becerilerinin önemini büyük ölçüde göz ardı etmektedir. Öğretmenlik bölümü, Sınıf Yönetimi derslerine gereken önemin verilmediği, verimsiz olduğu ya da uygulama yapılmadığı yönünde görüş birliği içinde belirlenirken Formasyon Eğitimi alan katılımcıların ise aynı şekilde sınıf yönetimini genel eğitim içinde aldıkları, verimli ders görmedikleri ve öğretmenlik uygulamasında sağlanan desteğin ve eğitimin yetersiz olduğu adayların yaşayabilecekleri sorunlara karşı farkındalıklarının da düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların dersin içeriğini zihinlerinde canlandıramadıkları bu nedenle dersten gereken verimi alamadıkları görülmektedir. Bu nedenle ders öğrenciler üzerinde bir bilgi birikimi oluşturmuş olsa da gerçek bir sınıf ortamında deneyimle şansı olmadıkları için sınıf yönetimine karşı

gerekli becerileri kazanamadıkları görülmektedir. Buna örnek olarak katılımcı ÖK3'ün görüşü verilebilir:

> **ÖK3:** *"Uygulama kısmında yapabileceğimiz bir şey de yok bence yani bir kavgaya şahit olmadığım sürece yani. Neler yapabileceğimizi görürüz ama bu teorik kısmı bence yani uygulamada bu ders hakkında çok bir şey yapabileceğimizi düşünmüyorum.".*

Formasyon eğitimi alan katılımcıların en büyük sorunları beden eğitimi dersi ortamına göre özelleştirilmiş formasyon eğitimi almıyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu durum aynı şekilde gelecek sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alanların dada büyük bir sorunla karşı karşıya kalacaklarını göstermektedir. Bu bölüme ait katılımcılar, öğrendikleri bilgileri kendi alanlarına entegre etmede sorun yaşadıklarını, çok kalabalık sınıflarda ve kısa sürede eğitim görüyor olmalarının genel olarak konuyu anlamalarını engellediğini, konuların nasıl öğretilmesini gerektiğini kavrayamadıkları gibi temel problemler yaşadıkları görülmektedir.

> ***FAK6:*** *"Sınıf yönetimi ve sporu ikisini beraber bulundurabilecek bu bilgiye sahip bir hocadan öğrenmek isterdim. Sadece sınıf yönetimini genel olarak öğretecek birini değil de bana beden eğitimi öğretmenliğinde sınıf yönetimini nasıl öğreteceğimi gösterebilecek biri olmasını isterdim."* ***FAE5:*** *"bizim sınıfa olan hakimiyetimiz adına çok önemli bir ders olmasına rağmen hiçbir şekilde uygulama yapılmadı. Hani ben bir şeyi öğrenirken uygulayarak o anı yaşayarak daha iyi öğrenilmesini düşünüyorum ama tamamen teorikte slaytta anlatılanların anlatılmasıyla işlenen bir ders oldu. O yüzden verimli olduğunu düşünmüyorum.".* ***FAK6:*** *"şuan staj okulumda bu düzen alıştırmalarını bile orada öğrendik… Yani benim için ekstra yeterli olabileceğim bir ortam olmadı. Genel düzeyde herkesin de bilebileceği şekilde bilgimiz var. Ekstra ben beden eğitimi öğretmeniyim işte sınıf yönetimini sağlarım diyemem mesela. Bu konuda kendimi yeterli bulmuyorum."*

Var olan çalışmalar öğretimin temel yapıtaşından biri olan sınıf yönetiminin öğretmen adayları tarafından en hazırlıksız hissedilen alanlardan bir tanesi olduğuna işaret etmektedir (Hudson vd., 2019). Çalışmalara göre; Yıldız ve Arıcı (2021), öğretmen adayları her bir alt boyuttan aynı şekilde öz yeterliklerini yüksek olarak belirtmiş olsalar da sınıf yönetiminde yetersiz oldukları, zamanı yönetememeleri, öğrencilerin dikkatini ve katılımını sağlamada sorun yaşamaları, öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikleri yapmada eksikleri olduklarını belirlemişlerdir. Sharma

(2015) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada disiplinsiz bir sınıf ortamıyla karşılaşan adayların %66'sı bu tip öğrencilerin ciddi kaygı verdiğini, %79'u sınıfı yönetmede zorlandıklarını ve disiplinsizlik nedeniyle yönetmeye çalışmanın çok stresli olduğunu ifade etmişlerdir.

Aynı şekilde sınıf yönetimi ve doğru öğretim stratejilerini seçmede, zamanı yönetmede sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Manasia vd. (2020)'nin yaptığı çalışmada öğretmen eğitiminin zayıf yönlerini ortaya koymuş, öğrencilerin sorunlu davranışlarını yönetme, öğrenmeyi kişiselleştirilme, öğretme duygularını kendi kendine düzenleyebilme becerilerinin mesleğe hazır olma konusunda en hassas ve hazırlıksız alanlar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna karşın etkili bir çözüm olarak O'Neill ve Stephenson (2012)'nın yaptığı çalışmada lisans eğitimi sırasında Sınıf Yönetimi üzerine odaklanmış derslerin verilmesinin mesleğe karşı hazırlıklı olma ve karşılaşacakları problemlere karşı yönetim stratejilerini kullanabilmede güven duygularını arttırdığını belirlemişlerdir. Yine de adayların istenmeyen davranışları yönetmede az sayılacak derecede hazır hissettikleri görülmektedir. Aynı şekilde formasyon öğrencileri ile yapılan çalışmalar sınıf yönetimi yapamama, otorite sağlayamama, öğrenci-öğretmen ilişkisini sağlamada ve bildiklerini aktarmada güçlük çekme gibi konularda sorun yaşayacaklarını düşündüklerini (Çam Aktaş, 2016; Sever vd., 2015) göstermektedir.

Adayların geleceğe dair fikirleri ve farkındalıkları içinde bulundukları ortamdan ve deneyimlerinin kalitesine göre şekilleneceği için her iki gruba ait katılımcıların farkındalıklarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Malandrakis, (2018)'in yaptığı çalışmada hazırlıklı olma ve sınıf deneyimlerinin, öğretmenlerin davranış yönetimindeki öz yeterliklerini etkilediğini belirtmişlerdir. Adaylar mesleki olarak kendilerini yeterli görmeseler de öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde ettiğimiz nitel veriler katılımcıların Sınıf Yönetimine karşı yetersiz bir eğitim aldıkları yönündedir. Öğretmenlik Uygulamasında ve lisans eğitimlerinde herhangi bir olayı yönetmeye ya da öğretmen rolünde derste yer almamaları yaşayabilecekleri sorunlara karşı habersiz olmalarını sağlamaktadır. Özellikle formasyon grubuna ait katılımcılar oldukça kısa bir süre bu uygulamaya katılmak durumundadırlar Daha fazla deneyimleme şansı bulan adayların Brown ve Collins (2014) çalışmalarında olduğu gibi öğretmenlik uygulaması sonra

öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma ve öz yeterliklerinde olumlu bir yükselme yaşanması beklenmektedir.

Araştırmadan elde ettiğimiz diğer sonuçları bu bölümde birleştirmemiz gerekirse literatürde yer alan çalışmalar ve yapmış olduğumuz bu çalışma öğretmenlerin mesleğe hazır hissetmelerinde oldukça önemli faktörlerin olduğuna işaret etmektedir. Bunlardan en önemlisi eğitim programları ve öğretmenlik uygulamasıdır. Eğitim programlarının adayların yaşadıkları sorunları en aza indirerek hazırlıklı olma hissini arttıracak şekilde teorik bilginin temellerini atarken sınıf deneyimlerinin ve öğretmenlik uygulamasının bu teorinin pratiğe dökülmesinde ve yeni deneyimlerin yaratılmasında etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar iyi tasarlınmış bir eğitim programının parçası olan öğretmenlik uygulamasını etkili bir şekilde alan ve deneyimle şansı bulan adayların (Ayberk ve Aslan, 2019; Brown vd., 2019.; Brown vd., 2014; Malandrakis, 2018), akademisyenlerin, uygulama öğretmenlerinin ve akranlardan gelen yapıcı geri dönütlerin (Eather vd., 2019) adayların her bir öz yeterlik alanını etkilediği, kendilerine güvenlerini arttırdığı ve en önemlisi mesleğe donanımlı olarak hazır hissetmelerinde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Böylece bu çalışmada elde ettiğimiz her bir bulgunun desteklenmesini sağlamıştır. Öğretmen adayları mesleğe hazır hissettikçe yapabileceklerine dair inançları da aynı düzeyde artmaktadır.

Tablo 15. Nicel ve nitel sonuçların sunumu

	Öğretmenlik bölümüne kayıtlı öğretmen adayları	Öğretmenlik bölümüne kayıtlı katılımcıların görüşleri	Formasyon eğitimi alan öğretmen adayları	Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının görüşleri
Genel ve özel öğretim, yöntem ve teknikleri dersinin mesleğe hazırlık düzeyi	Kısmen Yeterli	Alınan dersler yeterli ancak teorik ağırlıklı, uygulama ve staj yetersiz	Yetersiz	Alınan dersler, pedagojik bilgiler, uygulama ve staj yetersiz ve eksik
Ölçme değerlendirme dersinin mesleğe hazırlık düzeyi	Yetersiz	Alınan ders, eğitim içeriği, uygulama ve staj yetersiz, sınav ve teorik odaklı ders	Yetersiz	Alan dışı genel eğitim içeriği, alınan ders, uygulama ve staj yetersiz, sınav odaklı eğitim
Özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerle ilgili alınan eğitimlerin hazırlık düzeyi	Kısmen Yeterli	Uygulama ve etkinlikle yürütülen ders etkili Uygulama yetersiz, rehberlik eksik	Yetersiz	Teori ve alınan ders yetersiz, alan dışı genel teorik eğitim, yetersiz uygulama, teorik bilgi eksik, rehberlik yok
Sınıf yönetimi dersinin mesleğe hazırlık düzeyi	Kısmen Yeterli	Yetersiz alan içi teorik bilgi, genel eğitim, uygulama eksik	Yetersiz	Teori ve alınan ders yetersiz, alan dışı genel eğitim, uygulama eksik, beceri kazandırmada yetersiz
Öğretmenlik uygulamasının mesleğe hazırlık düzeyi	Yetersiz	Meb-yök uyumsuzluğu, öğrenilen derslerin ve içeriğinin uygulanamaması, yetersiz rehberlik, staj okulu sorunları, öğretmenlik dışı görevler verilmesi	Yetersiz	1 dönem staj olması, uygulama ve ders anlatımını yapılmaması, atanan kişi sayısının fazla olması, yetersiz teorik bilgi, yetersiz danışmanlık
Mevzuat, hak, yönetmeliğe dair mesleğe hazırlama düzeyi	Yetersiz	Bu alana yönelik ders yok, yetersiz rehberlik, görev, hak, mevzuat sorumluluklar bilinmiyor, rehberlik yok	Yetersiz	Bu alana yönelik ders yok, yetersiz rehberlik, görev, hak, mevzuat sorumluluklar bilinmiyor, rehberlik yok
Öğretmenlik ve formasyon programının mesleğe hazırlık düzeyi	Yetersiz	Mesleki eğitim ve staj eğitimi yetersi, dersi veren akademisyenin olumsuz etkileri, yeterli uygulama yapılmaması, sistem-yök-meb sorunları	Yetersiz	Genel eğitim verilmesi, alana yönelik ayrı derslerin verilmemesi, teori, uygulama eksik, alan ve pedagojik eğitim verimsiz, kısa süre, yetersiz eğitim
Sınıf yönetimi öz yeterliği	Orta öz yeterlik		Antrenörlük	Yüksek öz yeterlik
			Yöneticilik	Orta öz yeterlik
Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Orta öz yeterlik		Antrenörlük	Yüksek öz yeterlik
			Yöneticilik	Orta öz yeterlik
Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Orta öz yeterlik		Antrenörlük	Yüksek öz yeterlik
			Yöneticilik	Orta öz yeterlik
Öz yeterlik toplam	Orta öz yeterlik		Antrenörlük	Yüksek öz yeterlik
			Yöneticilik	Orta öz yeterlik

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlik bölümü ve formasyon eğitimi alarak öğretmenlik mesleğini icra etmek isteyen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öğretmen öz yeterlikleri ile öz yeterliklerini etkileyebilecek değişkenler incelenmiştir. Buna ek olarak eğitim programlarının, öğretmen adaylarını mesleğe ne kadar hazır hale getirdiği, lisans eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar, lisans programlarının etkililiği derinlemesine incelenerek algılanan öz yeterlik ile karşılaştırılmaları yapılmıştır.

Bu değişkenler bağlamında her iki gruba ait katılımcıların öz yeterlik algılarının orta-yüksek özyeterliğe sahip olduğu ancak öğretmenlik bölümüne ait katılımcıların öğretim stratejileri ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği ve daha yüksek özyeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, akademik başarı, bölüm tercih etme nedeni, deneyime göre yeterlik hisleri üzerinde anlamlı bir etken olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme durumu öğretmenlik bölümünde öz yeterlikleri üzerinde bir etki etmezken formasyon eğitimi alan katılımcıların öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma bulunan verilerin iki farklı üniversiteden toplanmış olması sonuçların genellenebilirliğini arttırdığı gibi tesadüf olasılığını düşürerek bulguların tutarlılığını desteklemektedir.

Araştırmadan çıkan sonuçlara göre öğretmenlik bölümüne kayıtlı adayların online eğitim ile ilgili sorun yaşadıkları, derslerin genellikle sınıf geçmek üzerine olduğu, öğretim elemanları tarafından uygun değerlendirme yapılmadığı, teori ağırlıklı derslerin verildiği, uygulama yapılmadığından dolayı algılamakta zorlandıkları, kendilerine güvenmedikleri, teori ve uygulamadaki uyuşmazlık yüzünden sorun yaşadıkları ve son olarak staj okullarında büyük sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bunların başında fazla adayın okullara atılması, staj öğretmenlerinin yardımcı olmaması, adayları öğretmen yerine koymamaları, öğretmenlik dışı görevler verilmesi, okul müdürlerinin spora yönelik olumsuz tutumları, YÖK-MEB ders

uyumsuzluğuna bağlı sorunlardan oluşmaktadır. Bunlara ek olarak yapılan görüşmeler sırasında adayların mesleki beceriler, öğretme, ölçme, değerlendirme, yöntem ve teknikler gibi birçok ilgili konuda bilgi eksikliği yaşadıkları görülmektedir. Bunların başında alternatif değerlendirme yöntemlerini bilmedikleri, sınıf ve kriz yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, engelli ve özel gereksinimli öğrencilere karşı bilgisiz oldukları, sınıf içi uyarlama, ihtiyaçlarını karşılayabilme konusunda yeterliğe sahip olmadıkları, ders içeriklerini öğrencilerin seviyesine göre ayarlayabilme, farklı öğretim yöntemlerini kullanabilme ya da ders anlatım yöntemlerini çeşitlendirebilme konusunda bilgi sahibi olmadıkları görülürken öğretmenlik uygulamasında deneyim elde edememeleri ve öğrencileriyle birebir çalışma şansı yaşayamadıkları için öğretmenlik rolünü üstlenemedikleri söylenebilir. Araştırmadan elde edilen çarpıcı sonuçlardan biri ise adayların mesleklerinde karışılacakları görev, sorumluluk, mevzuat, hak, evrak işleri, lisans çıkartma, e okul, idari işlemler gibi temel süreçlerden habersiz olmalarıdır.

Formasyon eğitimi alan katılımcılar öğretmenlik bölümüne göre daha ciddi ve kapsamlı sorunlarla karşılaşmakta ve bunun eksikliklerini yaşadıkları görülmektedir. Sonuçlara göre formasyon eğitimi alan katılımcılar öncelikle eğitimlerini alanları dışında öğretim üyelerinden aldıkları belirlenmiştir. Bu durum, teorik bilgiyi kendi alanlarına entegre etmekte zorlanmalarına neden olmuştur. Bu nedenle eğitim-öğretim süreçleri oldukça verimsiz geçirmelerine neden olarak mesleğe yönelik ciddi bir yetersizlik içinde olmalarını sağlamıştır. Çok kısa sürede sıkıştırılmış eğitime maruz kalmaları, teorik odaklı eğitim görmeleri, uzaktan eğitim görmeleri, uygulamanın neredeyse hiç olmaması mesleğe hazır olamamalarına neden olduğu belirlenirken gerekli becerilerin kazandırılmadığı belirlenmiştir. Günümüzde önemli yere sahip olan özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya yönelik ise tamamen bilgisiz oldukları saptanmıştır. Formasyon eğitimi uzun süredir var oluyor olmasına rağmen ve literatürde de destekteklendiği gibi adaylar yaşadıkları temel sorunlara dikkat çekmeye devam etmektedir. Bunlara örnek olarak sürenin kısa olması, kalabalık sınıflar, herkesin öğretmen olabilmesi, alan ve meslek bilgisi derslerinin yetersizliği gibi sorunlar söylenebilir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre; alternatif ölçme değerlendirme, mevzuat, yönetmelik, haklar, evrak hazırlama, idari işler, engelli-özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilme, uyarlama yapabilme konusunda tamamen yetersiz oldukları görülürken disiplin sağlayabilme, farklı öğretim-yöntem-

stratejileri uygulayabilme, kullanabilme, öğrenci seviyesine uygun etkinlikler yapabilme, öğrenciyle iletişim, ders anlatımı gibi konularda eksik oldukları görülmektedir. Formasyon eğitimi alan adayların alan dışı akademisyenlerden ders almalarının özellikle kendi mesleklerinde oluşabilecek sorunlara yönelik bir fikirlerinin olmadığı da görülmektedir. Bu sonuçlara göre formasyon eğitimi alan katılımcıların öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel beceri ve bilgileri almadan mezun oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer çarpıcı sonucu, özellikle formasyon programına kayıtlı katılımcıların genel olarak antrenörlük yapıyor olmalarının kendilerini her alanda yeterli ya da yapabileceklerine dair olumlu yönde inançlarını etkilediği görülmektedir. Ancak araştırma genelinde teorik ve uygulamaya dair bir bilgi ve deneyimleri olmadıklarını söyledikleri için bu ifadeleri ile çeliştikleri görülmektedir. Antrenörlük deneyiminin algılanan yeterliklerini etkilediği ancak gerçek yeterliklerine olan etkilerinin ayrıca değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durum bir öğrenci grubuyla düzenli ilişki içinde olmalarından, sevdikleri bir branşa dair çalışmalar yapıyor olmalarında kaynaklanmış gibi görünse de herhangi bir sisteme bağlı olmadan yapılan spor etkinleri sınıf ortamı dinamikleri ile aynı özellikleri barındırmamaktadır. Araştırmadan elde edilen derinlemesine görüşmeler sonucunda adayların belli bir seviyede yeterliğe ve bilgiye sahip olmadan kendilerini yetkin gördükleri gözlemlenmiştir. Bunun en büyük nedenlerinden biri yetersiz öğretmenlik uygulamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlik uygulaması öğretmenlerin meslekleriyle ilgili aktif rol almalarını sağlayarak öz yeterliklerinin ve mesleki kimliklerinin gelişmesi için oldukça önemliyken farkındalıklarının artmasını sağlayan en önemli aşamadır. Her ne kadar nicel sonuçlara göre kendilerini yeterli görseler de nitel sonuçlara göre öğretmenliğe dair tam olarak bir eğitim ve deneyime sahip olmamalarının yaşayabilecekleri problemleri ön görmelerini engellediği düşünülmektedir. Sadece uygulama merkezli değil teorik ve pratik bilginin verimli bir şekilde elde edilemediği bu nedenle pratikte bir nitelik ve deneyim kazanamadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların daha önceki deneyimlerini yeni ortama transfer etmeye çalıştıkları düşünülmektedir. Antrenörlük ve Öğretmenlik bölümüne ait katılımcıların lisans eğitimleri sırasında daha fazla uygulama şansı buluyor olması, bir derste öğrendiklerini diğer derse transfer etme şanslarının daha yüksek olması Spor Yöneticiliği bölümüyle aralarında olan bu farkı açıklayabilir.

Her iki gruba ait öğretmen adaylarının kendilerini bazı alanlarda yeterli olarak gördükleri yönünde olsa öğretmen adaylarının gerçek anlamda mesleki yeterliklerini sınamak durumunda kalmamaları, bilgilerinin taze olması ya da kendilerini değerlendirirken objektif olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Sonuçlara göre lisans ve formasyon eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe tam olarak hazırlamadığı söylenebilir.

Eğitimciler, program yapıcılar, idareciler için öneriler

Bu araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerini uygulayıp deneyebilecekleri öğretmenlik uygulaması dersine önem verilerek iyileştirme çalışmalarının yapılması gerektiğini göstermektedir. Teori-uygulama arasındaki boşluğun doldurularak eğitim programının eksik yönlerin de iyileştirme çalışmalarının yapılması, adayların lisans eğitimlerinde aldıkları uzaktan eğitimlerin geliştirilmesi ve aynı şekilde uzaktan yapılabilecek bir beden eğitimi dersi içinde lisans eğitimlerinde yeni bir ders içeriği oluşturulması gerektiği, öğretmen adaylarının yararlanabileceği kaynakların oluşturulması, öğretmen adaylarının gönüllü olarak katılım gösterebileceği eğitim uygulamalarının hazırlanarak adayların desteklenmesi, etkinlikler yapılarak meslekle iç içe olabilecekleri deneyimlerin kazandırılması gerektiği, okul yöneticilerinin ve idarecilerin yerel okullar ile görüşerek beden eğitimi öğretmen adaylarının okul müfredatları dışında kalan alanlar için ek gözlem ve uygulamalı deneyim kazanabilecekleri ortamların hazırlanmasını sağlaması gerektiği, uyarlanmış beden eğitimi derslerine yönelik daha fazla içeriğin eklenmesi gerektiği, adayların özel öğrencilerle daha fazla deneyim elde edebilecekleri eğitimsel ortamların hazırlanması gerektiği, özellikle milli bayramlardaki görevleri üzerine uygulamalı etkinler gerçekleştirilmesi, dersi veren akademisyenlerin ve uygulamada yer alan rehber öğretmenlerin seçimi, değerlendirmeleri ve ders içeriklerinin daha ciddi yapılması ve kontrol altında olması gerektiği, verilen derslerin alanlara özgü akademisyenler tarafından verilmesi gerektiği, formasyon eğitiminin daha uzun sürede ve belirli kriterler dahilinde alım yapılması için düzenlenmesi, adayların staj okulları üzerinde düzenlemeye gidilmesi gerektiği önerilmektedir.

Araştırmacılar için öneriler

Bu çalışma 4'üncü sınıfta eğitim gören beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve bu alanda formasyon eğitimi alan öğrenciler ile tamamlanmıştır. Farklı bölümlere kayıtlı ve farklı sınıf düzeyinde eğitim alan öğretmen adayları ile çalışmalar yapılabilir. Karma yöntemler çalışması farklı aday öğretmenler üzerinde gerçekleştirilerek programın değerlendirilmesi sağlanabilir. Her ne kadar öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında karşılaştıkları uzaktan eğitim, büyük bir sorun olarak algılansa da gelecekte uzaktan yapacakları bir beden eğitimi dersi içinde hazır hale gelmeleri gerekmektedir. Buna yönelik bir program yapılarak öğretmen adayları üzerindeki etkileri incelenebilir.

KAYNAKLAR

Abazaoğlu, İ., & Yildirim, O. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*.

Abbak, Y., & Erdamar, G. (2023). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yenilikçi okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1-27. https://doi.org/10.9779/pauefd.1108835

Abu Siri, I Wayan Gede Supartha, I. P. G. Sukaatmadja & Agoes Ganesha Rahyuda |. (2020) Does teacher competence and commitment improve teacher's professionalism, *Cogent Business & Management, 7*:1, DOI: 10.1080/23311975.2020.1781993

Ağralı, E., & Yalvaç, H. G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 10-27.

Aina, S. A., Akinyemi, A. L., Olurinola, O., Aina, M. A., & Oyeniran, O. (2023). The ınfluences of feeling of preparedness, mentors, and mindsets on preservice teachers' value of teaching practice. *Psychology*, *14*(5), 687-708.

Ainley, J., & R. Carstens. (2018). *Teaching and learning ınternational survey (TALIS) conceptual framework.* OECD. 10.1787/799337c2.

Akay, B., & Yaşartürk, F. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin serbest zaman doyumu ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(1), 318-330. https://doi.org/10.24315/tred.1032955

Akcaoğlu, M.Ö., Külekçi, E. & Mor-Dirlik, E. (2020). Teacher candidates' viewpo- ints regarding general competencies for teaching profession and the necessity level of teaching profession courses. *Journal of Computer and Education Re- search, 8*(16), 545-566. https://doi.org/10.18009/jcer.739602

Akçöltekin, S., İlim, E.A.O., & Alçöltekin S. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi. Karadeniz *Uluslararası Bilimsel Dergi*, 40, 44-51. https://doi.org/10.17498/kdeniz.431489

Akdağ, G. (2015). *Alan ile ilişkilendirilmiş uygulamalı ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerine, tutumlarına ve alan bilgilerine etkisi.* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Akdemir, H., & Kaf, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları. *International Journal of Active Learning, 6*(1), 1-13.

Akhan, O., Dolmacı, A., & Altıntaş, S. (2019). Son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 55-64.

Akıncı, M., & Köse, E. (2024). A program evaluation study for measurement and evaluation course in distance education. *Journal of Theoretical Educational Science, 17*(2), 324-350. https://doi.org/10.30831/akukeg.1303190

Akman, B., Mercan Uzun, E., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 96-114. https://doi.org/10.17860/mersinefd.305108

Aksoy, D., Sancaklı, S., ve Adagideli, F. H. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 167-185. https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1104463

Aküzüm, C., & Akbulut, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. D*icle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.

Akyol, G., Dönmez, B., & Paktaş, Y. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algısı: Giresun örneklemi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 23*(1).

Akyüz Tingil, B., Mutlu, G., & Pekkarakaş, E. (2024). 21. Yüzyıl öğretmenlerinin bilgi ve yeterlik alanlarının belirlenmesi: Bir delphi çalışması. *International Journal of Social Science Research, 12*(2), 146-171.

Akyüz, E., Özcan, Ş., & Altıparmak, H. M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe özel öğretim yöntemleri dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Language Education and Research, 1*(1), 65-76.

Alibakhshi, G., Nikdel, F., & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: A case of teachers of English as a foreign language. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 5 (23). https://doi.org/10.1186/s40862-020-00102-1

Alkan, V., Şimşek, S., ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar. 7*(2), 559-582. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m

Allahverdi, H., Cankardaş Nalbantçılar, S., & Tınaz, P. (2021). Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(232), 121-131. https://doi.org/10.37669/milliegitim.733849

Almajnuni, K. M., & Alwerthan, T. A. (2024). Enhancing teacher self-efficacy: The power of effective training programs. *Journal of Pedagogical Research, 8*(3), 34-47. https://doi.org/10.33902/JPR.202427265

Almonacid-Fierro, A., de Carvalho, R. S., & Castillo-Retamal, F. (2021). The Practicum in times of covid-19: knowledge developed by future physical education teachers in virtual modality. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *20*(3), 68-83.

Alptekin, S., & Vural, M. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerileri, *Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 127-139. doi: 10.7827/TurkishStudies.6213

Alsarawi, A. A. (2024). Managing and learning from the practicum challenges of graduate entry pre-service teachers of students with learning disabilities: A case study. *Teaching and Teacher Education*, *145*, 104636.

Alt, D. (2018). Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 73, 141-150. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.020

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 48-62.

Altun, A. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ve yeterlik algılarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitü*, (20), 361-375.

Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 327-347.

Altunbakır, S., & Pehlevan, Z. (2020). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının bilişsel alan kazanımlarının değerlendirilmesi: Mersin ili örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi, 12*(1), 1-10. https://doi.org/10.30655/besad.2020.23

Amber L. Brown, Joohi Lee & Denise Collins (2015) Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness, *Teaching Education*, *26*(1), 77-93, DOI: 10.1080/10476210.2014.957666

Arista, L. C. G., Dzulfikri, D., Mistar, J., & Mustofa, M. (2022). Pre-service teachers' perception of their competence and their readiness for teaching profession. *English Education Journal*, *13*(2), 202-215.

Arsal, Z. (2015). Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inançlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 137-150. https://doi.org/10.17860/efd.41207

Arseven, A., Arseven, İ., & Tepehan, T. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *4*(2), 29-40.

Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T., & Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(3), 37-62.

Ata, S. (2023). Eğitimde ölçme ve değerlendirmede sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (36), 389-403. https://doi.org/10.29000/rumelide.1369514

Atasoy, G., ve Harmandar Demirel, D. (2023). Beden Eğitimi ve diğer öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 182-209.

Ateş, B. K., & Bozkurt, E. (2023). Matematiğe karşı tutum ve matematik öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiye dair sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 906-932. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1213343

Ateş, S., Çetinkaya Özdemir, E., & Taneri, A. (2019). İstenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 37-56. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-423291

Avcı, A. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve onların sorunları üzerine yapılmış nitel araştırmalardan bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi, 5*(2), 37-51. https://doi.org/10.36415/dagcilik.1191775

Avsar, D. S., Inandi, Y., and Arslantas, H. I. (2022). Examining the relationship between the level of self-efficacy of teachers and the level of schools' openness to change. *i-manager's Journal on Educational Psychology, 15*(3), 11-20. https://doi.org/10.26634/jpsy.15.3.18621

Aybek, B., & Aslan, S. (2019). The predictive power of the pre-service teachers' self-efficacy beliefs upon their preparedness to teach. *International Education Studies*, *12*(9), 27-33.

Aydın, E., Temel, A., & Kangalgil, M. (2022). Geçmişten günümüze ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research, 5*(1), 99-117. https://doi.org/10.55142/jogser.1113312

Aydın, F., & Kılınç, A. Ç. (2019). Pedagojik formasyon sertifika programına katılan coğrafya bölümü öğrencilerinin özel öğretim yöntemleri dersine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal, 27*(5), 2067-2076. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3291

Aydoğdu, A., Benli, A.N., & Kapucu, R. (2020). Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin görüşler: Bir durum çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 34-47.

Aygüneş, A., Mirzeoğlu, A. D., & Güneş, B. (2022). Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin paydaş görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *12*(1), 271-292.

Aykora, E., & Uğraş, S. (2020). Investigating theattitudes of special educated physical education prospective teachers towards disabled people. Physical Education of Students, 24(1), 11–18. https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0102

Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında türk eğitim tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25).

Azrak, Y., & Yalçınkaya, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(1), 27-55. https://doi.org/10.18039/ajesi.520816

Bakaç, E., & Özen, R. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*.

Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21.

Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N., & Yalçın, G. (2018). What do the research about preschool inclusion in Turkey tell us*? Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19*(1), 119-150. 10.17679/inuefd.302031

Balbağ, M. Z., Çemrek, F., & İnce, H. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 6*(1), 63-77.

Balıkesir Üniversitesi (BAÜN) (2021). Yönetim ders planı. https://www.balikesir.edu.tr/upload/202301241336/files/yon_ders_plani_pdf.pdf

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*, 389–407. http://dx.doi.org/10.1177/0022487108324554

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.

Bandura, A. 2010. Self-Efficacy. In *The corsini encyclopedia of psychology* (pp. 1–3). American Cancer Society. doi:10.1002/9780470479216.corpsy0836

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *41*(3), 586.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, *67*(3), 1206-1222.

Barber, W., Walters, W., Chartier, P., & Temertzoglou, C. (2022). Examining self-confidence and self-perceived competence in Canadian pre-service teachers (PSTs): The role of biographies in physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, *27*(3), 347-360.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology*, *10*, 1645. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645

Bates, T. (2022). The Perceptions of Pennsylvania pre-service teachers regarding their preparedness to utilize and ıntegrate educational technology into the classroom. *Universal Journal of Educational Research, 10*(6), 378- 386.

Balıkesir Üniversitesi (BAÜN) (2024). *Antrenörlük eğitim bölümü.* Balıkesir Üniversitesi. https://www.balikesir.edu.tr/site/icerik/antrenorluk-egitimi-bolumu-4845

Bektaş, M., & Karagöz, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğinde öz yeterliğin tutum ve motivasyona etkisi: eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(8), 37-53.

Berkant, H. G. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Eğitim Yansımaları*, *1*(2), 1-17.

Beydoğan, D. (2017). *Ögretmen adayı öğrencilerin ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme anlayışlarının incelenmesi.* Uluslararası Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresi (ICPESS), 19-22 Mayıs 2017.

Bibi, S., & Aziz, S. (2024). Navigation of teaching practicum challenges: An emerging perspective of pre-service teachers. *Academy of Education and Social Sciences Review*, *4*(2), 184–196. https://doi.org/10.48112/aessr.v4i2.767

Biçer, N., & Kahveci, H. (2023). Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin algıların öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi ile ilişkisi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 1-16. https://doi.org/10.48174/buaad.1290997

Bingöl Üniversitesi. (2024). *Spor yöneticiliği bölümü.* Bingöl Üniversitesi. https://sporbilimleri.bingol.edu.tr/bolumler/spor-yoneticiligi-bolumu/

Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Berglund, T., & Gericke, N. (2022). Teachers' ESD self-efficacy and practices: a longitudinal study on the impact of teacher professional development. *Environmental Education Research, 28*(6), 867–885. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2042206

Boz, C., ve Dinç, M. (2023) Examination of game addiction studies conducted in Turkey: A systematic review study. *Psychiatry*, 14. 1014621. doi: 10.3389/fpsyt.2023.1014621

Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğiticilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 86-108. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091529

Bozbayındır, F., & Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 293-311. https://doi.org/10.17679/inuefd.346666

Bozkuş, K., ve Marulcu, İ. (2016). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen nitelikleri. 8. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-8.

Böke, H. (2020). *Beden eğitimi derslerinde özel öğretim yöntemleri kullanılmasının etkililiğinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması* (Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya).

Bragg, R.D. (2023). *Teacher preparation programs: A critical view.* (Doctoral Dissertation, University of North Texas). UNT Digital Library.

Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and teacher education*, *109*, 103547.

Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2014). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, *26*(1), 77–93. https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666

Brown, A. L., Myers, J., & Collins, D. (2019). How pre-service teachers' sense of teaching efficacy and preparedness to teach impact performance during student teaching. *Educational Studies*, *47*(1), 38-58.

Buldu, E., Özer, A., & Çalışkan, G. (2021). Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5*(2), 649–673.

Buluç, B., ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 289-308.

Büyüktokatlı, N. & Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme-değerlendirme uygulamaları [Alternative Assessment Practices in Science]. *Pegem Journal of Education & Instruction, 4*(1), 103-106. DOI: 10.14527/pegegog.2014.006

Camcı-Erdoğan, S. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(2), 283-306. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.663271

Can HC., & Can T. (2024). Beden eğitimi ve spor öğretmen adayları mesleklerine uzak mı?: Bir karma yöntem araştırması. *TOJRAS, 13*(3):250-61.

Can, D., ve Yücel, F. (2022). Almanca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve mesleki tutumları. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi, 4*(7), 11-34. https://doi.org/10.55143/alkad.1071646

Capa, Y., Cakiroglu, J., ve Sarikaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Egitim ve Bilim, 30*(137), 74-81.

Carew, M.T., Deluca, M., Groce, N., & Kett, M. (2019). The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(3), 229-244.

Chang, TJ., & Sung, YT. (2024). Does teacher motivation really matter? Exploring the mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between motivation and job satisfaction. *Asia-Pacific Edu Res.* https://doi.org/10.1007/s40299-023-00803-4

Chesley, G. M., & Jordan, J. (2012). What's missing from teacher prep. *Educational Leadership*, *69*(8), 41-45.

Cirocki, A., Ito, A., Soden, B., & Noret, N. (2024). Self-efficacy beliefs among japanese english-as-a-foreign-language teachers: The ımportance of teacher experience. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 24*(4). ttps://doi.org/10.55593/ej.27108a4

Colson, T., Sparks, K., Berridge, G., Frimming, R., & Willis, C. (2017). Pre-service teachers and self-efficacy: A study in contrast. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 8*(2), 66-76.

Coşkun Şimşek, M., & Dinçol Özgür, S. (2023). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini mesleki gelişimleri açısından değerlendirmeleri. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(239), 1543-1574. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1134973

Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research* (Chapter 1). Sage. http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf

Çakmak, Z., Taşkıran, C., & Arıkan, İ. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Cum*huriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10*(1), 207-224. https://doi.org/10.30703/cije.707548

Çam Aktaş, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(38), 16-30.

Çam Tosun, F., & Bayram, A. (2017). Farklı öğretmenlik programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1): 110-123

Çar, B., & Aydos, L. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi davranışları açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 24*(1), 1-9. https://doi.org/10.54614/JPESS.2022.910931

Çelen, A., ve Bulut, D. (2019). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının "İdeal beden eğitimi öğretmeni nitelikleri" ile ilgili görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(3), 73-78. https://doi.org/10.18506/anemon.464719

Çelik, H., & Zehir Topkaya, E. (2024). Preservice english teachers' preparedness to teach: stakeholders' perceptions in teaching practicum. *Journal of Teacher Education, 75*(1), 92-106. https://doi.org/10.1177/00224871231185369

Çelik, O. T., & Kahraman, Ü. (2020). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 179-205.

Çelik, Ö., & Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 67-88. https://doi.org/10.17556/erziefd.325878

Çelik, Y., & Gül, İ. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI), 6*(2), 81-103.

Çepni, O., & Aydın, F. (2016). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(2), 285-304. https://doi.org/10.20296/tsad.00711

Çetin, M., Yılmaz, S.H., & Yılmaz, B.H. (2024). Özel eğitim bağlamında beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının eğitimi: akademisyen görüşleri. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi, 6*(3), 351-362.

Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 38*(1), 296-309. https://doi.org/10.7822/omuefd.535482

Çiçek, G., Güllü, A. & Güllü, E. (2018). Yüzücü ve sedanter çocukların vücut kompozisyonu ve bazı fizyolojik parametrelerinin karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 3*(2): 85-97

Çocuk, H., Yokuş, G., & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(32), 373-387.

D., Langeveldt., Doniwen, Pietersen., Arrie, van, Wyk. (2023). South african legal framework to prepare pre-service teacher education programmes: A freirean approach. *Research in educational policy and management*, doi: 10.46303/repam.2023.25

Dadandı, İ., Kalyon, A., & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 253-269.

Dalioglu, S.T., Adiguzel, O.C. Teacher candidates' self-efficacy beliefs and possible selves throughout the teaching practice period in Turkey. *Asia Pacific Educ. Rev. 17*, 651–661 (2016). https://doi.org/10.1007/s12564-016-9458-1

Dalkıran, O., Ulaş, M., & Aslan, C. S. (2017). Özel öğretim yöntemleri dersinin teorik ve uygulama başarı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Balkan Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*.

Dam, H. (2020). Pedagojik formasyon sertifika programı ıle ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 7*(13), 251-283.

Dedeoğlu, H., ve Polat, İlhan. (2021). 2020-2021 Eğitim öğretim yılı ilkokul öğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, *35*(1), 207–220. https://doi.org/10.33308/26674874.2021351263

Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job ınvolvement. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(85), 205-224.

Demirhan G, Bulca Y, Saçlı F, & Kangalgil M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi, 29*(2): 57-68

Demirhan, S., & Öztürk, D. S. (2023). The relatıonshıp between readıness for change and professıonal self-effıcacy belıefs ın the teachıng professıon. *Research And Revıews In Educatıonal Scıences*, 315.

Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2).

Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2).

Deniz, S., & Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 1838-1859.

Deocampo, M. F. (2020). Issues and challenges of english language teacher-trainees' teaching practicum performance: Looking back and going forward. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, *13*(2), 486-503.

Derelioğlu, M., & Sabah, S. (2023). Vıews of physıcal educatıon and sports teacher candıdates on the ımpact of the pandemıc perıod on professıonal competence level. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *8*(23), 1863-1873.

Devrilmez, E., & Dervent, F. (2019). Beden eğitimi ve spor bölümlerindeki öğrencilerin alan bilgisi düzeylerinin belirlenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 37-50.

Dilek, H. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı güncellemesi: öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 1745-1766. https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.019

Dirlikli, M., & Akgün, A. F. S. L. (2015). Matematık öğretmenlerının sınıf yönetımında karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 36-57.

Dixon, H., Hawe, E., & Grudnoff, L. (2024). Providing opportunities and experiences to support student teacher self-efficacy: The case for teaching as inquiry. *European Journal of Teacher Education*, 1–17. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2311708

Doğan, D., Kutlu, Ö., & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem akademi

Dolapçı, S., & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(13), 141-160.

Dreer, B. (2022). Creating meaningful field experiences: the application of the job crafting concept to student teachers' practical learning. *Journal of Education for Teaching*, *49*(4), 711–723. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2122707

Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2014). Preservice professional preparation and teachers' self-efficacy appraisals of natural environment and inclusion practices. *Teacher Education and Special Education*, *37*(2), 121-132.

Eather, N., Riley, N., Miller, D., & Imig, S. (2019). Evaluating the ımpact of two dialogical feedback methods for ımproving pre-service teacher's perceived confidence and competence to teach physical education within authentic learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(8), 32-46.

Egilson, S. T., & Traustadottir, R. (2009). Participation of students with physical disabilities in the school environment. *The American journal of occupational therapy, 63*(3), 264-272.

Ekici, Y. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 167-182.

Elkatmış, M. (2018). Comparison of pre-service teachers and teachers' self-efficacy beliefs. *Hacettepe University Journal of Education, 33*(2), 402-416. doi: 10.16986/HUJE.2017034373

Em, S., Nun, N., & Phann, S. (2021). Qualities, personal characteristics, and responsibilities of qualified teachers in the 21st century. *Cambodian Journal of Educational Research*, *1*(2), 49-63.

Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Otizm bilgi düzeyi: Okul öncesi eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3*(1), 28-54.

Erdamar, G., & Tengilimoğlu, Ö. (2021). Pedagojik formasyon sertifika programına yönelik sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının bakış açısı. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, *9*(1), 58-79.

Erdamar, G., & Tengilimoğlu, Ö. (2021). Pedagojik formasyon sertifika programına yönelik sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının bakış açısı. *Asian Journal of Instruction, 9*(1), 58-79. https://doi.org/10.47215/aji.834650

Erol, O., & Özaydın, B. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *16*(1), 25-47.

Eti, İ., & Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 635-656. https://doi.org/10.37669/milliegitim.787238

Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and teacher education*, *56*, 185-195.

Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and teacher education*, *86*, 102882.

Filiz, B., ve Doğar, Y. (2021). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(230), 857-872.

Filiztekin, Ş., ve Tican Başaran, S. (2024). Dördüncü sınıf beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 8*(1), 323-355.

Franks, H. M., & Krause, J. M. (2020). Physical education cooperating teachers' perceptions of preparedness for the student teaching experience. *Physical Educator, 77*(2), 357-383. https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I2-9485

Freak, A., & Miller, J. (2017). Magnifying pre-service generalist teachers' perceptions of preparedness to teach primary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *22*(1), 51-70.

Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D.E., & MacSuga-Gage, A.S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education, 37*(2), 106-120. https://doi.org/10.1177/0888406413507002

Galana, H.N., Degago, A.T., Tsegaye, A.G., & Endashaw, A.A. (2023). Factors affecting the quality and effectiveness of student teachers during their practicum experiences: The case of some selected colleges in Oromia, Ethiopia. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *8*(1), 39.

Garnier, L. (2024). Education: Why not a race to the top?. *International Journal of Educational Development*, *104*, 102964.

Gilmour, A. F., Majeika, C. E., Sheaffer, A. W., & Wehby, J. H. (2019). The coverage of classroom management in teacher evaluation rubrics. T*eacher Education and Special Education, 42*(2), 161-174. https://doi.org/10.1177/0888406418781918

González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., & Gallego-Lema, V. (2020). Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 9*(2), 152-177.

Gorard, S. & Makopoulou, K. (2012). Is mixed methods the natural approach to research?. In Armour, K. & Macdonald, D. (Eds.), *Research methods in physical education and youth sport* (pp.117). Routledge.

Gökmen, A., & Ekici, G. (2018). Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, *2*(2), 17-28.

Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology,* 58, 75-84. https://doi.org/10.1016/ j. cedpsych.2019.02.003

Gratton, C. ve Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies* (2nd ed.). Routledge.

Greve, S., Weber, K.E., & Brandes. (2020). Development of pre-service teachers' teaching performance in physical education during a long-term internship. *Ger J Exerc Sport Res 50*, 343–353. https://doi.org/10.1007/s12662-020-00651-0

Grimminger-Seidensticker, E., & Seyda, M. (2022). Enhancing attitudes and self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: Results of a quasi-experimental study in physical education teacher education. *Frontiers in Education, 7*, 909255.

Gül, Ö. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin özyeterlik inancı ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Gülcan, C. (2021). Nitel bir veri toplama aracı: Odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 94-109.

Güleç, B., Durup, A., Şeyhanoğulları, E., & Cengiz, C. (2023). Beden eğitimi öğretmenleri ve ölçme ve değerlendirme araçları. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 10*(4), 1158-1171.

Gülsever, M., Gülsever, M. E., Yeşilmen, S., & Kişmir, A. (2024). Beden eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Journal Of Socıal, Humanıtıes And Admınıstratıve Scıences*, *10*(1), 74-82.

Gün, Ayşegül. (2017). "Pedagojik formasyon eğitimi alan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin mesleki yeterlik algıları ve pedagojik formasyon programına ilişkin görüşleri: Amasya üniversitesi örneği". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 8*, 125-171. https://doi.org/10.18498/amauifd.325833.

Gündüz, Y., & Kumcağız, H. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1514-1533.

Güngör, C., & Gül, İ. (2021). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 25, 774-811.

Güngör, S. (2021). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına başvuran öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 4*(2), 117-140.

Güngör, S., & Özdemir, Y. (2017). Perceived teacher self-efficacy of teacher candidates enrolled in the pedagogical formation certificate program. *International Journal of Higher Education, 6*(6), 112-128.

Günkör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 14-32.

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2017). Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 119-158.

Han, J., Perron, B. E., Yin, H., & Liu, Y. (2021). Faculty stressors and their relations to teacher efficacy, engagement and teaching satisfaction. *Higher Education Research & Development*, *40*(2), 247-262.

Hancock E.S. & Gallard A.J. (2004), Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: the influence of K-12 field experiences, *J. Sci. Teach. Educ., 15*(4), 281–291.

Havadar, T., & Taşdan, M. (2015). Beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim 4.-5. sınıf öğretim programları hakkında görüşleri (Ardahan, Iğdır ve Kars İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 2*(1), 29-46.

Hazar, K., Özpolat, Z., ve Hazar, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Niğde İli Örneği). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 18. 225–34. doi: 10.33689/spormetre.647313

Hitches, S., & Manning, A. (2023). 'The hardest part is…': Teacher self-efficacy and inclusive practice. *International Journal of Educational Research Open*, *5*, 100289.

Hockridge, D. (2013). Challenges for educators using distance and online education to prepare students for relational professions. *Distance Education*, *34*(2), 142–160. https://doi.org/10.1080/01587919.2013.793640

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology, 39*(2), 100-111. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.001

Huang, J., Sang, G., & He, W. (2023). Motivation to teach and preparedness for teaching among preservice teachers in China: The effect of conscientiousness and constructivist teaching beliefs. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1116321.

Hudson, M. E., Voytecki, K. S., Owens, T. L., & Zhang, G. (2019). Preservice teacher experiences ımplementing classroom management practices through mixed-reality simulations. *Rural Special Education Quarterly, 38*(2), 79-94. https://doi.org/10.1177/8756870519841421

Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., & Li, X. (2022) Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education, *International Journal of Inclusive Education, 26*(2), 175-191. 10.1080/13603116.2019.1642402

İlhan, A., Tutak, T., İç, Ü., & Ekinci, N. (2020). Matematik öğretmen adaylarının özel öğretim yöntemleri dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(73), 156-170. https://doi.org/10.17755/esosder.477096

İpek, C., & Demirel, İ. N. (2012). Sınıf öğretmenliği ve pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 54-67.

İş, E., & Abiç, M. (2024). Sınıf içindeki istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejileri: öğretmen algısı ve uygulamaları üzerine bir çalışma. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 8*(2), 36-57.

Jeong, M., Block, M., Kim, S. Y., Oh, H., & Lee, H. K. (2021). The effects of adapted physical education practicums on pre-service physical education teachers' confidence. *Palaestra*, *35*(3).

Jeong, M., Oh, H. K., & Kim, S. Y. (2017). Role of previous experience on pre-service physical educators' confidence in teaching ındividuals with disabilities: Mediation analysis. *European Journal of Educational Sciences*, *4*(4), 1-10.

Johnakin-Putnam, S. (2020). *The impact of teacher intrinsic and extrinsic motivation on teacher self-efficacy* (Doctoral dissertation, Liberty University). The Institutional Repository of Libery University.

Junker, R., Gold, B., & Holodynski, M. (2021). Classroom management of pre-service and beginning teachers: From dispositions to performance. *International Journal of Modern Education Studies, 5*(2), 339–363. http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.137

Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online, 16*(4), 1753-1767. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988

Kahraman, Ü., & Çelik, K. (2019). Eğitim fakültesi formasyon öğrencilerinin özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(45), 353-375.

Kaleli, Y. S. (2020). Investigation of the relationship between pre-service music teachers' attitudes towards teaching profession and their self-efficacy beliefs. *International Journal of Research in Education and Science, 6*(4), 580-587.

Kansızoğlu, H. B., & Şama, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(31), 149-165.

Kara, Ö.T. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının "özel öğretim yöntemleri" dersiyle ilgili görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *11*(19).

Karabulut, H. A. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 531-542. https://doi.org/10.38151/akef.2023.68

Karakaya, F., Nurcan, Uzel., Ali, Gül., & Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(1), 373-396.

Karakoc, B. (2021). Views of academic staff on physical education and sports teaching undergraduate program. *International Education Studies*, *14*(10), 28-39.

Karaman, İ., & Çil, O. (2021). Öğretmenlerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inançları ile matematik ve matematik öğretim kaygıları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 1042-1072. https://doi.org/10.33711/yyuefd.957388

Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, *2019*(38), 501-522.

Karataş, E.Ö. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *2*(1).

Karataş, F.Ö., & Cengiz, C. (2016). Özel öğretim yöntemleri II dersinde gerçekleştirilen mikro-öğretim uygulamalarının kimya öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, *24*(2).

Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(17), 39-56.

Karatepe, R., & Akay, C. (2020). Pedagojik formasyon programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, *2*(1), 45-60.

Karim, L. B., & Abbas, A. M. (2024). Challenges in ELT practicum: Views and perceptions of pre-service teachers. *Journal of Language Studies*, *8*(6), 168-182.

Karlıdağ, İ., & Sağlam, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatıları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 54*(2), 391-430. https://doi.org/10.30964/auebfd.690366

Kaya, U. (2019). Din öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlik algıları: Marmara üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Van İlahiyat Dergisi, 7*(10), 65-112. https://doi.org/10.5281/zenodo.3250322.

Keeling, J. (2016). *The effects of video-based embedded supplemental ınstruction upon preservice teachers' school law competency* (Doctoral Thesis, Liberty University). *Doctoral Dissertations and Projects*, 1150.

Keser Özmantar, Z., & Civelek, Ş. (2017). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısıyla müdür yetkili öğretmenlik uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 323-347. https://doi.org/10.17860/mersinefd.306016

Kılınç, A. Ç., Kılcan, B., & Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 113-132.

Kızılkaya Namlı, A., & Temel, C. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi ve program önerisi. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 321-351.

Kocaoğlu, A., Acartürk, H.T., İskenderoğlu, A. & Çelenk, H.B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 47- 69. doi: 10.53629/sakaefd.1166194.

Koç, A., & Bulut, S. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(3), 877-904. https://doi.org/10.17152/gefad.733749

Koçak Macun, B., Macun, B., & Safalı, S. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(1), 549-567.

Koçyiğit, M., Erdem, C., & Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(3), 774-799. https://doi.org/10.30703/cije.651639

Koşar, D. (2018). Examining the views of prospective teachers on teacher leadership. *European Journal of Education Studies*,*4*(3), 157-173.

Koşar, d. (2018). Öğretmen adaylarının meslekten beklentilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Journal Of International Social Research*, *11*(56).

Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları.* (Doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi). Tez Merkezi.

Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 341-371.

Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm önerileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *18*(2).

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video*. Springer.

Kula, S. S. (2022). The predictive relationship between pre-service teachers' self-efficacy belief, attitudes towards teaching profession and teaching motivation. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *9*(4), 705-717.

Kutsyuruba, B., Murray, J., & Hogenkamp, S. (2019). Understanding pre-service teachers' legal literacy and experiences with legal ıssues in practicum placements: An exploratory study. *Canadian journal of educational administration and policy*, (191).

Külekçi Akyavuz, E. (2020). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52*(52), 324-347. https://doi.org/10.15285/maruaebd.559924

Kwon, J. Y., Kulinna, P. H., Van Der Mars, H., Koro-Ljungberg, M., Amrein-Beardsley, A., & Norris, J. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions about preparation for comprehensive school physical activity programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *89*(2), 221-234.

Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. *Oxford research encyclopedia of education*, 1e22.

Li H, Chen W, He H, Luo W. (2023). Chinese private preschool teachers' teaching readiness and teacher–child relationships: The chain mediation effects of motivation to teach and self-efficacy. *Behavioral Sciences*. *13*(11), 900. https://doi.org/10.3390/bs13110900

Linh, P.T.T., Van Thang, N., Thanh, H.T., Nguyet, H.T.M., & Thao, P.V.P. (2020). Teaching practicum: The impacts on classroom management skills of novice lecturers. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science-Social Sciences*, *10*(1), 29-42.

Livy, S., & Downton, A. (2018). Exploring experiences for assisting primary pre-service teachers to extend their knowledge of student strategies and reasoning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 51, 150-160.

Lu X. (2005). *Teacher quality and teacher preparedness in secondary public schools: Evidence from SASS 1999-2000* (Doctoral dissertation). Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences, 66(12), 4343.

Lu, D., & Xie, Y. N. (2024). The development of EFL pre-service teachers' critical thinking in teaching practicum: a case study. *Professional Development in Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2364322

Ma, X. (2023). Developing student teacher knowledge of ınstructional strategies for teaching proportions: The ımportant role of practicum. *Mathematics Education Research Group of Australasia*.

Mak, P., Yang, M., & Yuan, R. (2022). Fostering teacher competence through classroom-based research during field experiences. *Journal of Education for Teaching*, *49*(5), 841–856. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2150963

Malandrakis, G. (2018). Influencing Greek pre-service teachers' efficacy beliefs and self-confidence to implement the new 'studies for the environment'curricula. *Environmental Education Research*, *24*(4), 537-563.

Manasia, L., Ianos, M. G., & Chicioreanu, T. D. (2020). Pre-service teacher preparedness for fostering education for sustainable development: An empirical analysis of central dimensions of teaching readiness. *Sustainability*, *12*(1), 166.

Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2014). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, *38*(2), 263–279. https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20181023115223781-06 Beden%20Eğtimi%20ve%20Oyun%202018-124%20Eki%20ÖP.pdf.pdf

Mehmetlioğlu, D., ve Haser, Ç. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazır bulunuşlukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(34), 91-102. https://doi.org/10.9779/PUJE531

Mertoğlu, H., Sarı, O. T., Pusmaz, A., Balçın, M. D. (2020). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 51*(51), 131-154. https://doi.org/10.15285/maruaebd.533609

Miller, A. D., Ramirez, E. M., & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.008

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLE YY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf 03.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39

Mirzeoğlu, A.D., Soydaş Yaralı, S., Çoknaz, D., & Özmen, S. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin gözünden dersleri ve meslekleri (Sakarya Örneği). *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 24*(2), 111-131.

Moh. Rif'attullah., & Ciptaningrum, D. S. (2024). Exploring pre-service teacher professional learning on their preparedness for teaching practicum. *Formosa Journal of Sustainable Research*, *3*(8), 1779–1798. https://doi.org/10.55927/fjsr.v3i8.10969

Mtika, P. (2011). Trainee teachers' experiences of teaching practicum: Issues, challenges, and new possibilities. *Africa Education Review*, *8*(3), 551–567. https://doi.org/10.1080/18146627.2011.618715

Mücahit, M. (2020). İlahiyat fakültesi öğretmen adayı öğrencilerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları. *Tokat İlmiyat Dergisi 8*(2), 707-733. https://doi.org/10.5281/zenodo.4399278.

Nayır, F. ve Çınkır, Ş. (2014). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4*(7), 71-86.

Nesbitt, D., Fisher, J., & Stodden, D. F. (2021). Appropriate ınstructional practice in physical education: A systematic review of literature from 2000 to 2020. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *92*(2), 235–247. https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1864262

Nevşehir Üniversitesi. (2024). https://egitim.nevsehir.edu.tr/tr/meslek-bilgisi

Newman, M., Hannink, E., & Barker, K. L. (2023). Associations between physical activity and adolescent idiopathic scoliosis: A systematic review and meta-analysis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*.

Nişantaşı Üniversitesi. (2024). *Derece programları: antrenörlük eğitim bölümü.* Nişantaşı Üniversitesi. https://ebp.nisantasi.edu.tr/DereceProgramlari/Detay/1/143/349/932001

Norris, E., van Steen, T., Direito, A., & Stamatakis, E. (2019). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: A systematic review and meta-analysis. *British journal of sports medicine*, *0*(1).

O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence?. *Teaching and teacher education*, *28*(8), 1131-1143.

Ogan-Bekiroğlu, F., & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, *25*(3), 344-371.

Okuyucu, S., ve Aygün, M. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18*(1), 324-337. https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1263883

Önel, F., Dalkılınç, F., Özel, N., Deniz, Ş., et al. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? bir durum çalışması. *Kastamonu Education Journal, 28*(3), 1448-1459. https://doi.org/10.24106/kefdergi.4113

Ören, F. Ş., Ormancı, Ü., & Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1675-1698.

Özben, A., & Kilicoglu, E. (2021). The development process of classroom teacher candidates for teaching mathematics: Self-efficacy, anxiety and professional belief. *Participatory Educational Research*, *8*(2), 129-146.

Özdemir, L., Çifci, H., & Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(9).

Özdil, G., & Kaçar, A. (2023). An ınvestigation of the effect of a teaching experiment on the assessment literacy of pre-service mathematics teachers according to teacher competence standards. *Turkish Journal of Mathematics Education, 4*(2), 27–58.

Özgül, F., & Kangalgil, M. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 16*(2), 60-71. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000355

Özkoparan, O., & İnan, M. (2018). Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 23-38. https://doi.org/10.30655/besad.2018.0

Özkurt, M. F., ve Keçici, S. E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* (13), 286-302.

Özokçu, O. (2020). Türk öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, *10*(3), 303-324.

Öztürk Akar, E. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilgili öğrenci görüş ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1660-1677.

Öztürk, R. (2022). Öğretmen özyeterliliğini etkileyen unsurların belirlenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi, 3*(2), 28-40.

Özyılmaz, Ö., & Gülbetekin, G. (2018). İlkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 231-246.

Paetsch, J., Franz, S., & Wolter, I. (2023). Changes in early career teachers' technology use for teaching: The roles of teacher self-efficacy, ICT literacy, and experience during COVID-19 school closure. *Teaching and Teacher Education*, *135*, 104318.

Pehlevan, Z., Temel, C., & Kangalgil, M. (2019). Ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin mezunların görüşleri.*Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 1209-1222. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2948

Peker, M., & Geçici, M. E. (2023). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesine göre ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının 2018 öncesi ve 2018 lisans programlarındaki derslere yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (57). 2059-2087. https://doi.org/10.53444/deubefd.1317937

Perera, H. N., Maghsoudlou, A., Miller, C. J., McIlveen, P., Barber, D., Part, R., & Reyes, A. L. (2022). Relations of science teaching self-efficacy with instructional practices, student achievement and support, and teacher job satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, *69*, 102041.

Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018

Phillips, H. N., & Condy, J. (2023). Pedagogical dilemma in teacher education: Bridging the theory practice gap. *South African Journal of Higher Education*, *37*(2), 201-217. https://doi.org/10.20853/37-2-4610

Quichocho-Ruiz, Q. R. (2024). *Novice teachers' perspectives of classroom readiness and self-efficacy in the classroom: A qualitative descriptive study* (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).

Rakap, S., Balikci, S., Parlak-Rakap, A., & Kalkan, S. (2016). An analysis of Turkish pre-service teachers' knowledge of autism spectrum disorder: Implications for teacher preparation programs. *SAGE Open, 6*(3), 1-11, doi: 10.1177/2158244016668853.

Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *17*(2), 98-109.

Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 20*(11), 1223-1237.

Rao, C., & Wu, Z. (2021). A Study on the ımpact of teaching practice on pre-service teachers' feeling of preparedness to teach. *Envisioning Teaching and Learning of Teachers for Excellence and Equity in Education*, 107-120.

Raymond-West, T., & Rangel, V.S. (2020). Teacher preparation and novice teacher self-efficacy in literacy ınstruction. *Education and Urban Society, 52*(4), 534-560. https://doi.org/10.1177/0013124519879425

Recepoğlu, S., & Recepoğlu, E. (2019). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(4), 799-814.

Rinne, I., Windsor, S., Hipkiss, A. M., Yildirim, A., & Brkovic, I. (2023). "I give, and they give back": teachers' views on the professional implications of mentoring. *Professional Development in Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2291366

Romel, H., Tadesse, T., & Jibat, N. (2021). Teacher quality, self-efficacy, and quality teaching in Ethiopian primary schools: An integrated sociological and psychological perspective. *Studies in Educational Evaluation*, *70*, 101029.

Sağlam, A. Ç. (2015). Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2), 63-74

SakaryaUygulamalıBilimlerÜniversitesi.(2024). Spor yöneticiliği bölümü nedir, ne iş yapar, çalışma alanları. Sakarya Uygulamalı Bilimleri Üniversitesi. Https://Sertifika.Subu.Edu.Tr/Spor-Yoneticiligi-Bolumu-Nedir-Ne-İs-Yapar-Calisma-Alanlari

Salazar Noguera, J., & McCluskey, K. (2016). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, *21*(1), 101–117. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1204353

Salters D, & Scharoun Benson S.M. (2022). Perceptions and use of teaching strategies for fundamental movement skills in primary school physical education programs. *Children*, *9*(2), 226. https://doi.org/10.3390/children9020226

Samoshkina, I. (2024). Applied Learning in Higher Education: Bridging the Gap Between Theory and Practice. *Proceedings of The International Conference on Modern Research in Education, Teaching and Learning, 3*(1), 25–34. https://doi.org/10.33422/icmetl.v3i1.271

Santos, J.M. (2023). Student teachers' practicum experiences ın the english as a second language (esl) classes: A three dimensional presence analysis. *Cosmos: An International Journal of Art and Higher Education*, *12*(1), 13-25.

Saraç, E., & Uygun, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihlerinin ders planları ile incelenmesi. *International Journal of Scholars in Education*, *3*(2), 199-212.

Saraç, S., Tarhan, B., & Gülay Ogelman, H. (2022). Online practicum during pandemic: "they're in the classroom but i'm online." *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *44*(4), 773–790. https://doi.org/10.1080/10901027.2022.2147881

Sarı, H., & Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19*(44), 731-768. https://doi.org/10.21560/spcd.v19i49119.500742

Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in educational evaluation*, *46*, 92-101.

Scott, W. D., Cervone, D., & Ebiringah, O. U. (2024). The social-cognitive clinician: On the implications of social cognitive theory for psychotherapy and assessment. *International Journal of Psychology*.

Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8).

Sever, D., Aktaş, B., Şahin, S., & Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *5*(2), 1-23.

Sever, D., Aktaş, B., Şahin, S., Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 5*(2), 1-23. https://doi.org/10.18039/ajesi.35496

Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 33*(2): 534-549

SHAPE America. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA.

Sharma, D. (2015). Listening to the experiences and concerns of pre-service teachers during teaching practice programme. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 14-27. https://doi.org/10.52634/mier/2015/v5/i1/1504

Silva, D. A. S., Chaput, J. P., Katzmarzyk, P. T., Fogelholm, M., Hu, G., Maher, C., & Tremblay, M. S. (2018). Physical education classes, physical activity, and sedentary behavior in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *50*(5), 995-1004.

Simonton, K. L., Haneishi, K., Gray, A., & Espinoza, C. (2024). Physical education pre-service teachers' perceptions of learning about the spectrum of teaching styles and its role in their pedagogical awareness and practice. *European Physical Education Review, 0*(0). https://doi.org/10.1177/1356336X241255189

Sivri, H., & Balcı, E. (2015). Pre-service teachers' classroom management self-efficacy beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(4).

Sivrikaya, T., & Eldeniz Çetin, M. (2023). Kaynaştırma Öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma durumlarının ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 37*(1), 232–252. https://doi.org/10.33308/26674874.2023371532

Smith, N. J., Lounsbery, M. A. F., & McKenzie, T. L. (2014). Physical activity in high school physical education: ımpact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity and Health, 11*(1), 127–135. doi:10.1123/jpah.2011-0334

Sokhom Chan, Sorakrich Maneewan & Ravinder Koul (2023) An examination of the relationship between the perceived instructional behaviours of teacher educators and pre-service teachers' learning motivation and teaching self-efficacy, *Educational Review, 75*(2), 264-286, DOI: 10.1080/00131911.2021.1916440

Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmetiçi eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 439-456.

Specht, J. A., & Metsala, J. L. (2018). Predictors of teacher efficacy for inclusive practice in pre-service teachers. *Exceptionality Education International*, *28*(3).

Sulak, S. E., & Altuntaş, Z. (2022). İlkokullarda yaşanan akran zorbalığının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 128-143. https://doi.org/10.53629/sakaefd.1058580

Süral, S. (2014). Eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon alan öğrencilerin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(3), 63-75. https://doi.org/10.30803/adusobed.188818

Şahin Sak, İ. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (29), 101-120.

Şahin, A., & Dinç Altun, Z. (2023). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerin ölçme değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi, 7*(1), 47-59.

Şahin, C., & Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(2), 224-238.

Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2019). Matematik Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Gelişimleri. *Journal of Theoretical Educational Science, 12(1),* 47-76. https://doi.org/10.30831/akukeg.335187

Şeker, G. & Yeşiltaş, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgisayar simülasyonlarıyla sınıf yönetimi becerisi kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies Education, 16*(2), 1275- 1292. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.47424

Şen, G., Beighle, A., & Korkmaz, N. (2021). Physıcal educatıon teacher educatıon ın turkey: A vısıon forward. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 19*(3), 1-13. https://doi.org/10.33689/spormetre.824808

Şenler, B. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 50-59.

Şenol, F. B., & Can, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 3*(6), 1-12.

Şimşek, E. (2018). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları: atatürk üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (11), 59-80. https://doi.org/10.18498/amauifd.503794

Şirinkan, A., & Erciş, S. (2009). İlköğretim okullarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme kriterlerinin araştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3*(3), 184-189.

Taimalu, M., Luik, P., & Taht, K. (2017). Teaching motivations and perceptions during the first year of teacher education in Estonia. In H.M.G. Watt, P.W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher education* (pp. 2010). Cambridge University Press.

Taneri, P. O. (2016). Opinions of prospective teachers about the quality of pedagogical formation certificate program (Çankırı Sample). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 997-1014.

Tanrıseven, I. (2012). Examining primary school teacher's and teacher candidate's sense of efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *47*, 1479-1484.

Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 12, 1964–1973.

Taş, İ., Kunduroğlu Akar, T., & Kıroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* (3), 578-592.

Taş, M. A., & Karabay, A. (2016). Developing Teaching Skills through the School Practicum in Turkey: A Metasynthesis Study. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(11), 87-99.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(33), 283-298.

Taşkın, Ç. (2013). Sınıf yönetimi: öğretmen adaylarının deneyimleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(29), 147-162.

Tekakpınar E., & Tezer M. (2020). Effectiveness of a school-based outdoor education curriculum and online learning environment among prospective teachers. sustainability. *12*(1), 207. https://doi.org/10.3390/su12010207

Teke, D. & Sözbilir, M. (2021). Developing a scale for self-efficacy of teacher training students in inclusive education environments. *Eurasian Journal of Teacher Education, 2*(1), 55-68.

Temel, A., & Kangalgil, M. (2021). Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(229), 445-462.

Temiz, C. N., & Sivrikaya, A. H. (2021). Beden eğitimi ve spor dersinde karşılaşılan sorunların incelenmesi (Yurt içi ve yurt dışı değerlendirmesi). *Eurasian Journal of Sport Sciences and Education, 3*(1), 12-39. https://doi.org/10.47778/ejsse.891512

Tobias, J. H., Fairbank, J., Harding, I., Taylor, H. J., & Clark, E. M. (2019). Association between physical activity and scoliosis: A prospective cohort study. *International journal of epidemiology*, *48*(4), 1152-1160.

Topkaya, Y. (2016). The effect of teaching practice lessons on social studies teachers' self-efficacy perceptions. *The Anthropologist*, *23*(1-2), 236-244.

Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler, 3*(1), 1-29.

Toran, M., Mart, M., & Özden, B. (2024). Okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yaşadıkça Eğitim, 38(*1), 8 8–104. DOI:10.33308/26674874.202438166

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review, 73*(1), 71–97. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247

Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler, 3*(1), 1-29.

Tschannen- Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antece- dents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.

Tuğan, N.H. (2022). İletişim araştırmalarında üçüncü bir yöntem bilimsel yaklaşımın olanakları: Karma yöntem araştırması ve iletişim çalışmaları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 2022*(57), 112-137. https://doi.org/10.47998/ikad.1061943

Tuli, F., & Oljira, T. (2020). Exploring the challenges of ınitial teacher preparation: Voicing the concerns from the field. randwick *International of Education and Linguistics Science Journal, 1*(1), 22-35. https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i1.26

Tuncel, T., & Kazu, İ. Y. (2019). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. F*ırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*(2), 163-179. https://doi.org/10.18069/firatsbed.549200

Tunçel, N.Y., & Avşar, Z. (2023). Physical education teacher education: A bibliometric analysis by vosviewer, *The Online Journal of Recreation and Sports, 12*(4), 852-862.

Turan, R. (2021). Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan pedagojik formasyon programları üzerine bir inceleme (1979-2021). *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7*(47), 2572-2587.

Turgut, R., Sahin, E. A., & Huerta, M. (2016). Changes ın preservıce teachers'perceptıons of preparedness to teach englısh language learners (ells) ın maınstream classrooms. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, *10*(4).

Tutyandari, C. (2022). Englısh language pre-servıce teachers'sense of preparedness for teachıng: An ındonesıan case. *TEFLIN Journal: A Publication on the Teaching & Learning of English*, *33*(2).

Tünkler, V. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile değerlendirme öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (37), 319-332. https://doi.org/10.30794/pausbed.525176

Türkan, A., & Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Journal of University Research, 5*(2), 164-173. https://doi.org/10.32329/uad.933764

Türkeli, A., Hazar, Z., Demir, G. T., & Namlı, S. (2017). Beden eğitimi ve spor alanında pedagojik formasyon alan öğrencilerin öğretmen özyeterlikleri ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *4*(3), 1-11.

Uğraş, S., Güllü, M. & Yücekaya, M.A. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenliğimde ilk yılım. *Eğitimde Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 242-259. Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.11m

Uğraş, S., Güllü, M., Eroğlu, E. & Özen, G. (2017). Ortaokulda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin okullarda tutulan evrak ve dosyalar hakkındaki düşünceleri, *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2*(2).

Uğraş, S.(2018). Beden eğitimi öğretmenleri kendilerini hangi konularda yetersiz hissediyor? *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 1-16.

Ulubey, Ö., & Yıldırım, K. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(40), 1-30.

Ulubey, Ö., Yıldırım, K., & Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 48-55. https://doi.org/10.21666/muefd.403519

Uluyol, Ç., & Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(4), 1051-1072.

Usher, E.L., Butz, A.R., Chen, X.Y., Ford, C.J., Han, J., Mamaril, N.A., Piercey, R.R. (2023). Supporting self-efficacy development from primary school to the professions: A guide for educators. *Theory Into Practice*, *62*(3), 266–278.

Ülper, H., & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, *7*(2).

Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 651-667.

Ünlü, İ., Koçoğlu, E., & Ay, A. (2015). Sosyal bilgiler lisans programındaki uygulamalı derslere yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi, 5*(1), 371-386.

Üstün, A., & Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(1).

Van Rooij, E. C. M., Fokkens-Bruinsma, M., & Goedhart, M. (2019). Preparing Science undergraduates for a teaching career: sources of their teacher self-efficacy. *The Teacher Educator*, *54*(3), 270–294. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1606374

Varea, V., & González-Calvo, G. (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, *26*(8), 831–845. https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814

Varol, S., & Türkmen, M. (2017). Beden eğitimi öğretmeni adayı son sınıf öğrencilerinin beden eğitimi öğretim yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, *3*(2).

Wang, X., Fang, F., & Elyas, T. (2023). 'I have survived and become more confident': effects of in-service TKT-based training on primary school English teachers' professional beliefs and self-efficacy. *Cambridge Journal of Education, 53*(4), 511–532. https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2186373

Wang, Y., & Pan, Z. (2023). Modeling the effect of chinese efl teachers' self-efficacy and resilience on their work engagement: A structural equation modeling analysis. *SAGE Open, 13*(4). https://doi.org/10.1177/21582440231214329

Wangid, M. N., & Widyastuti, P. (2021). Effect of gender and department on motivation, self-efficacy, and perception as teacher of pre-service teacher students. *Multicultural Education*, *7*(6), 6-8.

Warren, C. A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education, 69*(2), 169-183.

Wasserman, K. B. (2009). The role of service-learning in transforming teacher candidates' teaching of reading. *Teaching and Teacher Education*, *25*(8), 1043-1050.

Watson, S., & Marschall, G. (2019) How a trainee mathematics teacher develops teacher self-efficacy, *Teacher Development, 23*(4), 469-487. 10.1080/13664530.2019.1633392

Wiegerová, A., & Lukášová, H. (2021). Teaching degree students experience of teaching practice. *Journal of Language and Cultural Education*, *9*(1), 60-71.

Wijaya, E. A., & Santosa, M. H. (2021, December). Novice teachers' challenges and problems in bilingual schools context in Bali. In *International Conference on Sustainable Innovation Track Humanities Education and Social Sciences (ICSIHESS 2021)* (pp. 24-29). Atlantis Press.

Willis, L. D., Shaukat, S., & Low-Choy, S. (2022). Preservice teacher perceptions of preparedness for teaching: Insights from survey research exploring the links between teacher professional standards and agency. *British Educational Research Journal*, *48*(2), 228-252.

Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research,* 97, 107-118. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007

Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343–356.

Wright, S. C., & Grenier, M. (2017). Physical education majors' perceptions of capstone experiences. *Journal of Physical Education Research*, *4*(2), 01-14.

Yakar, L., & Yelpaze, İ. (2019). Öğretmen yetiştiren programlara kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 107-129.

Yalçın İncik, E., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *16*(2).

Yalvuç, F. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde mesleki öz-yeterlik ve yenilikçi tutum. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(3), 294-312. Doi: 10.33468/sbsebd.283

Yang, H., & Villanueva, L. E.-. (2024). The ımpact of school climate on teachers' self-efficacy towards a comprehensive program for professional development. *Journal of Education and Educational Research, 8*(3), 463-475.

Yanık, M. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *19*(4), 148-161.

Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (kafkas üniversitesi örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 487-504.

Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi "Türkiye ve Singapur". *TEBD, 19*(1), 182-218. https://doi.org/10.37217/tebd.733698

Yazıcı, F., & Sözbilir, M. (2014). İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri: erzurum örneklemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 8*(2), 164-197. https://doi.org/10.17522/nefefmed.65358

Yenen, E. T., & Durmaz, A. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 13*(19), 922-940. https://doi.org/10.26466/opus.594671

Yenice, N., & Tunç, G. A. (2017). Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 144-155.

Yenice, N., Özden, B., & Alpak Tunç, G. (2017). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 367-397.

Yılar, M.B., & Cüce, K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini etkileyen faktörler ve bunların lisans programıyla ilişkisi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(2), 661-683. https://doi.org/10.24315/tred.689486

Yıldız, E. & Ürün Arıcı, N. (2021). An investigation of pre-service Science teachers' self-efficacy beliefs towards teaching and their teaching skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(2). 588-603.

Yıldız, H., ve Arslan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile çocuk sevgileri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(3), 370-399.

Yıldız, M., & Yıldız, Ö. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Türk Spor Bilimleri Dergisi, 2*(1), 60-73.

Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 301-329

Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 421-442.

Yıldızer, G., Yılmaz, İ., Solmaz, D. Y., & Şimşek, D. (2018). Beden eğitimi öğretmenliği ve sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(1), 90-106.

Yılmaz, A., ve Esentürk, O.K. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algılarının karma araştırma yaklaşımıyla incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(229), 707-741.

Yilmaz, O., & Hebebci, M. T. (2022). The use of virtual environments and simulation in teacher training. International *Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 4*(3), 446-457. https://doi.org/10.46328/ijonses.376

Young, D. C., Kraglund-Gauthier, W. L., & Foran, A. (2014). Legal literacy in teacher education programs: Conceptualizing relevance and constructing pedagogy. *EAF Journal*, *24*(1).

Yök (2021). https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

Yök (2021b). https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-sss.aspx

Yök (2022). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/formasyon/mezunlar-icin-formasyon-egitimi-cerceve-usul-esaslar.pdf

YÖK. (2017). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, *86*(4), 981-1015.

Zhang, J., Cabrera, J., Niu, C., Zippay, C., & Dietrich, S. (2023). Pre-Service teachers' perceived preparedness in clinically oriented and traditional teacher preparation programs. *Journal of Education, 203*(3), 639-650. https://doi.org/10.1177/00220574211053581

Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, *29*(3), 663-676.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Ceren Nur TEMİZ
Eğitim	
Lise	Fahri Kiraz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2014)
Lisans	Balıkesir Üniversitesi: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü (2014-2018)
Yüksek Lisans	Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (2018-2020)
Yabancı Dil Bilgisi	
İngilizce	Çok iyi derecede (C1: 86/100 Kasım, 2021)

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı……...….157

EK 2. Gönüllü Katılım Formu…….....158

EK 3. Odak Grup Soruları……159

EK 4. Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ……160

EK 5. Demografik Sorular……161

EK 1. Etik Kurul Onayı

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ

Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Ceren Nur TEMİZ'in Doç. Dr. Haktan SİVRİKAYA'nın danışmanlığında yürüttüğü **"Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleğe Hazır Olma Durumları: Öğretim Programı ve Sorunları"** başlıklı tez çalışmaları için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 02.11.2023

Komisyon Başkanı
Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

Prof. Dr. Elif ÇİMEN
Üye

Prof. Dr. Sebahattin KARAMAN
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye

EK 2. Gönüllü Katılım Formu

ÇALIŞMANIN ADI: Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma durumları: Öğretim programı ve sorunlar

---

Bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını bilgilerinizin nasıl kullanılacağının çalışmanın neleri içerdiğini ve olası yararlarını risklerini ve rahatsızlık verebilecek konuları anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız.

ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI:

Değerli katılımcı, bu araştırmanın konu ve amacı geleceğin öğretmen adaylarının lisans programını değerlendirmesi, meslek yaşamına ne derece de hazır oldukları hakkında bilgi edinebilmektir. Bu amaç doğrultusunda 24 soruluk Öğretmenlik Öz Yeterlik ölçeği ile konu hakkında derinlemesine ve ayrıntılı görüşlerin belirlenebilmesi için odak grup görüşmesi yapılacaktır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına 5 adet soru sorularak durum hakkında fikirleri alınarak toplanacaktır. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların, yaş, cinsiyet, AGNO, bölümü seçme nedenleri gibi soruların yer aldığı demografik bilgileri doldurması beklenmektedir. Araştırmaya gönüllü olarak katılımınızı ve istediğiniz zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğinizi garanti ederim. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ediyorum.

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ:

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çevrimiçi anket yoluyla veri toplama yöntemi ile sizden yaklaşık 5 dakikanızı ayırarak anketi doldurmanız istenmektedir. Araştırmanın amacına ulaşması açısından sizden beklenen, ankette yer alan bütün maddeleri eksiksiz, kimsenin baskısı ve etkisi altında kalmadan, size en uygun gelen seçeneği içtenlikle cevaplamanızdır. Çevrim içi video konferans veri toplama yöntemi ile sizden yaklaşık 60-80 dakikanızı ayırarak çalışmaya katılmanız istenmektedir. Araştırmanın amacına ulaşması açısından sizden beklenen, sorulara kimsenin baskısı ve etkisi altında kalmadan, size en uygun gelen şekilde içtenlikle cevaplamanızdır. Veri kaybının önüne geçilebilmesi ve araştırma sonucunda verilen bilgilerin kodlana bilmesi için ses ve görüntü kaydı yapılacaktır. Ancak araştırmada elde edilen bilgiler ve araştırmaya katılan katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulacak ve araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Katılımcıların veri gizliliği sağlanabilmesi için kod adlar verilecektir. Bu neden ile isminiz hiçbir belgede yer almayacaktır. Bu belgeyi imzaladığınız kaydı ile ses ve görüntü kaydı yapılabilmesine onay vermiş sayılacaksınız.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Bu çalışmadaki bilgilerin; yasa ve program yapıcıların ileride yapabilecekleri çalışmalarına katkı sağlayacağı, iyileştirme ve yapılandırma çalışmalarının neler üzerinden yoğunlaştırılması gerektiği yönünden aydınlatacağı düşünülmektedir.

GÖNÜLLÜYE UYGULANACAK İŞLEMLERİN OLASI ZARARLARI NELERDİR?

Araştırma kapsamında katılımcıların karşılaşabileceği olası bir zarar öngörülmemektedir. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Bu çalışmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır ve reddettiğiniz takdirde size uygulanan yöntemlerde herhangi bir değişiklik olmayacaktır. Yine çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına da sahipsiniz.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak katılmama ve katıldıktan sonra herhangi bir anda anket doldurma işleminden çekilme hakkına sahipsiniz. Demografik bilgiler formunda ya da odak grup süresince ad, soyad, telefon numarası, mail adresi gibi bilgiler sizden **talep edilmemektedir.** Elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup ticari bir amaç için kullanılmayacaktır. Verileriniz yalnızca yayın amacı ile kullanılacaktır. Bu süre zarfında kişiyi tanıtıcı hiçbir ögeye yer verilmeyecektir. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz, bu formu imzalayınız.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER:

1. Ceren Nur TEMİZ
2. Ahmet Haktan SİVRİKAYA

Çalışmaya Katılma Onayı

Davet edildiğim bu çalışma için Ceren Nur Temiz ve Doç. Dr. Ahmet Haktan Sivrikaya tarafından tarafıma verilmiş olan bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyor ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum.

Gönüllü Adı Soyadı:		*Tarih ve İmza:*
Araştırmacı Adı Soyadı:	Ceren Nur TEMİZ (Doktora)	*Tarih ve İmza:*
Adres ve Telefon:		

EK 3. Odak Grup Soruları

1. Beden eğitimi genel ve özel öğretim yöntem ve tekniklerini her sınıf ve öğrenci düzeyinde kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz? Bu konularda etkin misiniz? Staj deneyiminizle/ uygulamanızla karşılaştırırsanız düşünceleriniz neler olur?

2. Aldığınız ölçme değerlendirme dersi sonucunda uygulama sınavlarında ölçme değerlendirme teknikleriyle performans değerlendirmesi yapabileceğinizi düşünüyor musunuz? Sizce alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanır mısınız? Eksik hissettiğiniz noktalar var mı? Lisans/formasyon programınız sizi bu duruma hazır hale getirdi mi?

3. Almış olduğunuz sınıf yönetimi dersini etkili bir şekilde kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz? Dikkatin sağlanması, derse olan ilgilinin çekilmesi ve devam ettirilebilmesini sağlayabilir misiniz? Olumlu sınıf ve okul ortamının yaratılmasını sağlayabilir misiniz? Disiplin sorunları olan, dersin akışını bozan, sınıf içerisinde olumsuz davranışlarda bulunan, akran zorbalığı yapan, sözlü ve davranışsal şiddet uygulayan öğrencileri engellemede aldığınız bu ders sizi hazır ve yeterli hissettiriyor mu? Bu sorunlara yönelik sınıf yönetimi tekniklerini kullanabilir misiniz?

4. Bu programda aldığınız dersler öğretmenlik uygulamasında kendinizi yeterli hissetmenize neden oldu mu? Bu dersleri etkin bir şekilde uyguladınız mı? Uygulamada gördüğünüz ancak lisans eğitiminde öğrenmediğiniz bir konu, branş var mıydı? Öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştığınız sorunlar neydi? Ders sizin için verimli miydi?

5. Almış olduğunuz eğitim, sizi derslerinizde karşılaşabileceğiniz özel gereksinimli, kaynaştırma öğrencilerine yönelik ayrıca hazırladı mı? Bu konuda kendinize güveniyor musunuz? Bir sorun ile karışılacağınızı ya da eksik olduğunuzu düşünüyorsanız eğer nedenini açıklar mısınız? Sınıflarınızda yer alabilecek engelli bireylerin derse katılması, herkesin birlikte etkinliklerinizde yer alabileceği uyarlanmış beden eğitimini sağlayabilme konusunda hazır, bilgili ve yeterli hissediyor musunuz? Bu konuda kendinize güveniyor musunuz?

6. Kendinizi mevzuat konusunda yeterli hissediyor musunuz? (Bu konuda yeterli ders ve uygulama gördünüz mü?) Öğretmen görev ve sorumluluklarınızı öğrendiniz mi? (Örneğin milli bayram ve törenlerdeki görevleriniz nelerdir? Bu konuda fikir sahibi misiniz?) Haklarınızı biliyor musunuz? E okul sistemi, evrak hazırlama, günlük/yıllık plan hazırla gibi konularda bilgi sahibi misiniz?

7. Lisans eğitimi süresince karşılaşmış olduğunuz en büyük sorun sizce nedir? (KPSS çalışmak, aldığınız dersleri yeterli görmemeniz, uzaktan eğitim)

8.Öğretmenlik Programının/formasyon programının sizi öğretmen olmak için hazır ve yeterli hale getirdiğini düşünüyor musunuz? Bu programın eksik, zayıf, güçlü yönleri nelerdir? Neler daha iyi hale getirebilir?

EK 4. Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	yetersiz		çok az yeterli		biraz yeterli		oldukça yeterli		çok yeterli
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlıyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

© Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)

EK 5. Demografik Sorular

- Yaşınız:.....
- Cinsiyetiniz: A. Kadın B. Erkek
- Bölümünüz: A- Öğretmenlik B- Antrenörlük C- Yöneticilik
- Not ortalamanız: …….....
- Kayıtlı olduğunuz bölümü tercih durumunuz:
  A- Kendi isteği ile B- Kendi isteği dışında
- Öğretmenlik Mesleğini tercih nedeniniz: *(Formasyon eğitimini tercih etme nedeniniz)*
  A- Ekonomik getirisi için B- Kendime uygun bir meslek olduğu için
  C- Ailemin ısrarı sonucu D- Başka seçeneğim yoktu E- Sporu seviyorum
  F- Diğer: _____
- Daha önce/şuan öğretmenlik/antrenörlük yaptınız mı/ yapıyor musunuz? ?
  A. Evet B. Hayır

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

2006

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitimde, bilimde, sanatta çağdaş...

Balıkesir Üniversitesi
Tıp Fakültesi Dekanlık Binası
Çağış Yerleşkesi/BALIKESİR

(0 266) 612 14 62
sagbilen@balikesir.edu.tr
http://www.balikesir.edu.tr