

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİK ALGILARININ KARMA ARAŞTIRMA YAKLAŞIMIYLA İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aynur YILMAZ¹, Oğuz Kaan ESENTÜRK²

1 Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Akçaabat/TRABZON, aynuryilmaz@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7562-9469.

2 Arş. Gör. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Yalnızbağ Yerleşkesi/ERZİNCAN, oguz_kaan61@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0566-838X.

Geliş Tarihi: 01.10.2019 Kabul Tarihi: 15.10.2019

Öz: Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yaklaşımına göre tasarlanan bu araştırma, üç farklı çalışma grubu [Grup 1: 330 (130'u Kadın; 200'ü Erkek), Grup 2: 32 (8'i Kadın; 24'ü Erkek), Grup 3: 17 (5'i Kadın; 12'si Erkek)] üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ), Çizme-Yazma Formu ve Örnek Olay kullanılmıştır. Veriler normal dağılıma uyduğu için cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise, alan türü gibi bağımsız değişkenler ile elde edilen toplam puan arasındaki karşılaştırmalar parametrik testlerden t-testi ve varyans analizi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nicel değerlendirmeler sonucunda aday öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları, cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre farklılık göstermezken; mezun oldukları alan türü ve okul türüne göre farklılık göstermiştir. Sonuç olarak nicel bulgular, beden eğitimi öğretmeni adaylarının kendilerine ilişkin mesleki yeterlik algılarının yüksek olduğunu gösterirken, nitel bulgular da bu durumu destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Kendine ilişkin yeterlik algısı, çizme yazma tekniği, örnek olay, beden eğitimi öğretmeni adayları, karma desen

EXAMINING OF PROFESSIONAL COMPETENCE PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHER CANDIDATES WITH MIXED RESEARCH APPROACH

Abstract:

In this research, it was aimed to determine the professional competence levels of the physical education teacher candidates. This research, which is designed according to the mixed model approach, consists of three different study groups [Group 1: 330 (130 female, 200 male), Group 2: 32 (8 female, 24 male): Group 3:17 (5 female, 12 male)]. Candidate Teacher Self-Perception Questionnaire (AÖKİYAÖ), Drawing-Writing Form and Case Study were used as data collection tools. Comparisons between independent variables such as gender, class level, high school and field type graduated for the normal distribution of the data, and the total points obtained by the data were performed by parametric tests with t-test and One-way ANOVA. In the analysis of qualitative data, content analysis technique is used. As a result of the quantitative evaluations, the qualification perceptions of candidate teachers did not differ according to their gender and grade levels. As a result, quantitative findings indicate that the physical education teachers' perceptions of professional competence related to themselves are high, while qualitative findings support this.

Keywords: Self-perception of competence, drawing-writing, case study, physical education teacher candidates, mix method.

Giriş

Eğitim, günümüzde en çok tartışılan konular arasında yerini almıştır. Bu uğurda geliştirilen politikalar, sistem tartışmaları, okulların niteliği, eğitim programları, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri gibi değişkenler sürekli olarak güncelliğini korumakta olup, birçok çevresel faktör bu dinamik yapıya ideal bir form kazandırmak için çaba ortaya koymaktadır. Eğitimin önemli öznelerinden biri de hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Nitekim öğretmen yeterliği ideal eğitim yapısının gelişiminde bir bütünselliği ifade eder.

Öğretmen yeterliği (Teachin gefficacy), bir öğretmenin, öğrenmede zorluk çeken çocuklarda bile başarıyı yakalayabileceğine dair olan inancıdır (Woolfolk, 1998). İyi bir pedagoji bilgisine, alan bilgisine ve genel kültüre sahip olmak başarılı bir öğretmen olmak için yasal anlamda yeterli görülebilir. Ancak bu aşamada gözden kaçırılmaması

gereken bir diğer husus ise öğretmenin bir işi yapabilmeye yönelik inançlarını ifade etmede kullanılan öz-yeterlik düzeyidir (Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya, 2017).

Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde yapabilme yeterliğine ilişkin kendi yargıları, Bandura (1977) tarafından "Öz-Yeterlik İnancı" (Self-Efficacy Beliefs) olarak tanımlanmıştır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Öz-yeterlik inancı, "bireyin belli bir kazanımı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyerek bunları başarılı bir biçimde yapabilmesine duyduğu inanç" olarak ifade edilmiştir (Bandura, 1994). Bu inanç, öğrencileri motive etmek için; hedef belirleme, kendini izleme (self-monitoring), kendini değerlendirme (self-evaluation) ve strateji kullanımı gibi öz düzenleme (self-regulatory) süreçlerini kazandırır (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Öz-yeterlik inançları farklı alanlara ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu alanlardan birisi de öğretmen öz-yeterliğidir.

Öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilme açısından nasıl gördükleri "öğretmen öz-yeterliği" kavramıyla açıklanmaktadır (Schunk, 2009; Gibson ve Dembo, 1984). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını "bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı" olarak tanımlamıştır. Guskey ve Passaro (1994) ise "öğretmenin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendisine güven duymasına ilişkin inancı" olarak bu kavramı ifade etmiştir. Öz-yeterlik kavramı öğretmen eğitiminde önemli bir yapıya sahiptir.

Pajares (1997)'e göre öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin yeterliğini nasıl geliştirdiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir. Özellikle öğretmen öz-yeterliğinin; öğrenci başarısı (Allinder, 1995), öğrenci motivasyonu (Brophy ve Good, 1984), alandaki gelişmelerin öğrenilmesi ve benimsenmesi (Fuchs, Fuchs ve Bishop, 1992), eğitim programını uygulama başarısı (Guskey, 1988), özel eğitim gerektiren öğrencileri için özel eğitim kararlarını alması (Soodak ve Podell, 1993), öğretmenin mesleki bağlılığı (Coladarcı, 1992), öğretmenlerin sınıfı yönetme stratejileri (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990) gibi eğitimle ilgili birçok değişkenle ilişkilidir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin sorumlulukları, öğrencilere öğretilmesi gereken beceri ve derslerin düzenlenmesi açısından diğer branş öğretmenlerinden önemli farklılıklar göstermektedir (Fejgin, Ephraty ve Ben-sira, 1995). Örneğin, onlar kalabalık sınıflarda öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde açık alanlarda ve hareketli ortamlarda çeşitli araç gereç kullanarak derslerini vermeleri gerekir. Beden eğitimi öğretmeni öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra böyle bir öğretim ortamında önemli güvenlik konularını da onlara öğretmektedir (Morley, Bailey, Tan ve Cooke, 2005). Ayrıca beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin fiziksel yeteneklerini en iyi duruma getir-

mek, fiziksel aktivite esnasında diğer öğrencilerle işbirliği sağlamak ve öğrencilerin derste gösterdikleri rekabet duygularını nasıl kontrol edebileceklerine yönelik bilgi sunmak gibi kazanımlar konusunda beden eğitimi öğretmeni öğrencileri eğitmek zorunluluğuna sahiptir. Aynı zamanda sınıf atmosferini kontrol etmek, gürültücü, yaygaracı ve kolay kontrol edilemeyen öğrencilerle baş etmek zorundadırlar (Brouwers, Tomic ve Boluijt, 2011).

Okul atmosferinde de beden eğitimi öğretmenine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu noktada öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Pajares ve Miller, 1994). Bu açıdan beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe hazır bulunuşluk seviyelerinin yeterli olması gerekir. Örneğin Amerika’da beden eğitimi öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar (Ammah ve Hodge, 2006; Hardin, 2005; Hodge, 1998; Kowalski ve Rizzo, 1996; LaMaster, Gall, Kinchin, ve Siedentop, 1998; Lienert, Sherrill, ve Myers, 2001) onların bu mesleğe dahil olmak için hazır olmadığı ve özgüvenlerinin yetersiz olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Hodge ve ark., (2009)’nın farklı ülkelerdeki (Gana, Japonya, ABD ve Porto Riko) çok kültürlü karşılaştırmalarda 29 beden eğitimi öğretmeni ile yaptıkları görüşmeler, bazı öğretmenlerin sınıfında engelli öğrenci olduğunda ne yapacağı konusunda kaygı yaşadıkları ve pedagojik olarak kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermiştir. Yılmaz ve Namlı (2017) öğretmenlik uygulamasına giden öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının pedagojik olarak yeterli olmadıkları tespit edilmiştir.

İyi niteliklere sahip bir beden eğitimi öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması için mesleki alan ve pedagojik açıdan mesleğine ilişkin olumlu inançlara sahip olması gerekir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009). Alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerindeki yeterliğine ilişkin inancı zayıf olan bir öğretmen adayının, mesleğini etkili bir şekilde yapmak için uğraş vermesini beklemek de güçtür. Bu nedenle, “öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin amaçları arasında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik inanç kazandırma ve mesleki yeterliğe ulaşmalarını sağlamak da yer almaktadır” (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde beden eğitimi öğretmenleri ya da öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarını ortaya koyan nicel yaklaşım ile yapılan çalışmaların mevcut olduğu görülmüş (Hampries, Hebert, Daigle ve Martin, 2012; Huztzlera ve Barakb, 2017; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010; Zach, Harari ve Harari, 2012) ancak hem nicel hem de nitel bulguların birlikte ele alındığı çalışmalara literatürde sınırlı sayıda (Yılmaz, 2019) rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik düzeylerini karma araştırma yaklaşımıyla incelemektir. Bu amaca ilişkin olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Beden eğitimi öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puan ortalaması hangi düzeydedir?

- Beden eğitimi öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puan ortalaması cinsiyet, sınıf seviyesi, mezun olunan okul türü ve alana göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının çizimlerinde yer verdikleri öğretim yaklaşımına (öğrenci-öğretmen merkezli) ilişkin görüşleri nasıldır?
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının çizimlerinde yansıttıkları mesleki yeterliğe ilişkin görüşler nelerdir?
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının çizimlerinde yer verdikleri mesleki yeterlik ölçütünün nedenleri nelerdir?

Yöntem

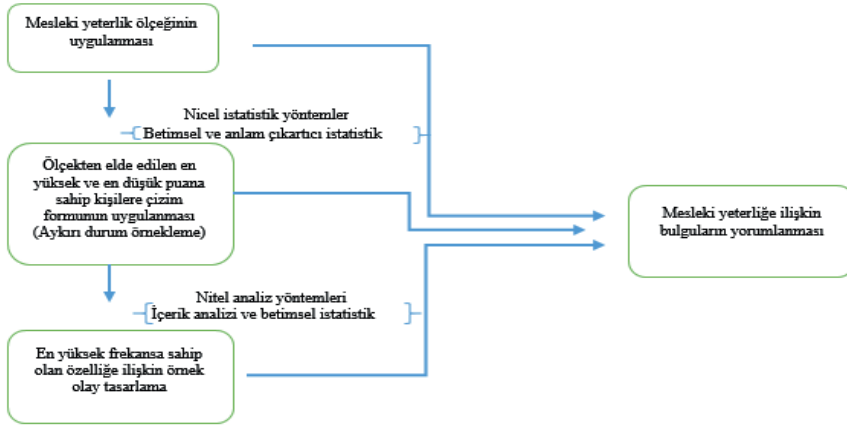
Bu bölümde, araştırmanın modeli, yapılacak analizlere ilişkin çalışma grupları, veri toplama araçları (mesleki yeterlik algısı ölçeği, çizme-yazma formu ve örnek olay) ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algısı düzeylerinin belirlenmesi, ardından, yeterlik algılarının çizimlere nasıl yansıdığı ve çizimlerde en sık başvurulan mesleki yeterlik ölçütünün nedenlerinin ayrıntılı bir şekilde incelendiği bu çalışmada, karma model (Mixed Model) yaklaşımı kullanılmıştır. Creswell (2005) karma yöntemi, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da ardışık (sıralı) olarak toplandığı ve analiz edildiği, çalışmanın bir ya da birden çok aşamasında verilerin bütünlleştirildiği araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda karma yöntemin, tek bir araştırma modeline göre olabildiğince kapsamlı ve tamamlayıcı olduğu (Morse, 2003) ifade edilebilir. Ayrıca, iki yaklaşımın bir arada kullanılması, sorunların daha iyi anlaşılmasına ve açıklanmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2009). Bu çalışmada karma yaklaşım desenlerinden “Açımlayıcı Sıralı” desen kullanılmıştır (Creswell, 2013). Bu desen; önce nicel verilerin toplanıp ve analiz edildiği, sonra elde edilen verilerin sağlam temellere oturtulması amacıyla nitel verilerin toplanıp ve analiz edildiği bir süreçtir (Creswell ve Clark, 2007). Araştırmacı bu sürecin birinci aşamasında nicel veri toplama, bulguları analiz etme ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamayı planlamayı (oluşturduğu) içeren iki proje aşaması kullanmaktadır (Creswell, 2013).

Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik öncelikle nicel veri toplama aracı kullanılarak, en yüksek ve en düşük mesleki yeterlik algısı puanına sahip olan adaylardan, kendilerini bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal etmeleri ve bu doğrultuda bir etkinliği açıklamasıyla birlikte çizimleri istenmiştir. Bu çizim ve açıklamaları, literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen mesleki yeterlik ölçütleri kapsamında değerlendirilmiştir. Ardından en yüksek frekansa sahip ölçütü derinlemesine incelemek amacıyla, uzman görüşleri ve literatür doğrultusunda kurgulanan bir örnek olaydan yararlanılmıştır. Araştırma

raporlarında, birden fazla veri toplama tekniğinin birlikte kullanılması, problemin çözümüne yönelik yapılan yorumların güvenilirliğinin ve geçerliliğinin artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Karma desen kullanılan bu çalışmadaki işlem basamaklarını gösteren akış şeması Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Araştırmaya İlişkin Akış Şeması

Çalışma Grupları

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan çalışma gruplarına ait bilgilere yer verilmiştir. Araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde üniversite öğrencilerinden oluşan üç çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın üç çalışma grubu ile yürütülmesinin sebebi, araştırmanın problemine ilişkin detaylı veri elde edebilmektir.

Çalışma Grubu 1: Birinci çalışma grubu, Gazi Üniversitesi bünyesinde yer alan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği” bölümünde öğrenim gören 330 (130’u Kadın; 200’ü Erkek) öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubu seçiminde, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Büyüköztürk vd., 2009) ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabilceği gibi ölçütler araştırmacı tarafından da getirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ya da okul deneyimi dersini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütü sağlayan 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları araştırma kapsamında tercih edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının 130’unun (% 39.4) kadın, 200’ünün (% 60.6) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 176’sı (% 53.3) 3. sınıf, 154’ü (% 46.7) 4. sınıf öğ-

rencisidir. Mezun olunan lise türüne göre katılımcıların 44'ü (% 13.3) Meslek lisesi, 162'si (% 49.1) Genel lise, 100'ü (% 30.3) Anadolu lisesi, 24'ü (% 7.3) Spor lisesi mezunudur. Lise mezuniyet alan türüne göre ise katılımcıların 64'ü (%19.4) sayısal, 168'i (%50.9) eşit ağırlık ve 98'i (%29.7) sözeldir.

Çalışma Grubu 2: İkinci çalışma grubu, nicel istatistiksel analizler sonucunda öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin mesleki yeterlik algısı ölçeğinden en yüksek puana sahip 16 ve en düşük puana sahip 16 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bunların 16'sı kendine ilişkin mesleki yeterlik algısı yüksek olan ve çalışmada üst grup olarak nitelendirilen, 16'sı ise kendine ilişkin mesleki yeterlik algısı düşük olan ve çalışmada alt grup olarak ifade edilen öğretmen adaylarıdır. Otuz iki öğretmen adayından oluşan çalışma grubunun 8'i kadın, 24'ü erkektir. Çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme tekniklerinden, "Aykırı durum örnekleme" kullanılmıştır. Bu teknik; Örneklemin problemle ilgili olarak birbirine aykırı (uç) durumlardan, örneklerden oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada en yüksek ve düşük puan alan öğretmen adayları tercih edilerek, araştırmanın nitel bölümüne dahil edilmiştir.

Çalışma Grubu 3: Otuz iki öğretmen adayının yapmış olduğu çizimlere yönelik içerik analizi sonucunda en yüksek frekansa sahip olan mesleki yeterlik ölçütü tespit edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından bu denli önemli görülen mesleki yeterlik parametrelerinden birinin, daha derinlemesine incelenmesi için bu ölçüte çizimlerde yer veren 17 (5 kadın, 12 erkek) katılımcıya örnek olay sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ), Çizme-Yazma Formu ve Örnek Olay kullanılmıştır. İzleyen bölümde ölçme araçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının mesleki yeterliğine yönelik kişisel bilgi elde etmek amacıyla öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise ve alan türü, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleğini içeren değişkenlere bilgi formunda yer almıştır.

Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ): Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini tespit etmek amacıyla Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı 5'li Likert tipinde olup, aday öğretmenler bu ölçekteki her bir ifadeye (1) "bana hiç uygun değil" ile (5) "bana çok uygun" arasında 5 kategoride tepki vermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise 0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri $\chi^2/df=2.25$, RMSEA=0.079, GFI=0.92, AGFI= 0.87, CFI=0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler

ölçeğin tek faktörlü yapısının mevcut çalışma grubunda doğrulandığını göstermektedir (Brown, 2015; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Otuz maddeden oluşan tek faktörlü yapının madde faktör yük değerleri 0.40 ile 0.72 arasında değerler alırken, maddelere ilişkin t değerleri ise 8.56 ile 14.90 arasında değişmektedir.

Çizme-Yazma Formu: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak çizme-yazma formu kullanılmıştır. Bu teknik (form), araştırma sorusu ya da bir temayı açıklamak amacıyla bireyin bir resim çizmesi ve bu resim hakkında herhangi düşünce ve ilişkili fikirlerini yazmasını içeren bir nitel veri toplama tekniğidir (Bradding ve Horstman, 1999). Çizimler öğrencilerde var olan bilginin, inançların kelimelere bağlı kalmadan ifade edilmesi (Ayas, 2006) ve gizli kalmış düşünce, anlam ve tutumlar hakkında doğal ve yüksek nitelikli veriler elde edilmesi açısından önemlidir (Backett ve McKie, 1999).

Bu çalışmada, öğretmen adaylarından kendilerini uygulama yapan bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal etmelerini ve bu doğrultuda bir etkinliği açıklamasıyla birlikte çizimleri istenmiştir. Oluşturulan çizim ve açıklamaları, Çizim Formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken, ölçme ve değerlendirme alanından 2, beden eğitimi alanından 3 ve okulöncesi alanından 1 öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca, bu amaçla, literatür taraması yapılarak çizme yazma tekniği kullanılan çalışmalar (Ersoy ve Türkkan, 2009; Knighting vd., 2011; Taneri ve Demir, 2013; Tovey, 1996; Yalçın ve Erginer, 2014; Yılmaz ve Güven, 2015; Yılmaz, Esentürk, Pala ve İlhan, 2017) incelenmiş, veri toplama aracının geliştirilme sürecinde bu çalışmalardan faydalanılmıştır. Tüm bu aşamalar doğrultusunda nihai veri toplama aracı elde edilmiştir.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmada elde edilen bulguların yorumlanmasına katkı sağlayan katılımcıların cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesi gibi demografik özelliklere yer alırken, ikinci bölümünde ise katılımcıların kendilerini bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal etmeleri ve çizimlerine yansımaları için boş alan bırakılmıştır. Ayrıca çizimlerin anlamlandırılması için “Öğretmen ne yapıyor?” ve “Öğrenciler ne yapıyor?” sorularını kendi cümleleri ile açıklamaları istenmiştir. Çizim formu örneği Şekil 2’de sunulmuştur.

1. Kendinizi gelecekte beden eğitimi dersi yaparken hayal ediniz, düşüncelerinizi resimle ifade ediniz?



2. Öğretmen resimde ne yapıyor?

- Konuşma uygulaması yapılan bir okulda, sınıfta öğrencilerle yapacağım.

Dersimin ilk haftası benim için çok önemli bir ruh ve profesyonel bir

ders yapmayı planlıyorum. Konuşma duruşlar ve vücut dânişler olarak planlanmıştır.

Kısa bir konuşma ardından farklı olarak tanınları ve kritik noktaları belirtiyorum.

Uygulamaya geçtikte hataları vurgulayarak ve kişi belirtmeden hatırlatmalarda

bulunuyorum. Herkesin dersi katılmayı sağlama amacıyla, öğrencilerin inatlarına göre

uygulamamda dağınık sekilleri belirtiyorum. Dersin başında yay başında ^{yaşlı} duran öğrencilerle, ders sonunda hazır ol duruşu ve tek sıra olarak dersimi bitir

Öğrencilerin ilk dersini elması sebebiyle teni konuşma ve ona göre hareket
elme eğitiminde anak dâniş için ve farklı nes yapacak, başarılı olan
ideyi bir grup öğrenin mevcut konuşma yapıp bulduğunda kulağına istatistik yapıp
konusu hakkında ediyorum ve ipuçlarını konuşmak için her buluşma kadar ayarlıyor
öğrencilerin gözlemliyorum.

3. Öğrenciler resimde ne yapıyor?

Besimi anlatırken de konuşma için konuşmaları konuşmaları dersimi kısıtları

bulduğunda bulduğunda anlatmaya devam eder dersim dan ilgili dânişleri toplu

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

Şekil 2: Çizme yazma formu örneği

Örnek Olay: Çizimlerin analizleri sonucunda, katılımcıların beden eğitimi dersi uygulamalarında en çok tekrarladıkları mesleki ölçüt olan “sınıf yönetimi” kavramını içinde barındıran ve bu kavramın ayrıntılı incelenmesine fırsat sunabilecek bir örnek olay kurgulanmıştır. Veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için, tecrübeli (hizmet süresi 20 ve üzeri yıl olan 3 beden eğitimi öğretmeni) beden eğitimi öğretmenleri ve beden eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Karasar (2014)'a göre, kapsam geçerliği ölçme aracının ölçülme istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, uzman görüşüne göre belirlenir. Özel bir durumu araştırmayı amaçlayan örnek olay yöntemi, özellikle birey-

sel yürütülen çalışmalar için çok uygundur. Bunun nedeni, araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışmasına imkân sağlamasıdır (Çepni, 2010). Çalışmada veri toplama aracı olarak, beden eğitimi dersi uygulamasında öğretmen adaylarının karşılaşmaları muhtemel olan bir örnek olay sunulmuştur. Bu örnek olay "Ahmet öğretmen derste yeni bir konu öğretecektir. Bir hafta öncesinden öğrencilere hangi konuyu işleyeceği konusunda bilgi vermiştir. Ahmet öğretmen konuyu anlatır ve konuyla ilgili becerinin nasıl yapılacağını öğrencilere gösterir. Öğrencilerin çoğu sabırsızlıkla hareketi uygulama sırasının kendilerine gelmesini bekler. Derslerinde oldukça başarılı olan, fakat beden eğitimi dersini aşılması güç bir dağ olarak gören Ayşe, sıkılmış ve bir an önce dersin bitmesini istemektedir. Ayşe'nin derse katılmadığını fark eden Ahmet öğretmen, Ayşe'yi hareketi yapması için zorlar ve hareketi yapmaya çalışırken Ayşe başarısız olur ve sınıf arkadaşları ona gülmeye başlar. Bunun üzerine Ayşe çaresizce ağlamaya başlar. Bu sırada diğer öğrencilerin de motivasyonu bozulur ve farklı şeylerle ilgilenmeye başlarlar. Ahmet öğretmen sınıf hâkimiyetini kaybetmiştir. Ahmet öğretmenin yerinde olsaydınız, örnek olayın başından itibaren nasıl bir uygulama yapardınız?" olmuştur.

Verilerin Analizi

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun biçimde tercih edilen nicel ve nitel veri toplama araçları neticesinde elde edilen verilerin analizlerine yer verilmiştir.

Nicel Veri Analizi

Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini tespit etmek amacıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Analize başlamadan önce verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine bakılarak, verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Veri setinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1 ile +1 arasında olması, söz konusu dağılımın normal dağılım olduğuna işaret etmektedir (Huck, 2012). Veriler normal dağılıma uyduğu için cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise ve alan türü gibi bağımsız değişkenler ile elde edilen toplam puan arasındaki karşılaştırmalar parametrik testlerden ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına hizmet eden 1. ve 2. alt problemlerin çözümünde betimsel analiz, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü Varyans analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın 3. alt problemine ilişkin olarak doküman analizinden; 4. ve 5. alt problemde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel boyutunu içeren bu bölümde 2 farklı veri toplama aracına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Çizimler iki açıdan incelenmiştir. Birincisinde öğretmen adaylarının çizimlerinde öğretmen ya da öğrenci merkezli bir yaklaşıma yer verileceği, ikincisinde ise mesleki yeterlik algısı olarak hangi unsurlara yer verdikleridir. Ör-

nek olay ise, çizimlerde öğretmen adaylarının en sık verdikleri mesleki yeterlik kategorilerine (sorun davranışların ve öğretimin yönetimi) ilişkin kurgulanan örnek olayın analizidir.

Çizme-Yazma Tekniği: Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, sayıca fazla olan metin yığından, araştırma sorusu açısından önem arz eden ortak bilgileri tespit edip, değerlendirerek (Gökçe, 2006), verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Ayrıca bu teknik, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamayı gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analize geçilmeden önce çizimlerde aranacak ölçütler tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarına ilişkin ölçütler belirlenirken,

1- Öncelikli olarak aday öğretmenlerin öğretmen ya da öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanıp kullanmayacaklarını tespit etmek amacıyla (Thomas, Pederson ve Finson, 2001) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılan DASTT-C (The Draw –A Science-Teacher-Test Checklist) çizim formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmen, öğrenci ve çevre olmak üzere üç unsur üzerinde durulmuştur. Öğretmen ile ilgili bölümde öğretmen adaylarının yapmış oldukları çizimlerde öğretmenin ders yaparken yaptığı aktiviteler (gösteri, anlatım ve görsel materyal kullanımı) ve sınıf içerisinde bulunduğu konum (öğrencilere göre öğretmenin ders esnasında örneğin sınıfın merkezinde bulunması gibi konumu ve duruşu) dikkate alınmıştır. Benzer şekilde öğrencilerinde ders esnasında yaptıkları faaliyetler (aktif ya da pasif olarak bilgi almak, derse aktif katılım sağlayarak öğretmene yanıt vermek) ve buldukları konumdan (sınıfta oturmuş pozisyonları) analizde faydalanılmıştır. Son olarak çizimlerinde ders esnasında oluşturdukları sınıf atmosferi/çevre sıraların arka arkaya dizili olarak geleneksel bir yaklaşımın olması, kara tahta ya da öğretmenlik alanına özgü materyallere yer verilmesidir. Öğretmen merkezli yaklaşımda genellikle öğretmen sınıfın önünde yer alır, sırtı öğrencilere dönüktür. Öğretmen sunumunu ders panosu (kara tahta) önünde konuya ilişkin bilgi vermek, herhangi bir spor branşının basamaklamasını göstermek gibi tek taraflı bilgi aktaran görevindedir. Sınıf organizasyonu genellikle geleneksel olarak masaların veya sandalyelerin arka arkaya yerleştirilmesini içermektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımı içeren çizimlerde bazen öğretmeni bulmak zordur. Öğretmeni çoğunlukla bir ok yardımıyla gösterilir. Öğretmen ve öğrenciler genellikle hareketleri birlikte gerçekleştirirler. Örneğin eğitsel oyuna birlikte katılma, beceri öğrenimini eş zamanlı gerçekleştirmektir. Ayrıca öğretilecek olan beceriye ilişkin görsel materyaller sınıfta birlikte izlenir. Öğrenciler hareket öğrenim aşamasında aktif rol alırlar. Burada öğretmen öğrencilere sadece rehber olarak eşlik etmektedir. Öğrenci bilgiyi kendi anlamlandırmaktadır.

2- Araştırmada mesleki yeterliğe yönelik algılarına ilişkin bir diğer analizde ise çizimlerinin mesleki yeterlik açısından incelenmesidir. Çizimlerinin öğretmen ya da öğrenci merkezli yaklaşım olduğunu tespit ettikten sonra, öğretmen adaylarının

mesleki yeterlik algısına ilişkin çizimlerde yansıttıkları görüşler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çizimlerde mesleki yeterliğe ilişkin veriler kategorilere ayrılırken öğretmen yeterliliği ile ilgili pedagojik alan bilgisi, özel alan, konu alanı, mesleki ve alan bilgisinin karışımıyla ortaya çıkan öğretmenliğe ilişkin bilgiler de (Harmandar, 2004; Küçükahmet, 2007; Shulman, 1987) dikkate alınmıştır. Ayrıca çizimler öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları açısından analiz edilirken ise; MEB Öğretmen Genel ve Özel yeterlik ilkeleri doğrultusunda analiz edilmiştir. “Temel Eğitime Destek Projesi: Öğretmen Eğitimi, Öğretimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim” projesi kapsamında 13-16 Nisan 2004 tarihinde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliği” tespit edilmiş, 2006 yılında son hali verilmiştir. Bu genel yeterlikler (mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretmen süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkisi, program ve içerik bilgisidir. “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliliği” de 14 farklı öğretmen branşında oluşturuldu. Bunlardan birisi olan Beden Eğitimi özel alan yeterlikleri olarak; MEB’in öğretim sürecinin planlanması ve düzenlenmesi, fiziksel performans geliştirmeyi sağlama ve koruma, gelişim performanslarını izleme ve değerlendirmedir.

İşlem: Çizimlerde ilk olarak öğretmen ya da öğrenci merkezli yaklaşım ilişkin kodlama yapılmıştır. Nitel çözümlemede verilerin içeriklerini keşfetmeye yönelik çözümleme için kodlama ilk ve asli işlemdir (Punch, 2005). Öğretmen merkezli çizimlerde öğretmenin genellikle öğrencileri etrafına topladığı, anlatma ve gösteri tekniklerini kullandığı, öğrencilerin pasif olduğu figürlere yer verilmiştir (Şekil 2). Daha çok geleneksel öğretim unsurlarını içeren öğrencilerin arka arkaya dizildiği ya da geniş kolda sıralandıkları dinleyici konumunda oldukları, karşılıklı etkileşimden çok aktif olarak öğretmenin yer aldığı figürlere rastlanılmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımda ise öğretmeni bulmak bazen zordur. Burada öğretmenler çocuklarla birlikte etkinlik yaparlar. Öğrencilerin özgürce soru sorabildikleri, öğrencinin aktif olarak derse katılım sağlaması, öğretmenin rehber konumunda kaldığı yaklaşımdır (Thomas, Pederson ve Finson, 2001). MEB Beden Eğitimi Özel Alan Mesleki Yeterliliği olarak belirttiği kriterler çerçevesinde mesleki yeterlik algısı tespit edilmiştir. Yapılan işlem basamakları aşağıda sunulmuştur.

- Her çizim formu kadın ve erkek olarak kodlanmıştır.
- Aday öğretmenler tarafından çizilen formlar K1’den K37’e kadar numaralandırılmıştır.
- Beş çizim anlamsız olduğu için, analize tabi tutulmamıştır.
- Daha sonra yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınarak, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak içerik analizi uygulanmıştır.
- Kodlama sürecinde çizimlerin ifade ettikleri anlama göre kod listesi oluşturulmuş ve bu kodların arasındaki ilişkiye bakılarak özelliği en iyi açıklayabilecek kategorilere ulaşılarak veriler anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır.

Örnek Olay: Öğretmen adaylarının örnek olaya ilişkin yanıtların incelenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu araştırma türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Bu bölümde önce nicel bulgulara ilişkin analizlere yer verilmiştir. Ardından aykırı durum örneklemesi ile öğretmen adaylarından kendilerine ilişkin yeterlik algısı toplam puan ortalamasından düşük ve yüksek puanına sahip olan 32 öğretmen adayı araştırmanın nitel bölümüne dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel bölümünde elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular yer verilmiştir. Katılımcıların kendilerine ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1: Kendine İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puan Dağılımı

	Madde	N	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
Ölçek (Toplam)	30	330	114,67	18,47	-0,51	-0,25	59	150

Katılımcıların, “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeğinden aldıkları toplam puanın $114,67 \pm 18,47$ olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ölçekten aldıkları en düşük puan 59 iken en yüksek puan ise 150’dir. Toplam ölçek puanının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 2: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Öğretmen Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Ölçek	Kadın	130	114,96	19,31	328	0,226	0,82
	Erkek	200	114,49	17,94			

Çizelge 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendine ilişkin yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanın cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(328)=0,226, p=0,82 > 0,05$]. Ortalamalar dikkate alındı-

ğında, kadınların puan ortalaması ($x=114,96\pm 19,31$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($x=114,49\pm 17,49$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çizelge 3: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Okudukları Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan T-Testi Sonuçları

	Sınıf	N	X	Ss	Sd	t	p
Ölçek	3.Sınıf	176	116,38	18,49	328	1,805	0,07
	4. Sınıf	154	112,72	18,30			

Çizelge 3'te öğretmen adaylarının kendine ilişkin yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanın sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(328)=1,805$, $p=0,0720=0,05$]. Ortalamalara bakıldığında 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları ($x=116,38\pm 18,49$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($x=112,72\pm 18,30$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Çizelge 4: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek	Gruplararası	2493,173	3	831,058	2,468	0,032	4*- 1
	Gruplarıçi	109755,133	326	336,672			4*-3
	Toplam	112248,306	329				3*-1

1=Meslek Lisesi (n=44), 2=Genel Lise (n=162), 3=Anadolu Lisesi (n=100), 4=Spor Lisesi (n=24)

ANOVA sonuçları, mezun olunan okul türüne göre karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algı puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir [$(F=2,468$, $p<0.05)$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre spor lisesi mezunu olan öğretmen adayların kendilerine ilişkin mesleki yeterlik algıları Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi mezunu olan adaylardan daha yüksektir. Ayrıca Anadolu Lisesi mezunu olan öğrenciler de Mesleki Lisesi mezunu olanlardan daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Çizelge 5: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Anova Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek	Gruplararası	2431,284	2	1215,642	3,620	0,028	3*-1
	Gruplarıçi	109817,022	327	335,832			2*-1
	Toplam	112248,306	329				

1=Sayısal (n=64), 2=Eşit Ağırlık (n=168), 3=Sözel (n=98)

Çizelge 5’de, öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanın mezun oldukları alanlara göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [(F=3,620; p=0,028<0,05)]. Kendine ilişkin yeterlik algısının Sözel mezuniyet alanına sahip öğretmen adaylarında olduğu, bunu sırasıyla Eşit ağırlık ve Sayısal alanında eğitim gören öğretmen adaylarının takip ettiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Eşit ağırlık ve sözel alan mezunu olan öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algılarının, sayısal alan mezunu olan öğretmen adaylarının yeterlik algılarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nicel bölümünde “Aday Öğretmenlerin Kendilerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği”nden elde edilen analizler sonucunda en yüksek (puan) ve en düşük (puan) puan alan 16’şar öğretmen adaylarından kendilerini gelecekte bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal etmelerini ve bu doğrultuda bir etkinliği açıklamasıyla birlikte çizimleri istenmiştir. DASTT-C (The Draw – A Science-Teacher-Test Checklist) çizimler değerlendirilerek kullanılmıştır. Bu form öğretmen, öğrenci ve çevre olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının öğretmen ile ilgili bölümü öğretmenin yaptığı aktivite (gösteri, anlatma, görsel araçlar kullanma), öğretmenin pozisyonu (duruş, öğrencilere göre konum), öğrenci ile ilgili bölümde öğrencinin yaptığı aktivite (öğrencinin pasif bir şekilde öğretmenden bilgi alması, izleme), öğrencilerin pozisyonunu (sınıfta onların nasıl oturduğu, sıralı bir şekilde oturma) içermektedir. Veri toplama aracının son bölümü olan çevre ise sınıf içerisinde sıraların diziliminin nasıl olduğu, öğretim unsurları (karatahta), öğretim sembolleri (spor ile ilgili araç gereç) gibi göstergeler yer almaktadır (Thomas, Pederson ve Finson, 2001). Çizimlerde öğretmen ve öğrencinin spor salonunun neresinde yer aldığı önemlidir. Eğer öğretmen merkezde yer alıyorsa ve öğretmenin aktif olduğu bir uygulama varsa öğretmen merkezli bir ders işlendiği, öğrenci merkezde yer alıyorsa öğrenci merkezli bir uygulama yapılmaktadır. Öğretmenlerin genel olarak konu anlatımı sırasında merkezde yer aldıkları yani dikkatin öğretmen üzerinde olduğu, uygulama esnasında ise öğrencilerin aktif olduğu, öğretmenlerin ise öğrencilerin yaptıkları hareketlerin doğruluğunu kontrol edici ve onlarla bire bir ilgilenen bir rol üstlendiği bulgusu çizimlerde görülmüştür.

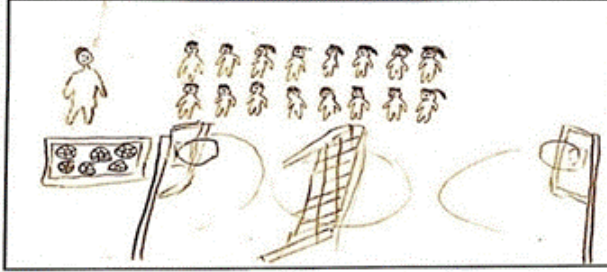
Çizelge 6: Çizimlerde Beden Eğitimi Öğretmeni Ve Öğrencilerin Yer Aldığı Konumlar İle Yaptıkları Etkinlikler

Kişi	Duruş (pozisyon)	Etkinlik	
Öğretmen	Spor salonunun merkezinde	Konu anlatımı, komut verme, gösteri, görsel araçların kullanımı	Öğretmen merkezli
	Öğrencilerin arasında	Birlikte etkinlik yapma, işbirliği	Öğrenci merkezli
	Spor salonunun köşesinde	Öğrencileri gözlemleme	Öğrenci merkezli
Toplam			
Öğrenciler	Spor salonunun merkezinde	Hareketin uygulanması, dönütlerin verilmesi, düzeltmelerin yapılması	Öğrenci merkezli
	Toplu halde durma (pasif şekilde bilgi alma, öğretmen aktif bilgi veren)	Oturma, geniş kolda ayakta durma	Öğretmen merkezli
Toplam			

Öğretmenin ve öğrencinin ders esnasında buldukları konum ve yaptıkları etkinlik dersin öğretmen ya da öğrenci merkezli olduğuna kanıt sağlamaktadır (Akkuş, 2013; Minoque, 2010; Thomas, Pederson ve Finson, 2001; Yıldız Duban, 2013).

Çizelge 6 incelendiğinde, yapılan etkinliklerde öğretmen merkezli uygulamanın olduğu çizimlerde yer alan unsurlara rastlanmıştır. Öğretmen merkezli çizimlerde öğretmenin spor salonunu merkezinde olduğu, anlatma tekniği ve ardından gösteri tekniğini kullandığı, tek yönlü iletişimin olduğu öğrencilerin pasif ve dinleyici rolünde olduğu tespit edilmiştir. Bu yaklaşımda öğrenciler toplu halde bir arada bulunmakta ve öğretmenden aldıkları dönütleri uygulamaktadır. Beden eğitimi dersi diğer derslerden farklı olarak sınıfta değil spor salonunda uygulandığından, diğer çalışmalarda elde edilen bulgulardan (Akkuş, 2013; Ambusaidi ve Al-Balushi, 2011; Elmas, Demirdöken ve Geban, 2011; Minoque, 2010; Skoumios ve Savvaiodu, 2012; Thomas, Pederson ve Finson, 2001; Yıldız Duban, 2013) farklı unsurlar dikkate alınmıştır. Sınıf ortamında yapılan bu çalışmalarda, öğretmen sınıfın önünde yer almaktadır, öğretimi destekleyen karatahtanın önünde öğretimini gerçekleştirmektedir. Geleneksel eğitimin göstergelerinden olan sıraların arka arkaya sıralanmakta, öğrenciler öğrenmede pasif olarak rol almaktadır. Spor salonunda ya da okulun bahçesinde gerçekleştirilen, öğrencilerin sınıf içi duruma göre daha özgür oldukları beden eğitimi dersinde ise, öğretmen ve öğrencinin bulunduğu konum ve onların yaptıkları etkinliklerin içeri aday öğretmenlerin benimsedikleri öğretim yaklaşımını belirlemede önemli rol oynamıştır. Öğretmen merkezli yaklaşıma ilişkin aday öğretmenlerin çizimleri ve açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

1. Kendinizi gelecekte beden eğitimi dersi yaparken hayal ediniz, düşüncelerinizi resimle ifade ediniz?



2. Öğretmen resimde ne yapıyor?

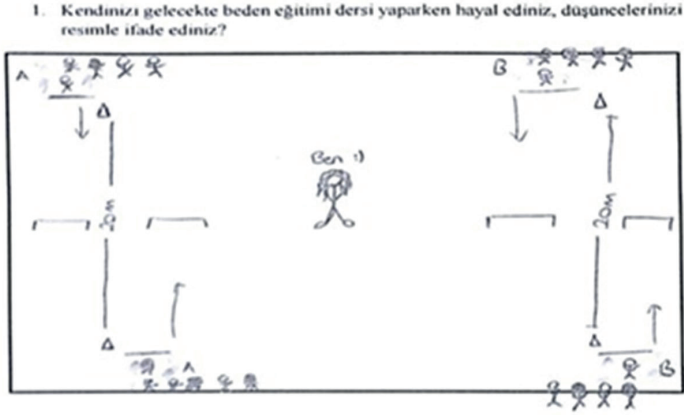
Öğretmen resimde öğrencilerini sıraya dener. Daha dersi başlangıç durumundan derste yapacakları uygulamaları anlatıyor. Öğrencilerin hareketleri kişisel olarak öğrencilerini sağlıyor.

3. Öğrenciler resimde ne yapıyor?

Öğrenciler resimde sıraya giriyorlar ve öğretmenlerini dinliyorlar. Biraz uygulamaya geçmek için sabırsızlanıyorlar ama şüphesiz öğretmenlerini dinleyip konuyu anlamaları gerekiyor.

Şekil 3. Öğretmen Merkezli Yaklaşım İlişkin Aday Öğretmen Çizimi (K2, Erkek, Alt grup)

Şekil 3 dikkate alındığında, beden eğitimi öğretmenin merkezde yer aldığı, öğrencilerin arka arkaya sıralandıkları ve öğretmeni dinledikleri bir görünümün mevcuttur. Araştırmanın nicel bölümünde mesleki yeterlikten düşük puan almış aday öğretmenin çizimi, geleneksel beden eğitimi dersi uygulamasına örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin pasif bir konumda öğretmeni dinleyerek konuyu anlamaya çalışmakta olup, tek taraflı bilgi akışının sağlandığı bir profili yansıtmaktadır. Öğrenciler öğretmen anlatırken, arka arkaya sıralanmaktansa, “U” şeklinde sıralanıp hem öğretmeni daha iyi dinleme hem de yapılan hareketi daha iyi anlama fırsatına sahip olabilmesi öğrencilerin daha aktif katılım göstermelerini ve anlatılanı hem görsel hem de işitsel olarak idrak edeceklerinden, öğrenme daha kalıcı olacaktır. K2'nin çiziminde yaptığı uygulama öğrencileri merkeze alan bir yaklaşımdan ziyade öğretmenin merkezde yer aldığı ve otoritenin tamamen öğretmen olduğu bir uygulamadır. K11'in çizimine ilişkin yaptığı açıklamada, “...dersin başında konu anlatımında yay biçiminde duran öğrencilerimle, ders sonunda hazır ol duruşu ile tek sıra halindeyken dersi bitiriyorum” uygulamada öğrencinin katılımını daha aktif hale getirmektedir. Öğretmen merkezli çizime yer veren aday öğretmenlerden K17'nin çizimi ve açıklaması aşağıda verilmiştir.



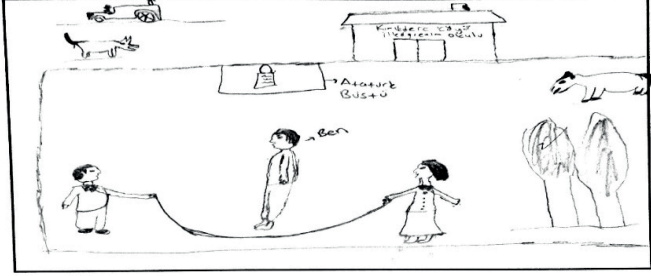
2. Öğretmen resiminde ne yapıyor?
Öğretmen resiminde iki gruba söylediği sıraları
sıralarında durarak, öğrencilerine süre tutuyor ve
gerekli komut ve kuralları söylüyor.

3. Öğrenciler resiminde ne yapıyor?
Öğrenciler kendi grup arkadaşları ile birlik olarak
süre ve karşı elindeki topu karşıda bekleyen takım
arkadaşının köşerak ve engel atlayarak en kısa sürede
göstermeye çalışıyor. Kendi grubunda herkes yer değiştirdiğinde
aynı oluyor.

Şekil 4. Öğretmen merkezli aday öğretmen çizimi örneği (K17, Kadın, Alt grup)

Yukarıdaki çizimde öğretmen kontrolünde öğrenciler farklı etkinlikler uygulamaktadır. Öğretmen kuralları söylemekte ve gerekli komutları öğrencilere belirtmektedir. Öğrenciler ise öğretmenin verdiği yönergeye uygun olarak hareketleri gerçekleştirmektedir. Öğrenciler spor salonunun köşelerinde ve toplu olarak etkinlikleri yapmaktadır. Bu durum öğretmeni aktif kılarken, öğrencileri öğretmene bağlı kılmaktadır. Öğretmen merkezde düdükle birlikte öğrencilerin hareketleri yapmaları için komut vermektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımda ise öğrenci daha aktif bir şekilde, salonun farklı noktalarında hareket etmekte, öğretmen ise öğrencilerin arasında onların yaptıkları hareketlere dönüt vermekte, hatta öğrencilerle etkinliklere katılım sağlamaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımın yer aldığı aday öğretmen çizimine aşağıda örnek verilmiştir.

1. Kendinizi gelecekte beden eğitimi dersi yaparken hayal ediniz, düşüncelerinizi resimle ifade ediniz?



2. Öğretmen resimde ne yapıyor?
Bir köy okulunda öğrencilerimle birlikte bir sitede aklımla onlarla oynuyorum, konuşuyorum hem eğlenip hem öğretmeyi amaçlıyorum. Sarslar ne olursa olsun bunu fırsatı çevirmeyi öğretmeyi anlatmaya çalışıyorum.

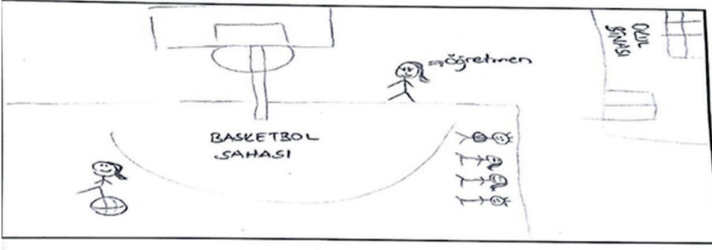
3. Öğrenciler resimde ne yapıyor?
Öğretmenleri ile sekinmeden sibilmeden oynuyorlar. Paralarını anlatabiliyorlar. Böylelikle hem öğretmenleri yarıya geliyor hem de eğitim alıyorlar. Ayarın öğretmenlik mertebesine bir sempati kazanmış oluyorlar. Öğretmenlerin işe katılacak bir insan olmadığını öğreniyorlar.

Şekil 5. Öğrenci Merkezli Aday Öğretmen Çizimi Örneği (K10, Erkek, Üst grup)

Öğrencinin merkezde yer aldığına ilişkin öğrencilerin hareketleri uygulamaları, öğretmenin öğrencileri salonun bir köşesinde izleyerek eksikliklerini belirlemesi ve dönüt esnasında öğrencilerin arasında bulunarak anında geri bildirim vermesi gösterilebilir. Çizimlerdeki öğretmen ve öğrenci konumuna ilişkin frekanslara bakıldığında, spor salonunun merkezinde öğrencilerin yer alması ve öğretmenlerin öğrenciler arasında bulunması aday öğretmenlerin günümüzde uygulanan öğrenci merkezli yaklaşıma uygun bir ders planlayabildiği söylenebilir. Okulun bahçesinde yapılan bir beden eğitimi dersi hayal eden aday öğretmen, köy okulunda öğrencilerle birlikte etkinliklere katılım sağlayarak onlarla samimi ve içten bir sınıf iklimi oluşturmaya çalışmaktadır. Böylelikle hem eğlenceli bir ders uygulanmış, hem de öğrencilerin beden eğitimi dersinin kazanımlarından olan özgüven duygusunda gelişim, sosyalleşme gibi becerilerin elde edilmesine fırsat sunmaktadır. Öğrenci ve öğretmen birlikte etkinliğe katılması, öğrencilerin aktif rol alması öğrenciyi merkeze alan onların ihtiyaç ve isteklerine karşılık veren bir yaklaşım olan öğrenci merkezli yaklaşımın göstergelerini aday öğretmen hayalinde canlandırdığı ifade edilebilir. K18'e göre "...öğretmen sürekli dersin içerisinde aktif, işleyişi düzenli ve aynı zamanda eğitici ve eğlendirici olması

gerekir". Bu durum kısmen doğru, fakat öğrencinin de yaparak yaşayarak öğrenmesi için dersin içerisinde dinleyici ve pasif konumda olmasından ziyade sorgulayıcı ve araştırmacı olması gerekmektedir. K18'in ifadesinin eksik olduğu söylenebilir.

1. Kendinizi gelecekte beden eğitimi dersi yaparken hayal ediniz, düşüncelerinizi resimle ifade ediniz?



2. Öğretmen resimde ne yapıyor?

Öğretmen; öğrencilere basketbol dersi ile ilgili yeterli bilgileri verip, hareketleri gösterdikten sonra uygulama aşamasında öğrencileri izleyip, gerekli yerlerde düzeltmeler yapıyor.

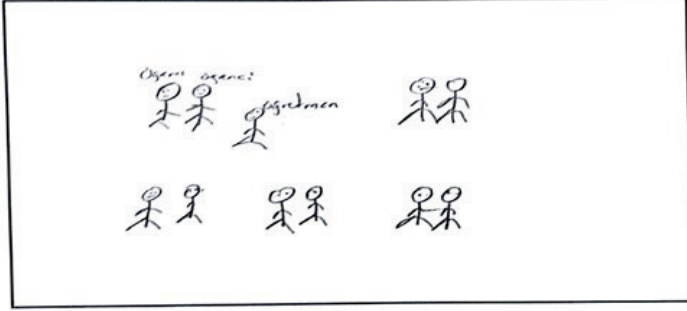
3. Öğrenciler resimde ne yapıyor?

Öğrenciler; öğretmenin anlatıp, uygulayarak gösterdiği hareketleri, sıra ile kendileri yapıyorlar.

Şekil 6. Öğrenci Merkezli Aday Öğretmen Çizimi Örneği (K10, Kadın, Üst grup)

Öğrencilerin beceri gelişimini yakından takip etmek, onlara gerekli dönütü sağlamak gibi rolleri üstlenen öğretmen, öğrencinin aktif olduğu bir ortamda bir rehber ve gözlemci olarak hareket edebilmektedir. Çizimlerinde bu detaylara yer veren aday öğretmenin çizimi yukarıda sunulmuştur. Aday öğretmenler öğrencilerin beceri gelişimini sağlayabilmek için anlatma ve gösterip yaptırma tekniklerine alternatif olarak eşli çalışma tekniğini kullandıkları bir etkinlik tasarladıkları görülmüştür. Aday öğretmenin böyle bir beden eğitimi dersi hayal ettiği çalışmada öğrencinin gelişimi için beden eğitimi öğretmenin öğrenciler ile bire bir ilgilendiği, onları yakından izlediğine ilişkin açıklama yaptığı yorum aşağıda verilmiştir.

1. Kendinizi gelecekte beden eğitimi dersi yaparken hayal ediniz, düşüncelerinizi resimle ifade ediniz?



2. Öğretmen resimde ne yapıyor?

Resimde öğretmen öğrencilerine eşli çalışmaya yatkınlıkla kullanarak bir hareketin (kıkırdı) öğretiminin önemini vurguluyor. Öğrenciler çalışırken öğretmen öğrencilerine tek tek dönüyor. Bu hareketin doğruluğunu öğrencilerin aklında, hareketlerinde doğru tekniğin kullanımını istediği için her öğrenciyi yakından izliyor. Öğrencilerin hareketlerini izliyor. Öğrencilerin hareketlerini izliyor. Öğrencilerin hareketlerini izliyor.

3. Öğrenciler resimde ne yapıyor?

Öğrenciler hareketleri gösteren hareket (kıkırdı) çalışıyorlar. O kıkırdı tam olarak yapmak için, önce yavaş yavaş hareketin parçalarını haline yani bitirilmiş haline yapıyorlar. Kuvvetinde artırımla da yatkınlıkla oluyorlar. İkiyle hareketin bir şekilde kıkırdı yaparak yeni bir hareketi yapmak için çalışıyorlar.

Şekil 7.Öğrenci Merkezli Aday Öğretmen Çizimi Örneği (K28, Erkek, Üst grup)

Şekil 7'de beden eğitimi öğretmeni öğrencilere beceriyi parçadan bütüne doğru öğretmektedir. Eşli çalışma tekniğini kullanarak öğrencilerin birbirlerinin hatalarını görmelerini sağlıyor. Öğretmen öğrencilere konu ile ilgili temel bilgiyi veriyor, hareketi gösteriyor. Daha sonra onları eşli çalışma yöntemi ile uygulama yapmaları için eşleştiriyor. Öğrenciler aldıkları temel bilgileri kullanarak hareketi yapmaya ve çalışma arkadaşının gelişimi takip etmeye çalışıyorlar. Öğretmen ise gruplar arasında dolaşarak, hatalı gördüğü hareketi nasıl düzeltebileceği konusunda öğrencilerle beyin fırtınası yapıyor. Öğrencilere birbirlerinin hatalarını ya da olumlu yönlerini görmeleri için fırsat sunuyor. Öğrencilerin hataları nasıl düzeltebilecekleri üzerine düşünmek için fırsat sunuyor, böylece hem problem çözme becerileri gelişiyor. Eşli çalışmada öğrenciler birbirlerini gözlemledikleri için eleştirel düşünebilme becerisi kazanabiliyorlar. Birbirlerinin fikirlerine saygı duymayı da öğreniyorlar. Bu bakımdan öğrenci merkezli yaklaşım Şekil 6'daki aday öğretmenin kurgulamış olduğu beden eğitimi dersi ile yansıtılmıştır.

Çizelge 7: Öğretmen adaylarının çizimlerinde yansıttıkları mesleki yeterliğe ilişkin görüşler

Kategori	Alt kategori	Göstergeler	f	
* Öğretimin yönetimi	Öğretimin planlanması	Öğrencinin ilgi ve isteklerini dikkate alma	4	
		Öğrencinin yaş seviyesini dikkate alma	3	
		Toplam	7	
	Öğretimin uygulanması	Gösterip yaptırma tekniğini kullanma	Anlatma tekniği	11
			Eşli çalışma tekniği kullanma	8
			Komut yöntemi	2
			Eşit iki gruba ayırma	2
			Toplam	25
			Dikkat çekme	Ses tonunu etkili kullanma
	Konu ile ilgili farklı örnekler sunma	2		
	Toplam	5		
	Güdüleme	Doğru davranışı ödüllendirme	Bir sonraki hareketi yapmaya teşvik etme	8
			Toplam	5
Öğretimin sunumu			Basitten karmaşığa	Bilinenden hareketle bilinmeyi öğretme
	Toplam	5		
	Dönüt verme	Hatalı uygulamaların düzeltilmesi		Doğru davranışların takdir edilmesi (Aferin)
Toplam			5	
Sınıf iletişimi			Öğrencilerle iletişim sağlama	İşbirliği sağlama
	Güncel konular hakkında fikir alışverişinde bulunma	4		
	Öğrencilerin sorunları ile yakından ilgilenme	2		
	Toplam	1		
Sınıfın ilişkili düzeyini oluşturma	Sınıf iklimi	Kurallara uyma bilinci oluşturma	3	
		Ders bütünlüğünü sağlama	2	
		Toplam	5	
* Sorun davranışlarının yönetimini sağlama	Eğitimde fırsat eşitliği sağlama	Cinsiyet ayrımı	6	
		Kiloya bağlı yetersizlikler	5	
		Beceri yetersizliğinden kaynaklı sorunlar	4	
		Özel gereksinimi olan öğrenci varlığı	2	
		Toplam	17	

*Sorun davranışlarının ve öğretimin yönetimi kategorileri öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algıları olarak çizimlerinde yer verdikleri en yüksek frekansa sahip olan mesleki yeterlik algılarıdır (Çizelge 7). Beden eğitimi dersinde ortaya çıkabilecek sorun davranışların ve öğretimin yönetimi kategorilerini içeren örnek olaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri de ortaya konulmuştur (Çizelge 8).

Çizelge 7’de aday öğretmenlerin gelecekte uygulamayı düşündükleri ders içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öğretimin planlanması, uygulanması, dikkat çekme, güdüleme ve öğretimin sunumu alt kategorilerini içeren öğretimin yönetimi kategorisi en yüksek frekansa sahiptir. Bunu sırasıyla dönüt verme ve sınıfta iletişim sağlama alt kategorilerinden oluşan sınıfta iletişim kategorisi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama alt kategorisini içeren sorun davranışların yönetimini sağlama kategorisi ve sınıf ilişki düzeyini oluşturma kategorisi izlemektedir. Tüm kategorilere bakıldığında hepsinin sınıf yönetiminin bir unsuru olduğu dikkat çekmektedir. Tekrarlanma sıklığına bakıldığında “öğretimin yönetimi” kategorisine ilişkin aday öğretmenlerin daha fazla değindikleri görülmüştür. Bu nedenle bu kategoriyi temsil eden alt kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Aday öğretmenlerin bir bölümü öğretimin planlanmasında öğrencilerin ilgi, istek, yaş ve gelişim özelliklerini dikkate aldığı görülmüştür. Öğrencilerin istek ve beklentilerine uygun dersin içeriğinin hazırlanması, onların derse olan katılımını arttırdığı bilgisi elde edilmiştir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin istek ve becerilerine göre sınıflandırma yapmak, onların hevesli bir şekilde derse katılımını sağlayacaktır (K1, Erkek, Alt grup).

Verilecek eğitimin iklim şartlarına, sınıf ortamına, yaş seviyesine uygun olması gerekir. Koşulların, malzemelerin yeterli olması gerekmektedir (K18, Erkek, Üst grup).

Dersin uygulanmasında ise öğretmenin farklı yaklaşım, yöntem ve teknik kullanması öğretimi zenginleştirmektedir. Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar dikkate alındığında, farklı duyu organlarına ders uygularken hitap etmek önemlidir. Öğretim esnasında ortama birden fazla uyarıcı yüklemek öğrencilerin bilgi ve beceriyi anlamasını kolaylaştıracaktır. Aday öğretmenler çizimlerinde kısmen farklı yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir. Alternatif yöntemleri gelecekte yapacakları ders uygulamalarına yansıtmadıkları görülmüştür.

Öğretmen öğrencilere eşli çalışma yöntemi kullanarak bir tekniğin öğretimini yapmaya çalışıyor (K28, Erkek, Üst grup).

Öğretmen öğrencilere basketbol dersi ile ilgili yeterli bilgileri verip, hareketleri gösterdikten sonra uygulama aşamasında öğrencileri izleyip, gerekli yerlerde düzeltmeler yapıyor (K5, Kadın, Üst grup).

Öğretmen resimde iki gruba ayırdığı sınıfın ortasında durarak, öğrencilerine süre tutuyor ve gerekli kuralları söylüyor (K17, Kadın, Alt grup).

Öğretime başlamadan öğrencilerin dikkatini çekme önemlidir. Bu durumun sağlanması öğrencinin bilgiyi almaya yönelik uyarılma durumu yeterli seviyede olduğunu göstermektedir. Aday beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin dikkatlerini ses tonunu etkili kullanma, konu ile ilgili farklı örnekler sunma, konuyu hayattaki bazı durumlarla örtüştürme, düdüğü kullanma, öğrencilere konuya ilişkin başından geçen

bir durum anlatma vb. yaklaşımlar sağladıkları görülmüştür. Öğrencinin derse güdülenmesinin de dersin devamlılığı açısından önemlidir. Aday öğretmenler doğru davranışı ödüllendirme ve bir sonraki hareketi yapmaya teşvik edici destekte bulunma ile bunu sağladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Çizimde öğretmen öğrencilere hayatından sporla ilgili bazı ilgi çekici olayları anlatıyor. Çocukların dikkatini çekerek, hayattan bir parça alıntı yapıyor (K12, Erkek, Alt grup).

Öğretmen öğrencilerle sohbet ediyor. Sporla ilgili onların sorularını yanıtlamaya çalışıyor. Böylece onların derse olan ilgisini arttırmaya çalışıyor (K3, Erkek, Üst grup).

Konu hakkında bilgi verip, hareketleri birer kez basite indirgeyerek gösteriyor. Yapamayan öğrenciler ile bire bir ilgileniyor... (K9, Erkek, Alt grup).

Atletizm branşını çocuklara anlatıyor. Sonra tek tek bütün bölümlerini uygulamalı olarak en ince ayrıntısına kadar anlatıp, tek tek onların yapmasını izliyor (K24, Kadın, Üst grup).

Çizimde öğretmen çocuklara takla atmaya öğretiyor. Her takla atan öğrenci öğretmene top oynamak istediğini söylüyor. Öğretmen ise bu işi düzgün yaparsanız, daha sonra izin vereceğinden bahsediyor (K26, Erkek, Üst grup).

En yüksek ikinci frekansa sahip olan “Sorun davranışların yönetimini sağlama” kategorisini cinsiyet ayrımı, kiloya bağlı yetersizlik, beceri eksikliğinden kaynaklı sorunlar ve özel gereksinimi olan öğrenci varlığını içeren eğitimde fırsat eşitliği alt kategorisi temsil etmektedir.

Futbol dersi olduğu için erkeklerin üstün olacağı bir branş olacaktır. Erkek öğrenciler bu durumdan gayet mutlu ve memnundur. Kadın öğrenciler dersi başaramadıkları için mutsuzdurlar (K31, Erkek, Üst grup).

Çizimde Elif öğretmen en iyi bildiği işi öğretmek istiyor. Bu yüzden Taekwondo ile derse başlıyor. Daha sonra merak uyandırması ve ilgi çekmesi için öğrencilerine küçük bir gösteri yapıyor (K19, Kadın, Alt grup).

Öğretmen engelli öğrencilerini diğer kaynaştırma öğrencileri ile birlikte derslerde birlikte olmaları için çaba gösteriyor (K3, Erkek, Üst grup).

Kaynaştırma uygulaması yapılan bir okulda öğretmenim. Herkesin derse katılımını sağlamak amacıyla öğrencilerin isteklerine göre uygulamalarımı davranış şeklimi belirliyorum (K11, Erkek, Üst grup).

Aday öğretmenlerin kendilerini gelecekte bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal ettiklerinde, kurguladıkları bir saatlik derste sınıf yönetimi ile ilgili konulara daha fazla ağırlık verdikleri yapılan içerik analizi sonucunda tespit edilmiştir. Sınıf yönetiminin alt bileşenleri olan öğretimin yönetimi ve sorun davranışların yönetimini sağlama

kategorilerini temsil eden bir örnek olay kurgulanmıştır. Çizimlerinde bu kategorilere yönelik içeriğe yer veren aday öğretmenlere örnek olay sunulmuştur. Bu örnek olay beden eğitimi dersinde en çok karşılaşılan durumlardan biri olan beceriyi yapamama kaygısı ile derse katılmak istememe durumunu içermektedir. İçerik analizi sonucunda verilen örnek olayda, öğretmenin yaptığı uygulamayı öğretmen adaylarının yanlış buldukları, Ayşe'yi arkadaşlarının önünde hareketi yapması için zorlamanın yanlış olduğunu, kendilerinin böyle bir uygulama yerine farklı uygulamalarla Ayşe'nin derse katılımı sağlayabileceklerini belirttikleri görülmüştür. Psikolojik olarak Ayşe'yi arkadaşlarının önünde zor durumda bırakmanın içerisinde bulunduğu gelişim dönemi olarak kendisini kötü hissetmesine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer bir durumda kendilerinin nasıl bir davranış sergileyeceklerine yönelik verdikleri cevaplar Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8: Öğretmen adaylarının örnek olaya ilişkin verdikleri cevaplar

Görüşler	f
Özgüveni arttırıcı ve motive edici konuşma yapmak	10
Beceriye basitten karmaşığa doğru öğretmek	6
Hareketi öğretirken parçadan bütüne (adım adım) öğretmek	4
Beceri öğretimini oyunla gerçekleştirmek	2
Her öğrencinin kolayca yapabileceği hareketleri öğretmeyi tercih etmek	3
Dersi kenarda oturarak takip etmesini sağlamak	3
Sorumluluk vererek öğrenciyi derse kazandırmak	4
Bire bir öğrenci ile ilgilenme	3
Yetenek açısından homojen gruplar oluşturmak	2
Yalnızca gösterilen çabanın takdir edileceği bir sınıf iklimi oluşturmak	2
Sorular sorarak, öğrencinin dikkatini derse çekmek	2
Derse katılmama nedenini öğrenmek	3
Hareketi yapmada gönüllü öğrencilere öncelik vermek	1
Farklı öğretim yöntemleri kullanarak tüm öğrencilerin dikkatini çekici etkinlikler yapmak	1
Derse katılımı sağlamak için öğrencinin aktif olduğu ya da ilgisini çeken konulara yönlendirme	1
Derse katılmak istememesini görmezden gelip, ders sonrasında onunla konuşmak	1
Konuyu sıkılan ve derse katılmak istemeyen öğrencinin bulunduğu bölgeye yakın yerde anlatarak, onun dikkatini derse çekmek	1
Az kişinin olduğu ortamda hareketi öğretip özgüven kazandırdıktan sonra, arkadaşlarının yanında hareketi yapmasını sağlamak	1
Yetenekli öğrencileri hareketi yapamayan öğrencilerle birlikte çalışmak için görevlendirmek	1
Öğrenciyi hareketi bilen ve kendine yakın hissettiği arkadaşıyla çalışmasını sağlamak	1
Toplam	49

Ahmet öğretmenin bir beden eğitimi dersinde karşılaştığı olaya öğretmen adaylarının genel olarak onun öğrenci Ayşe'ye yönelik yanlış bir uygulama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayşe'nin hareketi yapmama nedenini öğrenmek, hareketi yapmak için onu cesaretlendirici ve özgüvenini arttırıcı konuşma yapabileceklerini belirttikleri görülmüştür (f=10). Beceri öğretiminde basitten karmaşığa (f=6), parçadan bütüne (f=4) ve oyunla öğretim içeren bir uygulama yapılabilceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca her öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği hareketlerin sınıfta sunulması (f=3) ve ilgisi olmayan öğrenciye sorumluluk vererek (f=4) onun derse katılımını sağlamaktır. K28 'in Ayşe'nin dikkatini derse vermesi için "Derse katılmak için hakem, gözlemci, arkadaşlarının hareketlerini saymak ya da materyal olarak kullanma gibi sorumluluklar verebilirdim". K15 de sorumluluk vermenin öğrenci dikkatini derse yönlendirmede etkili olduğunu şu cümlesi ile ifade etmiştir. "Sorumluluk vererek ve sonrasında ödül vererek öğrencinin dikkatini derse toplama".

Ayşe'nin zorla derse katmaya çalışmanın yanlış olduğunu belirten öğretmen adaylarından K21 "Derse katılım istemediğinden kenarda dersi takip etmesini isterdim. Onları tamamen dersten uzaklaştırmak kendilerini arkadaşlarına karşı kötü hissetmelerine neden olur". K20 de benzer şekilde "Yaş ve cinsiyet açısından arkadaşlarının yanında Ayşe'yi uyarmak kötü olur. Bu yüzden onu görmezden gelerek, ders bitiminde onunla konuşup katılmama nedenini öğrenirdim" şeklinde açıklama yaparak, Ahmet öğretmenin yaptığı uygulamanın yanlışlığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları böyle bir durumla karşılaşıldığında, yetenek açısından benzer olan öğrencileri bir grup yaparak, uygulamayı gerçekleştirebileceğini vurgulamıştır. Böylece grup içerisinde birbirini dışlama gibi bir durum olmayacağını belirtmiştir.

Bazı öğretmen adayları yalnızca gösterilen çabanın takdir edileceği bir sınıf ortamında Ayşe'nin kendisini daha iyi hissedebileceğine inandıkları için, Ayşe'ye sonuçtan çok sürecin ve verilen emeğin önemli olduğu bilincini kazandırabileceklerini ifade ederek onun özgüvenini sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerden A13 "Yapılacak olan işin sınıfın gözünde büyütülmemesini, olabildiğince sıradanlaştırılmasını sağlar, yalnızca gösterilecek çabanın takdir göreceği bir ortam yaratmaya çalışırdım" şeklinde açıklama yapmıştır. Ayrıca hareketi yapmada istekli olan öğrencilere öncelik vermek de aday öğretmenlerin ileri sunduğu çözüm önerileri arasındadır. K11 "Uygulama derslerimde gönüllü kişilere öncelik veririm. Yetenekli olan öğrencileri diğer yapamayan öğrenciler ile boş zamanda birlikte çalışmalarını için görevlendirirdim". K5 ise "Ayşe'yi hareketi daha iyi bilen ve kendine daha yakın hissettiği bir arkadaşı ile çalışmasını sağlardım" açıklaması ile Ayşe'nin hareketi öğrenmesinde akran grubundan faydalanabileceğini belirtmiştir. Böylece hareketi az kişinin olduğu ortamda öğrenip, yeterince yeterlik kazandıktan sonra sınıfın önünde uygulayacak özgüven kazanabileceği vurgulanmıştır. Başka bir aday öğretmen ise sıkılmış olan öğrenciye yakın bir bölgeden dersi anlatmanın onun dikkatini toparlamada etkili olabileceği ifade etmiştir. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, öğrencinin aktif olduğu ya

da ilgisini çeken konulara ağırlık vermek, sorular sorarak öğrencinin dikkatini çekmek gibi farklı uygulamalar yapabileceklerini vurgulamışlardır.

Tartışma ve Sonuç

Karma araştırma deseni ile tasarlanan çalışmada ilk olarak aday beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekten elde edilebilecek puan aralığı dikkate alındığında, kendilerine ilişkin mesleki yeterlik puan ortalamasının mesleki yeterlik puan ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sandıkçı ve Öncü (2012) aday beden eğitimi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin mesleki yeterlik seviyelerini incelediği çalışmada, Beden eğitimi öğretmeni adaylarının ölçekten elde ettikleri puan ortalamasının mevcut çalışmaya paralel olarak yüksek olduğu bulgusu elde etmiştir. Bu bulguları destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Karaca, 2004; Karacaoğlu, 2008). Beden eğitimi dersi uygulamanın fazla olduğu bir ders olarak değerlendirildiğinde, yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat sunan bu dersin yürütücüsü olan öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterliklerinin yüksek olması beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel bölümündeki bulgular dikkate alındığında, aday öğretmenlerin gelecekte öğrenciyi merkeze alan ders planladıkları, sınıfta oluşabilecek istenmeyen bir olaya yönelik yapılandırmacı yaklaşımın unsurları olan öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, öğrencinin gelişim özelliklerine yönelik etkinliklere yer verme gibi uygulamalarla problem davranışın ortaya çıkmasını önleme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir.

Mesleki yeterliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı mevcut çalışmada ortaya konmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte çalışmaların (Mirzeoğlu, Aktaş ve Boşnak, 2007; Sandıkçı ve Öncü, 2013) literatürde olmasının yanı sıra aksini ortaya koyan çalışmalar (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Kafkas vd., 2010) da mevcuttur. Demirtaş, Cömert ve Özer (2001)'in çalışmasında ölçeğin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmişken; ölçeğin öğrenci katılımını sağlama boyutunda farklılık olmadığı, kadın ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada da kendine ilişkin yeterlik puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum aday beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine ilişkin yeterlik algısının her iki cinsiyet için benzer olduğu şeklinde izah edilebilir. Aday öğretmenlerin gelecekte nasıl bir beden eğitimi dersi hayal ettiklerine ilişkin analiz sonucunda "Öğretimin yönetimi" kategorisini temsil eden figür ve açıklamalara erkek adayların daha fazla yer verdikleri, ancak "Sınıfta iletişim" ve "Sınıfın ilişki düzenini oluşturma" kategorilerine ilişkin figürlere hem kadın hem de erkek adayların değindikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretimin yönetimi konusunda erkek adayların kadınlara oranla kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre kendilerine ilişkin yeterlik algısı puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermiştir.

Spor Lisesi mezunu aday öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları Meslek ve Anadolu Lisesi mezunu olan aday öğretmenlerden daha yüksektir. Benzer bulgu Kafkas, vd., (2010)'ın Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve mesleki kaygıları arasındaki ilişki başlıklı çalışmada da elde edilmiştir. Çalışmada Spor Lisesi mezunu olan öğretmen adayları Meslek Lisesi mezunlarından daha yüksek mesleki yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Mesleki yeterliğin mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermediği çalışmalar da literatürde mevcuttur. Kahyaoğlu ve Yangın (2007)'ın ilköğretim öğretmen adaylarının mesleki yeterliğine ele aldıkları çalışmada lise türüne göre mesleki yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ortalamalar dikkate alındığında, diğer alan mezunlarının mesleki yeterlik ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer kategorisi içerisinde Spor Lisesi mezunları da yer almaktadır. Ülker ve Bağcı (2012)'nın da Türkçe öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Çalışmada uygulanan veri toplama aracının alt boyutları olan "Öğretim bilgisi", "Özel alan bilgisi", "Genel alan bilgisi" ve "Öğretim uygulamaları", "Ölçme uygulamalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiş, ancak diğer lise türünden mezun olan öğretmen adaylarının mesleki yeterlik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın nitel bölümünde sunulan çizimlerin analizinde de beden eğitimi öğretmen adaylarının "Öğretimin yönetimi" kategorisini içeren figür ve ifadelere yer vermişlerdir. Sınıf yönetimi ve sınıfta meydana gelen istenmeyen bir davranışın yönetimine ilişkin kurgulanan örnek olayda da beden eğitimi öğretmen adaylarının farklı çözüm önerilerinin olduğu, problemin nedenini anlamaya yönelik sözel bir iletişim ile öğrenciye yaklaşmak örnek olayda öğretmen adaylarının kullandıkları en yaygın uygulama şekli olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf ortamında problem yaşayan öğrenciye sözel telkin ile hareketi yapmaya teşvik edici konuşmalara yer vereceklerini öğretmen adaylarının belirttikleri görülmüştür. Uygulama noktasında ise daha çok beceri öğretiminde basitten karmaşığa, parçadan bütüne doğru basamaklama yöntemi kullanarak öğretimin tercih edildiği görülmüştür.

Çizimlerde aday beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen ve öğrenciyi merkeze alan figürlere yer verdikleri görülmüştür. Öğrenci merkezli çizimlerde öğrencilerin salonun merkezinde yer aldıkları, hareketlere aktif şekilde katıldıkları, öğretmenin etkinlikleri öğrencilerle birlikte yaptıkları, onlara hareketlerin öğretiminde rehber oldukları ve geri bildirimde buldukları tespit edilmiştir. Elmas, Demirdöğen ve Geban (2011)'ın Kimya öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada çizimlerin öğretmen, öğrenci ve hem öğrenci hem öğretmen merkezli yaklaşımları içeren çizimler yer almıştır. Görecek Baybars (2017)'ın öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen merkezli yaklaşımın tercih edildiği bulgusu elde etmiştir. Gelecekteki oturma biçiminin olduğu, öğretmenin tebeşirle kara tahtanın başında olduğu çizimlere rastlanmıştır. Mevcut çalışmamızda öğretmenin spor salonunun merkezinde yer aldığı öğrencilerin sıralı bir şekilde dizildikleri ya da toplu halde buldukları pozisyonda öğretmenin dersi anlattığı figürlere daha fazla yer verilmiştir. Öğretmenin

komut verme, anlatım ve gösteri tekniği kullanması da aday öğretmenlerin çizimlerinde bulunan öğretmen merkezli yaklaşımın göstergeleridir. Bu bulgulara Yılmaz, Türkmen, Pedersen ve Huyugüzel Çavaş (2007) 'ın çalışmasında de rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının önceki deneyimleri de gelecekte nasıl bir öğretmen olabileceklerini şekillendirebilmektedir. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında aldıkları beden eğitimi derslerini de çizimlerine yansıttıkları görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının algılarının şekillenmesinde geçmiş deneyimleri ve öğretmenlerinin etkisi olduğu şeklinde açıklanabilir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Ambusaidi ve Al-Balushi 2012; Al-Amoush, Markic ve Eilks 2011; Akkuş 2013). Ayrıca öğretmen adaylarının çizimlerinde yer alan spor branşının genellikle lisanslı olarak yaptıkları spor branşı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yetkin oldukları spor branşında kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini düşündüklerinden çizimlerde en iyi hakim oldukları spor branşlarına yer vermişlerdir.

Sınıf ortamında oluşabilecek herhangi bir durumu önlemek amacıyla öğretmen adayları dersteki yaptıracakları etkinlikleri öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun seçebileceklerini ifade etmişlerdir. Beceri öğretiminde ise basitten karmaşığa ve hareketi parçadan bütüne doğru bölerek öğretebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Örnek olaya verilen cevaplar dikkate alındığında, öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemlerine dikkat ettikleri, öğrenciye görelilik ve hayatilik ilkesini dikkate aldıkları görülmüştür. İstenmeyen bir olay meydana geldiğinde daha çok sözel ifadelerle (aferin, yapabilirsin vb.) öğrenciyi derse motive etmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın genel amacı dikkate alındığında, öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin mesleki yeterliklerinin yüksek seviyede olduğu, hem öğrenci hem de öğretmen merkezli yaklaşımları derslerinde sergileyebileceklerine dair yeterliklerinin olduğu saptanmıştır. Sınıfta meydana gelen istenmeyen bir durum ile baş etmede daha çok sözel uyarılara başvurdukları söylenebilir.

Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler:

- Beden eğitimi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise programı, onların kendilerini mesleki olarak daha yeterli hissetmelerine neden olduğu bulgularında elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının spora ilişkin deneyim ve teorik bilgilere sahip olmaları onları mesleki olarak kendilerini donanımlı hissetmelerini sağladığı söylenebilir.
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının mezun oldukları alan türünün onların kendilerini mesleki olarak yeterli algılamalarına neden olduğu görülmüştür. Genel olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının tercih yaptıkları alan sözel oldukları dikkate alındığında elde edilen bulgular ile benzerlik elde edilmiştir. Bu sebeple öğretmen adaylarının sözle becerilerini ön plana çıkarabilecek uygulama fırsatlarının sunulması onların bilgi ve becerileri anlamlarında anlamlı olabileceği düşünülebilir.

- Çizimlerinde öğretmen adaylarının hem öğretmen hem de öğrenci merkezli çizimlere yer verdikleri görülmüştür. Genellikle öğretmen merkezli çizimlerin sınıf uygulamalarında dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarını geleneksel uygulamalardan modern öğrenci merkezli uygulamalara geçişlerini sağlayabilecekleri bilgi ve beceriler sunulmalıdır.

Öğretmen adaylarının önceki öğrenmelerinin gelecekte ortaya koyabilecekleri uygulamaların temelini oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu noktada beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere modern yaklaşımları içeren ders uygulamaları yapmasının gelecekte beden eğitimi öğretmeni olacak öğrencilere iyi bir rol model olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- AKKUŞ, H. (2013). Pre-service secondary science teachers' images about themselves as science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 12(2), 249-260.
- AL-AMOUH, S. A., Markic, S., Abu-Hola, I. ve Eilks, I. (2011). Jordanian prospective and experienced chemistry teachers' beliefs about teaching and learning and their potential role for educational reform. *Science Education International*, 22(3), 185-201.
- ALLINDER, R. M. (1995). An examination of there rationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152.
- AMBUSAIDI, A.K. ve Al-Balushi, S.M. (2012). A longitudinal study to identify prospective science teachers' beliefs about science teaching using the draw-a-science-teacher-test checklist. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 291-311.
- AMMAH, J. O. ve Hodge, S. R. (2006). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40-54. <http://dx.doi.org/10.1353/hsj.2005.0019>.
- AYAS, A. (2006). Kavram Öğrenimi. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde* (ss.192-221). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BACKETT-MILBURN, K. ve McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research*, 14(3), 387-398. doi: 10.1093/her/14.3.387.
- BANDURA, A. (1994). *Self-efficacy* In V. S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- BRADDING, A. ve Horstman, M. (1999). Using the write and draw technique with children. *European Journal of Oncology Nursing*, 3(3), 170-175.
- BROPHY, J. ve Good, T. L. (1984). *Teacher behavior and student achievement*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (ss. 328-375). Washington, DC: American Educational Research Association.

- BROUWERS, A., Tomic, W. ve Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17-39.
- BROWN, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem yayınevi
- COLADARCI, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Third edition. Washington DC: Sage.
- CRESWELL, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Third Edition). Sage Publication.
- CRESWELL, J.W. ve Clark, V.L.P. (2007). *Choosing a mixed methods design*. In J.W Creswell ve V.L.P. Clark (Eds.) *Designing conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRESWELL, J. W. (2005). *Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- ÇAKIR, Ö., Erkuş, A., & Kılıç, F. (2000). Mersin üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi.
- ÇAKIROĞLU, E. ve Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics. *Education and Science*, 34(151), 132-139.
- ÇAPRI, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.
- ÇEPNİ, S. (2010). *Araştırma proje çalışmalarına giriş*. (5. Baskı). Trabzon.
- GUSKEY, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- DEMİRTAŞ, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- ELMAS, R., Demirdöğen, B. ve Geban, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 40, 164-175.
- ERSOY, A. ve Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online*, 8(1), 57-73.
- FEJGIN, N., Ephraty, N. ve Ben-Sira, D. (1995). Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 64-78.

- FUCHS, L. S., Fuchs, D. ve Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- GIBSON, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- GÖKÇE, O. (2006). İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- GÖRECEK, B. M. (2017). What kind of "teacher" do I want to be? Part-I. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 597-612.
- GUSKEY, T.R. ve Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- HAMPRIES, C.A., Hebert, E., Daigle, K. ve Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. Development of a Physical Education Teaching Efficacy Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299, DOI: 10.1080/1091367X.2012.716726
- HARDIN, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *The Physical Educator*, 62(1), 44-56.
- HARMANDAR, İ. (2004). Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel.
- HODGE, S. R., Sato, T., Samalot-Rivera, A., Hersman, B. L., LaMaster, K., Casebolt, K. ve Ammah, J. O. A. (2009). Teachers' beliefs on inclusion and teaching students with disabilities. *Journal of Multicultural Learning and Teaching*, 4(2), 38-58.
- HODGE, S. R. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator*, 55(2), 68-77.
- HOY, W.K. ve Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- HUCK, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th. Baskı). Boston: Pearson
- HUZZTLERA, Y. ve Barakb, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 52-65.
- JÖRESKOG, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplified command language*. Lincoln wood: Scientific Software International, Inc.
- KAFKAS, M.E., Açak, M., Çoan, B. ve Karademir, T. (2010). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 93-111.
- KAHYAOĞLU, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- KARACA, E. (2004). Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. 10.06.2009 tarihinde <http://www.pegem.net/akademi/index.aspx> adresinden alınmıştır.

- KARACAOĞLU, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- KARASAR, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- KLINE, P. (2005). *An essay guide to factor analysis*. New York: Routledge
- KNIGHTING, K., Rowa-Dewar, N., Malcolm, C., Kearney, N. ve Gibson, F. (2011). Children's understanding of cancer and views on health-related behaviour: A 'draw and write study. *Child: Care, Health and Development*, 37(2), 289-299. doi: 10.1111/j.1365-2214.2010.01138.x
- KOWALSKI, E. M. ve Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13,180-196.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlayan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- LAMASTER, K., Gall, K., Kinchin, G. ve Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.
- LIENERT, C., Sherrill, C. ve Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1-17.
- MINOQUE, J. (2010). What is the teacher doing? What are the students doing? An application of the draw a-science-teacher-test. *Journal of Science Teacher Education*, 21,767-781.
- MİRZEOĞLU, D., Aktağ, I., & Boşnak, M. (2007). Beden eğitimi öğretmeni, öğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 109-125.
- MORLEY, D., Bailey, R., Tan, J. ve Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X05049826>.
- MORSE, J.M. (2003). *Principles of mixed methods and multimethod research design*. In A. Tashakkaoiri ve C. Teddlie (Eds.), *Handbooks of mixed methods in social & behavioral research*. ThousandOaks, CA: Sage.
- PAJARES, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research*. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Greenwich, CT: JAI Pres.
- PAJARES, F. ve Miller, M.D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- PUNCH, K.F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*.
- SANDIKÇI M. ve Öncü E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 135-151
- SCHUNK, D., H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakış*, (Çev. M. Şahin), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- SKOUMIOS, M. ve Savaidou-Kambouropoulou, M. (2012). Investigating pupils' images of science teaching using drawings. *International Journal of Science in Society*, 3(2), 179-193.
- SOODAK, L. ve Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- TABACHNICK, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon
- TANERİ, P.O. ve Demir, C.E. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işlenişi: Bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282.
- THOMAS, J.A., Pedersen, J.E. ve Finson, K. (2001). Validating the draw-science-teacher-test checklist (DASST-C): Exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 12839, 295-310.
- TOVEY, R. (1996). Getting kids into the picture: Student drawings help teachers see themselves more clearly. *Harvard Education Letter*, 12(6), 5-6.
- TSCHANNEN-MORAN, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- ÜNLÜ, İ., Kaşkaya, İ. ve Kızılkaya, M.F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 651-667.
- WOOLFOLK, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Allynand Bacon Pub.
- WOOLFOLK, A. E., Rosoff, B. ve Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- YALÇIN, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü kavramına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YILDIZ DUBAN, N. (2013). Pre-service science and technology teachers' mental images of science teaching. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50,107-126.
- YILMAZ, A. (2019). Öğretmen adaylarının kariyer streslerinin karma araştırma yaklaşımı ile incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-105.
- YILMAZ, A., Esentürk, O.K, Pala, Ş. ve İlhan, E.L. (2017). Sports environment perceptions of preschool children. *Science, Movement and Health*, 17 (2), 247-255.
- YILMAZ, A. ve Namlı, S. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersine katılan uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(3), 3061-3077.

- YILMAZ, A. ve Güven, Ö. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 55-77. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c3s3m>.
- YILMAZ, H., Türkmen, H., Pederson, J. E. ve Huyugüzel-Çavaş, P. (2007). Evaluation of pre-service teachers' images of science teaching in Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8(1).
- ZIMMERMAN, B.J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic achievement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 4(9), 663-676.
- ZACH, S., Harari, I., & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.