

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
SPOR EĞİTİMİ PROGRAMI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
MESLEKİ KİMLİKLERİ VE MENTOR
ÖĞRETMENLERİN ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

YAĞMUR GÜLER

**ANKARA
ARALIK, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
SPOR EĞİTİMİ PROGRAMI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
MESLEKİ KİMLİKLERİ VE MENTOR
ÖĞRETMENLERİN ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

YAĞMUR GÜLER

DANIŞMAN: PROF. DR. SEMİYHA TUNCCEL

**ANKARA
ARALIK, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yağmur GÜLER adlı öğrencinin hazırladığı “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri ve Mentor Öğretmenlerin Rolü” başlıklı bu çalışma Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı / Spor Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan		
Üye		
Üye		
Üye		
Üye		

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbāl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Yağmur GÜLER

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİKLERİ VE MENTOR ÖĞRETMENLERİN ROLÜ

GÜLER, Yağmur

Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Semiyha TUNCEL

Aralık, 2023, xiii+132 Sayfa

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinin mesleki kimliklerine ilişkin algılarını incelemek ve bu süreçte mentor öğretmenlerin oynadığı rolü ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olup, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme stratejisinden yararlanılmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünün 4. sınıfında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 22 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları, mentor öğretmenin rolü, sorunlar ve öneriler olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları mesleki kimlik algılarını; öğretmen yaklaşımları, mesleğe olan motivasyon, görev ve sorumluluklar ile öğretmenlik beceri ve yetkinlikleri açısından tanımlamışlardır. Mentor öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının şekillenmesindeki rolleri ise sağladıkları duygusal ve psikolojik destek, model olma özellikleri, profesyonel gelişim ve iletişim ve paylaşım olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların deneyimlerine göre mentor öğretmenlerle ilgili karşılaşılan temel sorunlar arasında ders gözlemlerinin yetersizliği, geri bildirimlerin eksikliği, kişisel sorunların öğretmen adaylarına yansıtılması ve örnek derslerin verilmemesi gibi önemli noktalar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının deneyimlerine dayanarak sundukları çözüm önerileri ise okul dışı derslerin artırılması, ders gözlemi

yapma, drama ve eğitsel oyunlara daha fazla yer verme, teori ve uygulama dengesinin sağlanması, çocuklarla iletişim dersi oluşturulması ve üniversitedeki eğitimin pratiğe daha dönük olması şeklinde sıralanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Kimlik, Mentor Öğretmen, Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmen Adayı.



ABSTRACT

PROFESSIONAL IDENTITY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES AND THE ROLE OF MENTOR TEACHERS

GÜLER, Yağmur

Dissertation, Department of Physical Education and Sports

Supervisor: Prof. Dr. Semiyha TUNCEL

December, 2023, xiii + 132 Pages

In this research, it was aimed to examine the perceptions of physical education and sports teacher candidates regarding their professional identities during the 12-weeks teaching practice process and to reveal the role played by mentor teachers in this process. It is a qualitative research and designed as a case study. In the research, easily accessible case sampling strategy, one of the purposeful sampling types, was used. 22 volunteer teacher candidates who were studying in the 4th grade of Ankara University's Department of Physical Education and Sports Teaching and taking the teaching practice course in the 2022-2023 academic year participated in the research. Observation, interview and document review techniques were used during the data collection process. The data obtained was analyzed using the content analysis method.

As a result of the analysis of the data, three themes emerged. These themes; The professional identity perceptions of physical education and sports teacher candidates, the role of the mentor teacher, problems and suggestions were determined. Teacher candidates' perceptions of their professional identity; They defined teacher approaches in terms of motivation for the profession, duties and responsibilities, and teaching skills and competencies. The roles of mentor teachers in shaping prospective teachers' professional identity perceptions were revealed as the emotional and psychological support they provide, their role as a model, professional development, and communication and sharing. According to the participants' experiences, important points such as insufficient lesson observations, lack of feedback, reflecting personal problems to teacher candidates and not giving sample lessons were identified as the main problems encountered with mentor teachers. The solution suggestions offered by teacher candidates based on their

experiences are listed as increasing out-of-school lessons, conducting lesson observations, including more drama and educational games, ensuring the balance of theory and practice, creating a communication course with children, and making university education more practice-oriented.

Key Words: Professional Identity, Mentor Teacher, Teaching Practice, Teacher Candidate.



ÖNSÖZ

Bu çalışma, mesleki kimliği ve bu kimliğin gelişim sürecinde mentor öğretmenlerin oynadığı rolü ele almakta ve bu konunun önemini vurgulamaktadır.

Lisans eğitimimden itibaren her daim hayranlıkla izlediğim, doktora sürecim boyunca tez danışmanlığımı üstlenip çalışmalarımın her aşamasında bilgi birikimi, tecrübesi, zamanı ve desteğiyle yanımda olan ve bu günlere gelmemi sağlayan hocam Prof. Dr. Semiyha TUNCEL'e kalpten teşekkür ederim.

Tez izleme komitemdeki değerli hocalarım sayın Doç. Dr. Hidayet Suha YÜKSEL'e ve Doç. Dr. İlyas GÖRGÜT'e süreç içinde gösterdikleri anlayış, katkı ve geribildirimlerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans eğitimim boyunca ve sonrasında bana her daim destek olan, değerli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan ve tez jürimde yer alarak tezime önemli katkılarda bulunan Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama aşamasında sağladığı kolaylıklık ve tez jürimde yer alarak çalışmama sunduğu değerli katkılar için Bölüm Başkanım Doç. Dr. Nurullah Emir EKİNCİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez çalışmamda yönetime ilişkin süreçlerde ve analiz sürecinde yardımlarını esirgemeyen, her fırsatta iletişime geçebildiğim, doğru yönlendirmeleriyle bana destek olan başta Prof. Dr. Mustafa SEVER'e ve Doç. Dr. Aysel NAMLI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecimde bana sağladıkları büyük kolaylık ve destek için Dekanım Prof. Dr. Serdar GERİ'ye içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca beni her zaman destekleyen, akademik bilgisinin yanında insani yönü ile de her zaman yanımda olan arkadaşım Dr. Selman KAYA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Benim bugüne gelmemde en fazla emeği olan hem maddi hem manevi olarak desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli annem Zübeyde GÜLER'e, babam Fehmi GÜLER'e ve her zaman yanımda olan abilerim Bayram GÜLER ile Murat GÜLER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşamımın her aşamasında bana güç, sabır ve enerji kaynağı olan ve tez çalışmam süresince bana sonsuz destek ve yardım sağlayarak her adımda yanımda olan, heyecanımı paylaşan sevgili ikizim Damla GÜLER'e en derin minnettarlığımı sunarım.

Deneyimlerini tüm samimiyetleriyle paylaşan ve duydukları güven ile bu çalışmanın gerçekleşebilmesini mümkün kılan tüm katılımcılara teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca, beni “TÜBİTAK-BİDEB 2211-A Genel Yurtiçi Doktora Burs Programı” kapsamında destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.





Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	4
Önem.....	4
Sınırlılıklar	5
Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Mesleği.....	6
Kimlik Kavramı	8
Mesleki Kimlik	9
Mesleki Kimlik Bileşenleri.....	11
Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Gelişimi	12
Mentorluk Süreci ve Mentor Öğretmenler.....	14
Türkiye’de Mentorluk Uygulaması	16
Teorik Çerçeve.....	17
BÖLÜM 3.....	19
YÖNTEM	19
Paradigma	19
Araştırmanın Modeli.....	20
Çalışma Grubu	22
Öğretmen Adaylarının Kişisel ve Eğitim Bilgileri.....	23
Mentor Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Bilgileri.....	26
Bağlam	28
Veri Toplama	29
Görüşmeler	30
Gözlem	33
Doküman İncelemesi.....	35
Veri Toplama Süreci	35
Veri Analizi.....	37
Geçerlik ve Güvenirlilik.....	38

Aktarılabirlik	39
İnandırıcılık	39
Tutarlılık	42
Araştırmacının Rolü	42
BÖLÜM 4	45
BULGULAR VE YORUMLAR	45
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algıları Temasına	
İlişkin Bulgular ve Yorumlar	47
Mentor Öğretmenlerin Rolü Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
Sorunlar ve Öneriler Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
BÖLÜM 5	97
SONUÇ	97
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarına İlişkin	
Sonuçlar	97
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algıları Üzerinde	
Mentor Öğretmenlerin Rolüne İlişkin Sonuçlar	99
Öğretmen Adaylarının Uygulama Sürecinde Mentor Öğretmenlerle Yaşadıkları	
Sorunlara İlişkin Sonuçlar	101
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının İyileştirilmesine Yönelik	
Önerilerine İlişkin Sonuçlar	101
ÖNERİLER	102
Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler	102
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	103
KAYNAKLAR	104
EKLER	123
EK 1. Etik Kurul Onayı	124
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	125
EK 3. Aydınlatılmış Onam Formu	126
EK 4. Öğretmen Adayları Görüşme Formu	127
EK 5. Gözlem Formu	128
EK 6. Günlük Formu	129
BENZERLİK BİLDİRİMİ	130
ÖZGEÇMİŞ	131

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Öğretmen Yaklaşımları Kategorisine İlişkin Bulgular	48
Tablo 2. Mesleki Motivasyon Kategorisine İlişkin Bulgular	57
Tablo 3. Öğretmen Görev ve Sorumlulukları Kategorisine İlişkin Bulgular	63
Tablo 4. Öğretmenlik Becerileri ve Yetkinlikleri Kategorisine İlişkin Bulgular	69
Tablo 5. Mentor Öğretmenin Rolü Temasına İlişkin Bulgular	75
Tablo 6. Sorunlar ve Öneriler Temasına İlişkin Bulgular	90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Mesleki Kimlik Algısı ve Mentor Öğretmenin Rolü Genel Çerçevesi	46

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Eğitimin kalbi olan öğretmenler yalnızca bilgi aktarımının ötesinde kendi kişilikleri ve mesleki kimlikleri ile eğitim sürecine derinlemesine etki ederler. Mevcut literatür, öğretmen kimliğinin öğretmenlik mesleğinin önemli bir parçası olduğunu göstermektedir (Akkerman ve Meijer, 2011; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Lamote ve Engels, 2010; Pérez Gracia, Serrano Rodríguez ve Pontes Pedrajas, 2022). Mesleki kimlik kavramı öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini, yaşam deneyimlerini anlamalarında, öğretmenlik niteliklerini tanımlamalarında ve kariyerlerine dair bağlılıklarını ve seçimlerini analiz etmelerinde önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Day, Elliot ve Kington, 2005; Korthagen, 2004). Öğretmen eğitimi literatüründe öğretmen kimliği ya da daha yaygın kullanıldığı ifade ile mesleki kimlik öğretmenlerin kim olduklarını, çevreleriyle nasıl bir etkileşim içinde bulunduklarını ve bu kişisel özellikleri ders tasarlama ve öğretim sırasında nasıl kullanıldıklarını kapsayan geniş bir kavramdır (Zembylas, 2003). Öğretmen kimliği karmaşık yapısı ve psikolojik etmenlerden oluşması nedeniyle tanımlanması son derece zor bir kavramdır. Bu nedenle alan yazında bu kavrama dair farklı tanımlar görülmektedir. Beijaard ve diğerleri (2004) bu tanımların ortak noktalarının bireylerin kendi mesleklerine ilişkin algıları, değerleri ve inançları çerçevesinde kendilerini tanımladıkları süreç olduğunu ifade etmiştir.

Mesleki kimlik algısı üzerinde bireyin sahip olduğu yetkinlikler, motivasyon düzeyi, inanç ve değerler, üstlenilen görev ve sorumluluklar, mesleğe olan bağlılık ve kariyer perspektifi gibi birçok kişisel ve bağlamsal faktör etkili olmaktadır. Araştırmalar bu çeşitlilik gösteren değişkenlerin her birinin bireyin mesleki kimliğini nasıl algıladığı ve benimsediği üzerinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Bejjard vd., 2004;

Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019; Lasky, 2005; Lamote ve Engels 2010; Watt ve Richardson 2008; Zembylas, 2003). Kelchtermans (2005, 2009) mesleki kimliğin anlaşılması ve tanımlanması sürecini “kendini anlama” olarak adlandırmıştır. Bu benlik anlayışını öğretmenlerin benlik imajı, benlik saygısı, iş motivasyonu, görev algısı ve gelecek perspektifi olmak üzere beş temel bileşen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin benlik imajı ve benlik saygısı bileşenleri, mesleki kimliklerinin bir göstergesi olarak algılanan öz-yeterlikleriyle yakından ilgilidir. Bu kavramlar öğretmenlerin kendilerine olan inançlarını ve mesleki yeteneklerini yansıtan önemli göstergeler olarak kabul edilir. Öğretmen kimliğini oluşturan diğer bileşen ise öğretmenlerin motivasyonlarıdır. Çünkü motivasyon mesleki kimlik ile doğrudan bir ilişki içindedir. Bir diğer bileşen olan görev algısı ise öğretmenlerin temel değerleri ve öğretmen olmanın ne anlama geldiğine odaklanırken gelecek perspektifi olan bileşen ise öğretmenin işteki geleceğiyle ilgili beklentilerini ortaya çıkarır. Bu beş bileşenin her biri öğretmenlerin kişisel ve mesleki kimliklerinin karmaşık yapısını anlamamıza yardımcı olmakta ve öğretmenlerin kendilerini nasıl gördükleri, öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla nasıl etkileşimde bulundukları ve kariyerlerinde nasıl ilerleyeceklerine dair derinlemesine bir bakış açısı sunmaktadır. Kelchtermans'ın (2009) yaklaşımı öğretmenlerin mesleki kimliğini incelemede çok boyutlu bir çerçeve sunmaktadır.

Beauchamp ve Thomas (2009) öğretmen kimliğinin oluşmasının bir öğretmenin mesleki hayatı için oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu oluşum süreci öğretmen adayları için sadece mesleki yeterliliklerinin temelini oluşturmakla kalmamakta aynı zamanda onların anlamlandırma ve karar verme yetilerinin gelişiminde de kritik bir rol oynamaktadır. Tomlinson ve Jackson (2021) mesleki kimlik oluşumunun kariyerin ilk aşamalarında ne kadar hayati olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre yükseköğretimden iş dünyasına geçiş bireylerin kariyer gelişiminde dönüm noktasıdır. Bu geçiş süreci bireyin yeteneklerini keşfetmelerine ve bunları geliştirmelerine yardımcı olmakta ve bireyin potansiyelini artırmada kilit bir rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri öğrencilik tecrübelerinden, meslektaşları ve öğrencilerle olan etkileşimlerinden (Chong, 2011; Knowles, 1992; Lamote ve Engels, 2010; Meijer vd, 2011) genel eğitim politikaları ve toplumsal normlara kadar uzanan bir çok unsurlardan etkilenmektedir (Beijaard vd., 2004). Mesleki kimlik oluşumunda en önemli unsurlar arasında biyografik faktörler (Knowles 1992; Sugrue 1997), öğretmen eğitimi sürecinde edinilen bilgi birikimi ve öğrenme ortamı ve öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimler yer almaktadır (Chong, 2011; Meijer vd., 2011; Lamote

ve Engels, 2010). Öğretmenlik eğitimi sürecinde öğretmen adayları öğretmeyi öğrenirken öğretmenlik mesleği hakkındaki algılarını ve inançlarını sürekli olarak yeniden yapılandırmaktadır ve öğretmenlik görevlerine ilişkin anlayışlarını geliştirmektedir (Taylor ve Littleton, 2006). Bu çeşitli öğretim ve öğrenme bağlamlarında öğretmen adayları öğretmen kimliklerini geliştirmektedirler (Beijaard vd., 2004).

Brison (2002) kimliğin hem özerk hem de bağımlı bir yapı olduğunu belirterek başkalarıyla kurulan ilişkiler ve sosyal bağlam içinde şekillendiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlik becerilerini kazanırken öğretmen adayları mentor öğretmenler ile olan etkileşimleri üzerinden kendi mesleki kimliklerini şekillendirirler. Özellikle üniversitedeki öğretmen eğitimcileri ve okuldaki mentorlar, mentorluk yoluyla öğretmen adaylarının kimliklerini şekillendirmede önemli roller oynamaktadır (Izadinia, 2018; Khalid, 2014; Timostuk ve Ugaste, 2010). Mentorluğun amacı öğretmenlik mesleğine dair deneyim ve bilgiyi deneyimli öğretmenlerden öğretmen adaylarına aktararak onların mesleki gelişimini desteklemektir (Hayward, 1997). Öğretmenlik uygulaması sırasında okul mentorları günlük iletişim ve düzenli toplantılar yoluyla öğretmen adaylarına ders planlama ve öğretmeyi öğretme konularında destek olmaktadır (Mena vd., 2015). Mentorluk öğretmen adaylarının öğretim yeterliliklerini geliştirebilirken aynı zamanda gelecekte tabi olabilecekleri kurumsal normlar ve kültür hakkında bağlamsal bir farkındalık geliştirmelerine yardımcı olarak sosyalleştirici bir rol de oynamaktadır (Hobson, 2002). Bu nedenle etkili mentorluk öğretmen adaylarının mesleki öğrenmeleri ve kimlik gelişimleri üzerinde dönüştürücü bir etki yaratabilir (Izadinia, 2013). Literatürde öğretmen adaylarının kimlik gelişimi süreçlerini detaylı bir şekilde anlamak ve bu süreçte onlara nasıl daha etkili destek sağlanabileceğini keşfetmek amacıyla öğretmenlik uygulamalarının gerçekleştiği okullarda görev yapan mentor öğretmenler üzerine yapılan araştırmaların önemi vurgulanmaktadır (Izadinia, 2018; Khalid, 2014; Yuan, 2016). Öğretmen adaylarının okul mentorlarıyla olan etkileşimleri ve bu süreçte kazandıkları bilgi ve deneyimler öğretmenlik uygulamalarını daha etkili hale getirebilir ve aynı zamanda mesleki kimliklerinin gelişimini önemli derecede etkileyebilir (Bullough, 2005; Timoštuk ve Ugaste, 2010; Khalid, 2014; Yuan, 2016). Önceki araştırmalar etkin bir mentorluk sayesinde öğretmen adaylarının okulun gerçek dünyasıyla daha iyi tanıştırıldığını ve bu sürecin onların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Mena, García, Clarke ve Barkatsas, 2015; Khalid, 2014). Fakat öğretmen adaylarının kimliklerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde mentor öğretmenler tarafından nasıl şekillendirildiği konusunda

yeterli bilimsel araştırma mevcut değildir (Izadinia, 2013; 2015). Özellikle beden eğitimi alanında bu konuya ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır. Beden eğitimi doğası gereği çeşitli bağlamları ve durumları içerir bu nedenle öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce diğer alanlara kıyasla mentor öğretmenlerden daha fazla destek almaya ihtiyaç duymaktadır. Mevcut literatürde bu konu yeterince ele alınmamıştır ve bu çalışmanın bu eksikliği doldurarak öğretmen eğitimi alanına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemini; beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki kimliklerine ilişkin algılarını incelemek ve bu süreçte mentor öğretmenlerin oynadığı rolü belirlemek oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki kimliklerine ilişkin algılarını incelemek ve bu süreçte mentor öğretmenlerin oynadığı rolü ortaya koymaktır.

Bu çalışmada ele alınan alt sorular şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki kimliklerine ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde kendilerine atanan mentor öğretmenlerinin, mesleki kimliklerinde herhangi bir değişim yaratıp yaratmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde mentor öğretmenleriyle yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecini iyileştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

Önem

Bu çalışma beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki kimliklerine ilişkin algılarını incelemeyi ve bu süreçte mentor öğretmenlerin oynadığı rolü ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde mentor öğretmenlerin rolünü ve etkileşimlerin niteliğini detaylı bir şekilde ortaya koyarak

mentorluk uygulamalarının daha etkili ve daha verimli hale getirilmesi için gerekli bilgiler sağlanmak istenmiştir. Özellikle beden eğitimi alanında öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimine yönelik yeterli araştırma olmaması nedeniyle bu çalışmanın ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları beden eğitimi alanındaki öğretmen eğitim programlarının tasarımı ve uygulanması, mentorluk süreçlerinin iyileştirilmesi ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimine destek olacak stratejilerin geliştirilmesi açısından yol gösterici olacaktır.

Bu çalışma öğretmen adaylarının kariyerlerinin başında güçlü bir mesleki kimlik inşa etmelerine ve öğretmenlik uygulamasındaki mentorluk uygulaması sürecini güçlendirici stratejiler geliştirmelerine katkı sağlayacağı açısından önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

Öğretmen adaylarının kimlik gelişiminde pek çok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörler arasında toplumun diğer bireylerinin rolleri ve okulun bağlamı gibi unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurların önemi kabul edilirken bu araştırma özellikle mentorluk ilişkilerinin öğretmen adaylarının kimlik oluşumları üzerindeki etkisine odaklanmıştır.

Tanımlar

Öğretmenlik Uygulamaları: Öğretmen adaylarına eğitim aldıkları branşta, yönetim ve ders dışı etkinlikleri içerecek şekilde doğrudan sınıf ortamında öğretmenlik becerilerini kazandırmayı hedefleyen pratik etkinliklerdir.

Mentor Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kriterlere uygun olarak Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifikası almış, uygulama eğitim kurumlarında yönetici pozisyonları dışında aktif olarak ders veren uygulama öğrencilerine öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği pratik ve rehberlik becerileri konusunda destek sağlayan öğretmenlerdir.

Mesleki Kimlik: Mesleki kimlik, bu çalışmada öğretmenlik mesleği bağlamında ele alınan kimlik olarak değerlendirilmektedir. Mesleki kimlik bireylerin kendi mesleklerine ilişkin algıları, değerleri ve inançları çerçevesinde kendilerini tanımladıkları süreç olarak ifade edilebilir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleği, mesleki kimlik, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi ve mentor öğretmenlerin rolüne odaklanılmıştır. İlk olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğinin temel özellikleri, görevleri ve bu öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler incelenmiştir. Daha sonra kimlik kavramının teorik çerçevesi, tarihsel gelişimi ve temel bileşenleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda mesleki kimlik kavramı detaylı bir şekilde açıklanmış ve öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturan faktörler üzerinde durulmuştur. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi bölümünde bu sürecin nasıl işlediği ve hangi faktörlerin öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin şekillenmesinde rol oynadığı incelenmiştir. Mentor öğretmenler ve mentorluk süreci kısmında mentor öğretmenlerin özellikleri ve mentorluk sürecinin nasıl işlediği ele alınmıştır.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Mesleği

Beden eğitimi ve spor bireylerin beden sağlığı, ruh sağlığı ve beden becerilerini geliştirmeye odaklanan, esnek kurallara sahip oyunlar, cimmastik ve spor aktivitelerini içeren geniş tabanlı bir etkinlik alanıdır (Dönmez ve Özgür, 2021). Beden eğitimi ve sporun pek çok faydası olduğu belirtilmektedir. Bu faydalar arasında beden eğitiminin çocuklara kendi bedenlerine ve başkalarının bedenlerine saygı göstermeyi öğretmesi, zihinsel ve fiziksel gelişimin entegrasyonunu sağlaması, aerobik ve anaerobik fiziksel aktivitelerin sağlık üzerindeki etkilerine dair bilinç oluşturmaları, özgüven ve özsaygıyı olumlu bir şekilde artırması, sosyal ve bilişsel gelişimi desteklemesi ve akademik başarıyı yükseltmesi bulunmaktadır (Talbot, 2001). Beden eğitimi ve spor öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimine destek olarak ilköğretim ve ortaöğretimdeki eğitimin kapsamlı amacına önemli bir katkı sağlama potansiyeline sahiptir (Bailey, 2006). Öğrencilerin bu alanlardaki gelişimi, öğretmenin etkinliğinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Rink, 2013). Beden eğitimi öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarına göre öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve

davranışlar kazandırmayı amaçlayan bir meslektir (Özbayraktar vd., 2015). Karaküçük (1991) beden eğitimi ve spor öğretmenlerini gençlerin beden, ruh ve fikir gelişmelerine katkıda bulunan, okul içi ve dışı sportif faaliyetleri organize eden ve yöneten öğretmenler olarak tanımlamaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin görevleri ders uygulamaları, okul içi ve dışı spor kolu çalışmaları, izcilik ve halk oyunları faaliyetleri, okul dışı faaliyetlere katılım ve beden eğitimi ders alanlarının bakımı gibi çok yönlüdür (MEB, 2009). Ayrıca yalnızca beden eğitimi ve spor derslerini gerçekleştirmekle sorumlu olmayıp ulusal bayramlar için hazırlık programları oluşturma ve yönetme, okul içi ve dışındaki sportif faaliyetlere katılım ve organizasyon, antrenörlük ve koçluk gibi çeşitli görevleri de üstlenmektedirler (Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2011).

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, diğer öğretmenlerden farklılaşan bir meslektir. Hem uygulama boyutu hem de ders ortamı, tesis, materyal gibi çevresel faktörler ve okul idarecilerinin beden eğitimi öğretmenliği rolünden beklentileri bu farklılaşmanın nedenlerindendir. Bu durum, beden eğitimi öğretmenlerinin beklenen rollere uyum sağlamasını ve derse yönelik yetersizliklerle başa çıkması için çeşitli becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Demir, İlhan ve Cicioğlu, 2018).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sahip olması gereken beceriler şunlardır:

- Öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle etkili iletişim kurabilme (Siedentop, 1994),
- Pedagojik becerilere sahip olma ve ders planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi için uygun yöntemler kullanabilme (Rink, 2010),
- Fiziksel aktivitelerin ve oyunların temel beceri ve tekniklerine hâkim olma (Gallahue ve Cleland-Donnelly, 2007),
- Öğrencileri fiziksel aktivitelere ve sağlıklı yaşam tarzlarına teşvik etme ve rehberlik etme (Chase, 2001),
- Farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlara sahip öğrencilere hitap etme ve destek sağlama (Kasser ve Lytle, 2005),
- Öğrencilerin ilerlemelerini ve başarılarını değerlendirebilme ve bu bilgileri derslerini geliştirmek için kullanabilme (Lund ve Veal, 2008),
- Sürekli profesyonel gelişime açık olma ve kendi bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çabalar içinde bulunmadır (Armour ve Yelling, 2007).

Kimlik Kavramı

Bu çalışmada kimlik, mesleki kimlik olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu bölümde öncelikle kimlik kavramı ele alınacak ardından mesleki kimlik kavramı üzerinde durulacaktır. Kimlik, kişinin belirli bir bağlamda kendisi ve başkaları tarafından belirli özelliklere sahip bir kişi olarak tanınması şeklinde ifade edilmektedir (Gee, 2001). Farklı bir perspektif sunan önceki çalışmalar kimliği bağlamsal olmayan, çevreden bağımsız, sabit ve istikrarlı bir özellik olarak tanımlamıştır (Cooley, 1902). Bununla birlikte gelişimsel ve psikolojik yaklaşımlar, kimlik kavramının dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve zaman içerisinde sosyal etkileşimler aracılığıyla sürekli olarak yeniden şekillendiğini vurgulamaktadır (Erikson, 1968; Mead, 1934; Rodgers ve Scott, 2008). Erikson (1968) kimlik oluşumunun sosyal bağlamlarda gerçekleştiğine odaklanmıştır. Erikson’a göre kimlik, kişinin sahip olduğu bir nitelik değil yaşam boyu süren bir gelişim sürecidir. Bireyin biyolojik ve psikolojik olgunlaşması sırasında kültürel ve sosyal ortam bireyin kimliğini etkilemektedir. Bireyin cinsiyeti, bilişsel ve fiziksel kapasitesi ve bunlarla ilişkili öz benliği biyolojik özelliklerini oluştururken; bireyin duyguları, ilgileri ve ihtiyaçları gibi kendine özgü ben duygusunu yaratan unsurlar psikolojik özelliklerini oluşturmaktadır. Eriksoncu yaklaşım, kimlik gelişiminde bireyin bilişsel ve psikolojik özelliklerine önem atfeder. Mead (1934) kimlik kavramını benlik ile bağlantılı bir şekilde ele almış ve benliğin toplumsal deneyimler ve diğer bireylerle olan etkileşimler neticesinde geliştiğini vurgulamıştır. Mead’e göre benlik ancak sosyal iletişimin yaşandığı bir ortamda meydana gelebilir. Bireylerin benliği, insanlarla iletişim halindeyken başkalarının rollerini gözlemleyerek ve eylemlerine tepki göstererek gelişir. Davey (2013) tarafından vurgulandığı gibi Mead benliği “ben” (başkalarının eylemlerine karşı örgütlenmemiş biyolojik ve psikolojik özellikler) ve “bana” (başkaları tarafından örgütlenmiş ve bireyin kabul ettiği bir dizi eylem) arasında süregelen bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır. Rodgers ve Scott (2008) çağdaş kimlik anlayışını şekillendiren dört temel varsayımı öne sürmektedir. Bu varsayımlar şu şekildedir: (1) Kimlik sosyal, kültürel, politik ve tarihsel bağlamlara bağlıdır ve (2) bu bağlamlar içerisinde oluşur; başkalarıyla olan ilişkilerle şekillenir ve duyguları içerir; (3) değişken, dinamik ve çok yönlü bir yapı gösterir; (4) zaman içinde deneyimler vasıtasıyla anlamın inşası ve yeniden inşasını içerir. Bağlamlar ve ilişkiler, kimlik oluşumunun dışa dönük yönlerine vurgu yaparken; hikayeler ve duygular, içsel anlam oluşturan yönlerdir.

Mesleki Kimlik

Meslek “belirli bir eğitimle edinilen, özel bilgi ve becerilere dayanan, topluma faydalı ürünler üretme, hizmet sunma ve bunun karşılığında gelir elde etme amacıyla gerçekleştirilen, belirli kurallara sahip iş” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2022). Carr (2000) ise mesleği kapsamlı eğitim gerektiren, topluma önemli bir hizmet sağlayan, teknik ve etik standartları olan bir uğraş olarak tanımlamaktadır. Slay ve Smith (2011) mesleğin toplumun işleyişinde kritik bir rol oynadığını belirtirken aynı zamanda meslek sahiplerinin sahip olduğu mesleklerin bireyin kendini tanımlama biçimini etkilediğini de dile getirmektedir. Bireyin kendi benliğini anlaması sürecinde, kişinin içinde bulunduğu sosyal ilişkilerin ve etkileşimlerin büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Polat, 2018). Dutton, Roberts ve Bednar, (2010) mesleki kimlik kavramını bireylerin iş bağlamında kendilerine atfettikleri anlamlar olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda, mesleki kimlik, kişinin niteliklerine, inançlarına ve değerlerine dayanan profesyonel benlik olarak da tanımlanmaktadır (Ibarra, 1999; Schein, 1978). Caza ve Creary (2016), mesleki kimliğin, iş ortamlarında meslek mensuplarının tutumlarını, duygularını ve davranışlarını etkileyen önemli bir bilişsel mekanizma olduğunu belirtmektedir. Oldukça kapsamlı bir kavram olan mesleki kimlik, çeşitli mesleklerde farklı perspektiflerle incelenmektedir.

Mesleki kimlik, bu çalışmada öğretmenlik mesleği bağlamında ele alınan kimlik olarak değerlendirilmektedir. Eğitim kalitesi için giderek öğretmenlere odaklanıldığı ve öğretmenlerin performansının öneminin arttığı bir dönemde öğretmen kimliği, öğretmenlerin çalışmalarını tanımlamak ve açıklamak için kritik bir kavram haline gelmiştir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Cattley (2007) ve Lasky (2005) öğretmen kimliğini, öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak nasıl algıladıkları şeklinde tanımlamaktadır. Gee (2000), öğretmen kimliğini “belirli bir bağlamda belirli bir tür insan olarak tanınmak” şeklinde tanımlamaktadır. Korthagen (2004), öğretmen kimliğinin “Ben kimim?”, “Nasıl bir öğretmen olmak istiyorum?” ve “Öğretmen olarak rolümü nasıl görüyorum?” gibi soruların cevaplarını bularak ortaya çıkabileceğini savunmaktadır. Bu soruların yanıtları rollerimizin, hedeflerimizin, standartlarımızın ve inançlarımızın bir bileşimidir.

Mesleki kimlik, öğretmenlerin çevrelerindeki etkileşimlerle oluşturdukları kendilerine ve mesleklerine dair sürekli değişen anlamların bir sonucu olarak kabul edilmektedir (Slegers ve Kelchtermans, 1999). Başka bir deyişle mesleki kimlik,

deneyimlerin yorumlanması ve söylemler aracılığıyla anlamın sürekli olarak yapılandırılması sürecini kapsamaktadır (Kerby, 1991). Bu nedenle geçmiş, şimdiki zamanı ve geleceği bir araya getiren ve profesyonel bir benlik inşasını içeren dinamik bir süreçtir (Davids, 2018). Ayrıca öğretmenin öz farkındalığının gelişimini destekleyen (Mingren ve Shiquan, 2018) ve iş yerinde bireyin eylemlerini yönlendiren bir süreçtir (Davids, 2018).

Bejjard ve diğerleri (2004) yaptıkları literatür incelemesinde, öğretmen mesleki kimliğinin dört özelliğinden bahsetmişlerdir. İlk özellik öğretmen mesleki kimliğinin devam eden bir süreç olmasıdır. Kelchtermans (2005) bu dinamik kimlik duygusunu öğretmenlerin kendilerini anlama süreci olarak adlandırmıştır. Mesleki kimliğin bu özelliği “şu anda bir öğretmen olarak ben kimim ve bir öğretmen olarak kim olmak istiyorum” gibi soruları içermektedir. İkinci özellik mesleki kimliğin hem kişiyi hem de bağlamı ifade etmesidir. Bu, öğretmenlerin çalıştıkları bağlamlar ile kendi öğretim felsefeleri, stilleri ve tercihleri arasında sürekli müzakere halinde olmaları anlamına gelmektedir. Üçüncü özellik bir öğretmenin mesleki kimliğinin, çeşitli alt kimliklerden oluşan bir yapı olmasıdır. Son özellik eylemlilik olup mesleki kimliğin önemli bir bileşenidir. Bu özellik öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde aktif olmalarını ifade etmektedir (Coldron ve Smith, 1999). Kimliğin tanımlanmasında en önemli ve karmaşık konulardan biri benlik kavramıdır (Richardson, 1996; Volkmann ve Anderson, 1998). Benlik kavramı, ilişkisel bir kavramdır ve başkalarıyla olan ilişkilerimizin nasıl algılandığına bağlıdır (Sleegers ve Kelchtermans, 1999). Kelchtermans’ın (1993) “Kendini Anlama Kuramı” öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda önemli bir role sahiptir. Kuram, öğretmenin kendisi hakkında sahip olduğu algıların ve deneyimlerin sürekli bir şekilde anlamlandırılması ve bu sürecin öğretmenin benliği üzerindeki etkisinin anlaşılmasına dayanmaktadır. Kendini anlama kuramı, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumuna katkı sağlayan beş bileşeni içermektedir: benlik algısı, iş motivasyonu, iş saygısı, görev algısı ve gelecek perspektifi. Bu bileşenlerin tamamı öğretmenin kendisi hakkında sahip olduğu algıların ve deneyimlerin anlamlandırılması sürecinde etkilidir. Benlik algısı öğretmenin kendisi hakkında sahip olduğu algıyı ifade eder. İş motivasyonu öğretmenin işine olan ilgi ve tutkusunu ifade eder. İş saygısı öğretmenin mesleki rolüne ve mesleki kimliğine duyduğu saygıyı ifade eder. Görev algısı öğretmenin mesleki sorumluluklarının farkında olması ve bu sorumlulukları etkili bir şekilde yerine getirme isteğini ifade eder. Kendini anlama kuramı, öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumunda etkili olan faktörler arasında yer alan mesleki çevreyle olan

etkileşimi de vurgulamaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan etkileşimleri ve mesleki gelişimleri sürecinde kendilerini anlama süreci de devam etmektedir. Sonuç olarak kendini anlama kuramı, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumundaki etkisi açısından önemli bir role sahiptir. Model öğretmenin kendi benliği hakkındaki algılarını ve deneyimlerini anlamlandırma sürecinde etkili olan beş bileşen içermektedir: benlik algısı, iş motivasyonu, iş saygısı, görev algısı ve gelecek perspektifi. Bu bileşenler, öğretmenin mesleki kimliği üzerinde etkili olan faktörler arasında yer almaktadır. Kendini anlama kuramı, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki çevreleriyle olan etkileşimini de vurgulayarak meslektaşlarıyla olan etkileşimlerin ve mesleki gelişim süreçlerinin de kendini anlama sürecini etkilediğine işaret etmektedir (Kelchtermans, 2009).

Mesleki Kimlik Bileşenleri

Literatür incelendiğinde öğretmen mesleki kimliğinin çeşitli kavramların bileşiminden oluşan kapsamlı bir kavram olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular öğretmen kimliğinin tamamlayıcı bileşenleri olarak ifade edilmektedir. Öğretmen mesleki kimliğinin bileşenleri olarak kabul edilen kavramlar arasında benlik algısı, görev algısı, iş motivasyonu, öz-yeterlik sıklıkla vurgulanmaktadır (Bejjard vd., 2004; Day vd. 2005; Hanna vd., 2019; Kelchtermans, 2005, 2009; Lamote ve Engels 2010).

Benlik algısı, kişinin kendisini nasıl bir öğretmen olarak tanımladığını ortaya koymaktadır. Literatürde birçok araştırmacı, benlik anlayışını öğretmen gelişiminin ve dolayısıyla kimliğin şekillendirilmesinin önemli bir bileşeni olarak görmektedir (Kelchtermans, 2005, 2009). Araştırmalar öğretmenlerin kendilerini anlamalarında ve mesleklerinin doğasını yorumlama ve inşa etme biçimlerinde benlik algısının çok önemli bir unsur olduğunu (Kelchtermans ve Vandenberghe, 1994) ve öğretmenlerin kişisel yaşamlarındaki olay ve deneyimlerin mesleki performanslarıyla yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir (Ball ve Goodson, 1985; Goodson ve Hargreaves, 1996). Benlik algısı, öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak tanımlama şeklidir. Benlik algısı öğretmenlerin öz algısına ve büyük ölçüde öğrencilerden, ebeveynlerden, meslektaşlarından, müdürlerden vb. gelen yorumlara dayanır. Bu nedenle benlik algısı

kişinin başkaları tarafından algılanma şeklinden güçlü bir şekilde etkilenir(Kelchtermans, 2009).

Görev algısı, öğretmenlerin mesleki programını neyin oluşturduğuna dair fikrini ve mesleğinin gerekliliklerini iyi bir şekilde yerine getirmek için yapması gereken görevleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin iyi bir öğretmen olmak için ne yapmalıyım ? Bir öğretmen olarak görevlerim nelerdir? Neleri işimin bir parçası olarak kabul ediyorum ve neleri işimin bir parçası olarak kabul etmiyorum? sorusuna verdikleri cevapları ifade etmektedir. (Fenstermacher, 1990; Hargreaves, 1995).

Motivasyon, insan davranışlarına yön veren ve onları belli davranışlarda bulunma yönünde harekete geçiren faktörleri ifade etmektedir (Feldman, 2011). İş motivasyonu bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini etkileyen faktörleri ve mesleki motivasyon kaynaklarını ele almaktadır. Aynı zamanda iş motivasyonu insanların öğretmen olmaya, öğretmenlikte kalmaya ya da başka bir kariyer için öğretmenlik mesleğini bırakmaya karar veren güdülere ya da dürtülere atıfta bulunur. Öğretmenlerin bu mesleği tercih etme nedenlerini etkileyen faktörler arasında içsel kariyer değeri, ilgi, topluma katkıda bulunma arzusu, düzenli gelire sahip olma isteği, kendine ve ailesine zaman ayırma isteği gibi içsel, dışsal ve özgeci faktörler yer almaktadır (Watt ve Richardson, 2007, 2008).

Öz-yeterlik, bireylerin belirli bir performansı gerçekleştirmek için gereken eylemleri başarı ile gerçekleştirebilmeleri konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleriyle ilgili bir kavramdır (Bandura, 1997). Öğretmen öz-yeterlik inançları bir öğretmenin öğrencilerini istenilen öğrenme hedeflerine ulaştırma kapasitesine ya da yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öz yeterlik önceki başarılı deneyimler, dolaylı deneyimler, başkaları tarafından ikna ve duygusal geribildirim kaynaklarından etkilenmektedir (Woolfolk 2001). Araştırmalar öğretmen yetiştirme kursları sırasında öğrencilerin öz-yeterliklerinin erken dönemde arttığını ancak öğretmenlik gerçeğiyle karşılaştıklarında iyimserliklerinin kaybolduğunu göstermektedir (Woolfolk 2001; Erdem ve Demiral 2007).

Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Gelişimi

Öğretmen olma süreci, başlangıçta öğretmen adaylarının düşündüğünden daha karmaşık ve zorlu bir yolculuk olarak görülmektedir (Beattie, 2000; Britzman, 2003).

Öğretmen adayları, öğretmeyi öğrenme sırasında kendi inanç sistemlerini uygulamalarına taşımaktadırlar. Öğrencilik deneyimlerinden kaynaklanan ideal mesleki benliklerini öğretmen olarak kendilerine ait ideal benliklerine dönüştürürler (Kagan, 1992; Knowles, 1992). Öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumunda öncelikli olarak erken çocukluk deneyimlerinin büyük bir etkisi vardır (Knowles, 1992; Sugrue, 1997). Okul yıllarında öğrenciler, aile ve medya tarafından sunulan çeşitli mesleklerin klişelerini ve temsillerini içeren bilişsel haritalar geliştirirken (Cohen-Scali, 2003) aynı zamanda gözlem yoluyla kendi öğretmenlik tarzlarını ve hedefledikleri öğretmen türlerini şekillendirmektedirler (Lortie, 2020). Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarına getirdikleri değerler, inançlar ve önceki öğrenme ve deneyimlerin, sınıf uygulamalarını ve kimliklerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Akyeampong ve Stephens, 2002; Andersson ve Hellberg, 2009; Cook, 2009; Daly, 2009; Olsen, 2008). Sosyal olarak oluşturulan bu benlik veya kimlik, geçmiş biyografilerin bağlamsal beklentiler içinde öğretmen rolünü yerine getiren bir uzantısıdır (Branaman, 1997). Öğretmen adaylarının kimlikleri öğrenciler, öğretmen rol modelleri, önceki öğretim deneyimleri ve önemli kişiler veya deneyimler gibi unsurlardan etkilenmektedir (Cole, 1990; Knowles, 1992). Bu deneyimler, öğretmenlerin kişisel geçmişlerinin veya biyografilerinin bir parçasını oluşturmakta ve öğretmen inanç sistemlerinin gelişimini etkilemektedir (Calderhead ve Robson, 1991; Knowles ve Holt-Reynolds, 1991). Bu inanç sistemleri, öğretmen uygulamalarına dönüştürülürken karmaşık sınıf ortamlarında geçmiş anıların filtresiyle çalışmaktadır (Nespor, 1987).

Literatürde sıklıkla vurgulanan bir diğer ortak unsur öğretmenin mesleki kimliğinin gelişimi, belirli bir bağlam, zaman ve yerde gerçekleşen karmaşık ve kültürel temelli bir süreç olmasıdır (Danielewicz, 2001). Beauchamp ve Thomas (2009) öğretmen kimliği üzerinde etkisi olabilecek bağlamsal faktörleri çeşitli şekillerde sıralamaktadır. Bunlar arasında okul çevresi, öğrencilerin özellikleri, meslektaşlar ve okul yöneticilerinin etkisi, öğrencilik deneyimleri ve duygular yer almaktadır. Bu faktörler öğretmenlerin kimliklerinde değişimlere neden olabilir ve öğretmenlerin öğretim pratiği, öğrencilerle etkileşimleri ve diğer mesleki davranışları üzerinde de etkili olabilir.

Öğretmen adayları ve öğretmenler eğitim topluluğunun bir parçası olarak mesleki kimliklerini şekillendiren sosyal ve bağlamsal etkileşimler yaşarlar. Bu etkileşimler öğretmenlerin kendi rollerini, sorumluluklarını ve öğretme uygulamalarını anlamalarına yardımcı olurken aynı zamanda onların değerleri ve inançları üzerinde de etkili olmaktadır (Danielewicz, 2001). Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini öğretmen

eğitimi programları, öğretmenlik uygulaması deneyimi ve bu deneyimde iş birliği yapan öğretmenler ve diğer öğretmen adayları ile olan ilişkileri etkilemektedir (Cattley, 2007; Chang-Kredl ve Kingsley, 2014; Franzak, 2002; Izadinia, 2013, 2015).

Mentorluk Süreci ve Mentor Öğretmenler

Mentorluk, öğretmen adaylarının saha deneyimlerinde kullanılan bir stratejidir. Bu çalışmadaki öğretmen adayı, öğretmenlik diploması için eğitim gören ve henüz tam anlamıyla yetkin bir öğretmen olmayan bir bireydir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi bağlamında mentorluk, öğretmen adaylarının nasıl öğreteceklerini öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla deneyimli bir öğretmen (mentor) ile öğretmen adayı (menti) arasında gerçekleşen mesleki deneyim sürecinde uygulanmaktadır. Bu bağlamda mentor, öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması ve pratik gelişimi üzerinde denetim ve sorumluluk üstlenir. Mentor, adayın öğretme becerilerini ve uygulama süreçlerini gözlemleyerek ona rehberlik eder ve destek sağlar.

Mentorluk, hizmet öncesi öğretmenlerin uygulamadaki karmaşıklıklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak temel beceri ve mesleki bilgileri edinmelerini sağlayarak öğretmen adaylarının meslekleri hakkında bilgi sahibi olmaya başlamaları için genellikle önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Hobson vd., 2009; Loughran, 2002). Mentorluğun amacı, öğretmenlik mesleğine dair deneyim ve bilgiyi deneyimli öğretmenlerden öğretmen adaylarına aktararak onların mesleki gelişimini desteklemektir (Hayward, 1997). Mentorluk sayesinde öğretmen adayları deneyimli bir öğretmenin rehberliğiyle gerçek sınıf ortamlarında öğretim uygulamalarını deneyimleme fırsatı yakalamaktadır (Nilsson ve Driel, 2010). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mentorluk kavramı, öğretmen adaylarının öğretme becerilerini geliştirmelerine destek olan yaygın bir strateji haline gelmiştir. Ancak bu bağlamda mentorluğun doğası ve uygulandığı konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır (Ambrosetti, 2010; Koç, 2011). Ambrosetti (2012) göre mentorluk mentor ile menti arasındaki ilişkiyi, ilişki içindeki ihtiyaçları ve hedefleri ve mentorluğun yaşandığı bağlamı kapsamaktadır. Ambrosetti ve diğerleri (2014) hizmet öncesi öğretmenler ve mentorlar için belirli bir bağlamı dikkate alan bir mentorluk çerçevesi geliştirmişlerdir. Bu çerçeve ilişkisel, gelişimsel ve bağlamsal olmak üzere üç ana bileşeni barındıran bütünsel bir mentorluk modelini temsil etmektedir. Bu bileşenler şunlardır (Ambrosetti vd., 2014):

İlişkisel bileşen, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında saha deneyimleri aracılığıyla oluşturulan profesyonel ve öğretim odaklı bir mentor menti ilişkisini ifade etmektedir. Bu ilişki hem mentorun hem de mentinin etkileşimli katılımıyla gelişen karşılıklı bir kişilerarası bağıdır. Mentor, öğretmen adayına hem destek hem de cesaret verirken etkili iletişim yoluyla menti'nin bu ilişkiye aktif olarak dahil olduğunu hissetmesini sağlamaktadır.

Gelişimsel bileşen, mentor ve öğretmen adayının hem mesleki hem de kişisel ihtiyaçları ile bu ihtiyaçlara ulaşmak için belirlenen hedeflere odaklanmaktadır. Bu süreçte mentor ve öğretmen adayı bir ekip olarak iş birliği yaparak her iki tarafın da gelişimini destekler. Mentor öğretmenin rolleri arasında iş birliğine dayalı rehberlik, kolaylaştırıcı, öğretici ve rol model olmak yer alırken öğretmen adayı bu sürece aktif katılım sağlayarak iş birliği yapar.

Bağlamsal bileşen öğretmenin çalışmalarına, sınıf ve öğrencilerin günlük yönetimine ve okul topluluğundaki işleyişine odaklanır. Bu bağlamda mentor öğretmen öğretmen adayının sınıfta, okul bahçesinde ve diğer öğretmenlerle etkileşim içinde olduğu davranışları gözlemleyen ve yansıtan bir rol model olur. Özetle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mentorluk, karmaşık ve çok bileşenli bir süreçtir. İlişkisel, gelişimsel ve bağlamsal bileşenleri içeren bütünsel mentorluk modeli öğretmen adaylarının öğretme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Mentorlar, öğretmen adaylarının gelişimsel ihtiyaçlarını ve hedeflerini karşılamak için rehberlik ve destek sunarken aynı zamanda öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamlarında etkili bir şekilde çalışabilmesi için bağlamsal bilgi sağlarlar.

Mentorlar ve metiler arasındaki ilişki, her iki tarafın da gelişimine katkıda bulunan karmaşık bir süreçtir. Mentor öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları hakkında farklı görüşler bulunmaktadır (Orland, 2001; Young vd., 2018). Mentor rolleri genellikle rehber, danışman, eğitmen, paylaşılan, destekçi ve teşvik edici gibi kavramlar kullanılarak tanımlanmaktadır. Bu terimler, mentorun görevini ve menti ile olan ilişkisini betimlemeye yöneliktir (Hopper, 2001; Bray ve Nettleton, 2007; Hall vd., 2008). Bununla birlikte mentorun rolü aslında bu terimlerle anlatılmasından daha karmaşıktır. Mentor öğretmenler hem öğrencilerin öğretmeni hem de öğretmen adaylarının eğitimcisi olarak çift kimlikle hareket etmelidir (Korth vd., 2006). Bu durum mentor öğretmenlerin mevcut kimliklerine (öğrencilerin öğretmeni) ek olarak yeni bir kimlik (öğretmen adaylarının eğitimcisi) oluşturmalarını gerektirir (Orland-Barak, 2005). Mentorlar, metilerle empati kurma, öğretmenlik davranışları sergileme ve eğitimsel yöntemlerde rol model olma gibi

kişilerarası işlevlerle de ilişki kurmaktadır (Hopper, 2001; Hall, Draper, Smith ve Bullough , 2008; Le Maistre, Boudreau ve Pare, 2006). Mentor rolleri duruma bağlıdır; yani mentor belirli durumlar için uygun olan rolleri üstlenmektedir (Ambrosetti, 2010).

Türkiye’de Mentorluk Uygulaması

Türkiye’de öğretmen eğitiminin iyileştirilmesinde önemli bir gelişme, 1998 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası’nın birlikte yürüttüğü bir proje ile kaydedilmiştir. Bu projenin bir ürünü olarak öğretmen adaylarının saha deneyimlerini destekleyecek Fakülte-Okul İş birliği Kılavuz Kitabı geliştirilmiş ve sonraki 18 yıl boyunca öğretmenlik uygulamaları bu kitaba dayanarak yürütülmüştür. Ancak 1998’den bu yana kitapta herhangi bir güncelleme yapılmadığı için içeriğindeki bazı eksiklikler belirginleşmiştir. Bu durumu ele almak üzere, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) iş birliğiyle, öğretmen adaylarının uygulama becerilerini daha da geliştirmeyi hedefleyen Klinik Danışmanlık Modeli’nin temelleri atılmıştır (Bulunuz ve Bulunuz, 2016). Bulunuz ve Bulunuz (2016) tarafından tanımlanan Klinik Danışmanlık Modeli öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının bir araya gelerek öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde karşılıklı olarak etkili geri bildirimlerde bulunmalarını teşvik eden bir yaklaşım olarak belirtilmiştir. Bu model, öğretmen adaylarının performanslarının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından düzenli olarak izlenmesini ve sonrasında gerçekleştirilen toplantılarda adayın ders performansı üzerine objektif ve ayrıntılı geri bildirimlerin alınmasını kolaylaştırmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Klinik Danışmanlık Modeli’nin hedeflerini öğretmenlere benimsetmek ve modeli uygulamalarına dahil etmek için “Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı” adında bir eğitim programı sunmuş ve bu eğitimi belgeleyerek resmiyet kazandırmıştır. Bulunuz ve Gürsoy (2018) tarafından belirtildiği üzere, 2018-2019 öğretim yılından itibaren bu eğitimi almayan ve belgesi bulunmayan öğretmenler, “Uygulama Öğretmeni” olarak atanamamaktadır. “Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı” eğitimi ile öğretmenlere uygulama sürecindeki ön görüşme, gözlem ve veri toplama, veri analizi ve son görüşme evrelerine dair kapsamlı bilgiler aktarılmıştır. Ön görüşme aşamasında öğretmen adayı planladığı dersi önceden uygulama öğretim elemanına sunar ve bu, adayın dersi daha etkili bir şekilde yürütmesi için

önemlidir. Gözlem ve veri toplama aşamasında, dersin tamamı boyunca öğretmen adayının performansı dikkatlice kaydedilir. Veri analizi, dersin bitiminde dersin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin hızlı bir değerlendirilmesidir ve bu bazen öğretmen adayıyla birlikte yapılır. Son görüşme ise öğretmen adayına, dersin gözlemlere dayalı detaylı ve yapıcı dönütlerinin verildiği bir toplantıdır. Bu dönütler, genel değerlendirmeler yerine öğretmen adayının mesleki gelişimine katkıda bulunan özel gözlemlere dayanmalıdır. Bu süreçler, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri için kritik öneme sahip olup onların eğitim pratiğini güçlendiren ve öğretmenlik becerilerini somut verilere dayalı bir şekilde artıran etkinliklerdir.

Teorik Çerçeve

Öğretmenlik uygulaması dersinde danışmanlık, Vygotsky'nin (1978) geliştirdiği Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır. Bu kuramın iki ana ilkesi vardır: Birincisi yapı iskelesi (scaffolding) diğeri ise yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) dır. Yapı iskelesi yaklaşımına göre bir bireyin herhangi bir alandaki gelişimini destekleyen ve yükselten ana etken sosyal çevresidir. Sosyal çevrenin sağladığı sarıcı ve destekleyici yapı ne kadar kuvvetliyse bireyin gelişimi de o derece hızlı ve sağlam temellere oturur. Öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanı yapı iskelesinin en önemli unsurlarını teşkil eder. Yakınsal gelişim alanı, bireyin kendi çabalarıyla elde edebileceği bilgi ve beceriler ile bir uzmanın rehberliğinde erişebileceği bilgi ve beceriler arasındaki mesafeyi belirler. Buna göre bir acemi, uzman bir kişinin rehberliği altında kendi kendine çalışarak edineceğinden çok daha hızlı bir şekilde bilgi ve beceri kazanabilir (Bulunuz ve Bulunuz, 2016). Öğretmen eğitimi programlarının genel amacı Vygotsky'ci bir bakış açısına göre öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin en iyi şekilde gelişimini sağlamaktır (van Huizen, van Oers ve Wubbels, 2005). Vygotsky (1986) öğrenmenin temelde sosyal bir süreç olduğunu ve bireylerin bilgi ve becerilerini diğer insanlarla etkileşim halindeyken geliştirdiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmeyi öğrenme süreci olduğuna inanılan mesleki kimlik oluşturma süreci (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson ve Fry, 2004), öğretmen adaylarının mentor öğretmenleri gibi önemli kişilerle olan etkileşimlerinde ortaya çıkmaktadır (Johnson, 2003). Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı, öğretmen adaylarının uygulama derslerinde nasıl öğrendiklerinin anlaşılmasında temel bir çerçeve

sunmaktadır. Bu kuram yapı iskelesi ve yakınsal gelişim alanı gibi kavramlarla bireyin sosyal çevresinin öğrenme ve gelişim üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Öğretmen adayları için uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları bilgi ve beceri kazanımında bu yapısal destekleri sağlayarak öğrenmeyi hızlandırmakta ve zenginleştirmektedir. Mesleki kimlik oluşturma süreci, öğretmen adaylarının mentorları ve uygulama öğretim elemanlarıyla olan etkileşimleri ile şekillenir. Bu etkileşimler, Vygotsky'nin yapı iskelesi ve yakınsal gelişim alanı kavramlarıyla uyumludur; öğretmen adayları, bu sosyal etkileşimler yoluyla öğretmeyi öğrenir ve mesleki kimliklerini geliştirirler. Sosyal öğrenme kuramının bu çalışmaya yeterince rehberlik edeceği varsayılmıştır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve araştırmacının rolü ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Paradigma

Bu tez sosyal yapılandırmacılık temelli bir nitel durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Ontolojik temellerini çoklu gerçekliklerin varlığını kabul eden bir görüş oluşturur (Creswell, 2013). Bu perspektif gerçekliğin tekil bir yapıda olmadığını aksine çeşitli bakış açılarından değerlendirilebilecek çoğul bir yapıda olduğunu öne sürer. Çalışmanın epistemolojik yaklaşımı, öznel kanıtların dinamik ve karmaşık doğası aracılığıyla çoğul gerçekliklerin algılanabileceğini savunur (Denzin ve Lincoln, 2005).

Sosyal yapılandırmacılık, aynı zamanda yorumculuk olarak da bilinir ve bireylerin kendilerine özgü ve çeşitlilik gösteren anlamlar yarattıklarını savunur (Creswell, 2013). Bu paradigmada yer alan araştırmacılar, katılımcıların bireysel perspektiflerini ve düşüncelerini derinlemesine anlamaya yönelirler ve bu süreçte öznel anlamların zenginliğini ve karmaşıklığını incelerler. Bireysel anlayış ve bilgeliklerin, günlük etkileşimler ile tarihsel ve sosyal ilişkiler arasındaki dinamikler içinde şekillendiğine inanılır (Schwandt ve Gates, 2018). Araştırmacılar için bireylerin içinde bulundukları sosyal ve kültürel bağlam büyük önem taşır. Creswell (2013) tarafından vurgulandığı üzere araştırmacılar katılımcıların yarattığı çok katmanlı anlamları yorumlarken kendi geçmiş deneyimlerinin de bu yorumlar üzerinde etkili olduğunun farkındadırlar. Dolayısıyla katılımcıların bakış açılarını yorumlarken kendi kültürel, tarihsel ve sosyal konumlarının bu anlamları nasıl şekillendirdiğini göz önünde bulundururlar.

Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki kimliklerine ilişkin algılarını incelemeyi ve bu süreçte mentor öğretmenlerin oynadığı rolü ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma olayları ve durumları kendi doğal ortamlarında, tam ve eksiksiz bir şekilde incelemeyi hedefleyen bir araştırma türüdür. Bu tür araştırmalar bir konu, topluluk veya sosyal durum hakkında derinlemesine bilgi edinmek için uzun süreli ve yoğun etkileşimleri gerektirir. Bu süreç bireylerin, grupların, toplulukların ve kuruluşların günlük yaşamlarını yansıtmaktadır (Miles ve Huberman, 2015). Durum çalışması tek bir varlık, olay veya sosyal birim üzerinde ayrıntılı ve holistik bir analiz ve açıklama içeren bir araştırmanın sonucudur (Merriam, 2013). Creswell (2015) durum çalışması araştırmalarını araştırmacının gerçek yaşamda, belirli bir süre zarfında bir veya birden fazla sınırlı sistem (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynaklarından geniş ve derinlemesine bilgi topladığı bir durumu tanımladığı veya durumla ilgili temalar belirlediği bir nitel yaklaşım olarak açıklamaktadır (Merriam, 2013). Bu tür araştırmalar bir kurum, birey, topluluk, etkinlik veya okul (Bloor ve Wood, 2006), kararlar, karar verme süreçleri, programlar, belirli uygulama süreçleri (Yin, 2009) gibi durumları inceleyebilir. Burada temel nokta durumun tanımlanabilirliği ve sınırlanabilirliği belirli bir zaman ve yer gibi özel parametreler üzerine dayanmasıdır (Merriam, 2013). Durum çalışmalarının temel hedefi genelleme yapmak ya da hipotez test etmek yerine bireylerin, olayların ve çevrenin, incelenen durumu nasıl etkilediğini ve bu durumdan nasıl etkilendiklerini incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmacının bir durum çalışması tasarımını seçmesi genellikle araştırma probleminin doğasına ve çözüm aranan sorulara dayalıdır. Durum çalışması, bir fenomeni anlamak için önemli olabilecek pek çok değişkeni içeren karmaşık sosyal birimlerin incelenmesine olanak sağlar. Gerçek olaylara dayalı olarak durum çalışması, bir durumu zengin ve bütünsel bir şekilde ele alır. Çeşitli perspektifler sunar ve okuyucuların deneyimleriyle birlikte anlamın genişlemesini sağlar. Bu perspektifler, gelecek araştırmaları yönlendirebilecek geçici hipotezler olarak düşünülebilir. Durum çalışmaları saha bilgisinin temelini geliştirmekte önemli bir role sahiptir. Güçlü yönleri nedeniyle vaka çalışması eğitim, sosyal hizmetler, yönetim ve sağlık gibi uygulamaya dayalı alanlarda sıkça tercih edilen bir yöntemdir. Uygulamaya dayalı bir alanın süreçleri, problemleri ve programları durum çalışmaları aracılığıyla incelenebilir ve anlaşılabilir

hale gelir. Bu da uygulamanın etkilenmesine ve hatta geliştirilmesine yol açabilir. Durum çalışmalarının eğitimdeki yenilikler, değerlendirme programları ve politika bilgilendirmesi üzerinde çalışırken özellikle faydalı olduğu görülmüştür (Merriam, 2013).

Bu araştırmada derinlemesine incelenen durum 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünün 4. sınıfında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersine katılan öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki kimlik algıları ve bu süreçte mentor öğretmenlerin oynadığı roldür. Bu nitel durum çalışması, tezin karmaşık ve çok boyutlu doğasını yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Söz konusu durum çalışmasında araştırmanın odağı gerçek yaşam bağlamında öğretmen adaylarının deneyimlerinin bütüncül ve derinlemesine anlaşılmasıdır. Böylece bu tez Yin'in (2018) ve Stake'in (1995) vurguladığı gibi durum çalışmasının özelliğini ve karmaşıklığını tam olarak yansıtmaktadır. İncelenen durum, bağlamı ile ayrılmaz bir bütün olarak ele alınmıştır; bu da durum çalışmasının önemli bir özelliği olan sınırlı sistem veya sınırlı birim ilkesine uygundur (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu durum çalışmasındaki vaka, öğretmen adaylarının 2022-2023 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde katıldıkları öğretmenlik uygulaması dersi ve bu uygulama sürecinde mentor öğretmenlerle gerçekleştirdikleri etkileşimlerle sınırlıdır. Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde mesleki kimliklerine ilişkin algıları ve mentor öğretmenlerin bu süreçteki rolleri çalışmanın temel odak noktasını oluşturmaktadır.

Durum çalışmalarının çeşitli türleri vardır ve bu türler bazı araştırmacıların durum çalışmasının uygulanmasına daha süreçsel bazılarının ise daha amaçsal bir perspektiften yaklaşması sonucunda ortaya çıkmıştır. Ancak bu farklılık durum çalışması sınıflandırmalarına çeşitlilik ve derinlik katmakta tamamen ayrı durum çalışmaları kategorilerine işaret etmekten ziyade sınıflandırmaların birçok yönüyle birbirini tamamladığı bir yapı sunmaktadır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Yin'e (2018) göre durum çalışmaları genellikle araştırma amaçlarına göre üç çeşit olarak sınıflandırılmıştır. Keşfedici (Exploratory) durum çalışmaları genellikle yeni bir olguyu anlamak veya daha önce keşfedilmemiş bir konuyu keşfetmek için kullanılır. Araştırmacılar, belirli bir konunun daha derinlemesine incelenmesi için keşfedici durum çalışmalarını kullanabilirler. Betimleyici (Descriptive) durum çalışmaları belirli bir olayı, kişiyi veya durumu ayrıntılı bir şekilde açıklamayı amaçlar. Bu tür durum çalışmaları, olayların nedenlerini veya sonuçlarını açıklamaz sadece olayları detaylı bir şekilde

tanımlar. Açıklayıcı (Explanatory) durum çalışmaları, belirli bir olayın veya durumun nedenlerini ve sonuçlarını açıklamayı amaçlar. Bu tür durum çalışmaları, genellikle bir olayın neden olduğu sonuçları anlamak veya belirli bir durumun altında yatan nedenleri keşfetmek için kullanılır.

Bu tezin amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki kimliklerine ilişkin algıları ve bu süreçte mentor öğretmenlerin oynadığı rolü ayrıntılı ve bütüncül bir görünümünü elde etmek olduğundan betimleyici bir durum çalışması olarak kabul edilebilir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, nicel araştırmaların aksine istatistiksel hesaplamalara ve sayısal verilere dayanmayan bir metodolojiyi benimsemektedir. Bu yaklaşım, sayısal verilerin toplanmasına ve analizine odaklanmak yerine incelenen fenomen veya durumda belirli örüntülerin ve anlamların keşfedilmesine yöneliktir. Örneklem yöntemleri söz konusu olduğunda nitel araştırmalar genellikle amaçlı örneklem tekniklerini tercih eder (Glesne, 2015). Patton'a (2014) göre amaçlı örneklem bilgi bakımından zengin ve değerli olduğu düşünülen durumların ayrıntılı bir şekilde incelenmesini mümkün kılmaktadır. Bilgi açısından zengin durumların incelenmesi genellikle geniş çaplı genellemelerden çok derinlemesine anlayış ve iç görüler sağlar. Amaçlı örneklem, incelenen soruları aydınlatmayı hedefleyen bilgi açısından zengin durumların seçimine odaklanır. Bilgi açısından zengin durumlar amaçlı olarak seçmek için çeşitli stratejiler bulunur ve her stratejinin mantığı belirli bir amaca hizmet eder. Bu çalışmada, amaçlı örneklem türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklem stratejisinden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve verimlilik sağlar. Bu yaklaşımda, araştırmacı genellikle erişimi kolay ve yakın bir durumu tercih eder. Diğer örneklem tekniklerinin uygulanabilir olmadığı durumlarda kolay ulaşılabilir durum örnekleme sıklıkla tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu bağlamda örneklem seçimi durumun erişilebilirliği dikkate alınarak yapılmıştır. Örneklem araştırmacının doktora eğitimine devam ettiği fakültenin öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünün 4. sınıfında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 6'sı kadın ve 16'sı erkek olmak

üzere toplamda 22 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Adaylar öğretmenlik uygulamaları için gidecekleri okullarda kendi ders saatleriyle uyumlu olan mentor öğretmenlerle eşleştirilmiştir.

Nitel araştırmaların örneklem büyüklüğü, özellikle araştırmanın doğası ve elde edilen bilgilerin kapsamına bağlıdır (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda, örneklem büyüklüğüne dair kesin bir kural bulunmamaktadır. Örneklem büyüklüğü genellikle araştırmacının neyi öğrenmeye çalıştığına, araştırmanın genel hedeflerine, hangi bilgilerin faydalı olacağına, araştırmanın güvenilirliğine ve mevcut zaman ve kaynakların ne olduğuna dayanır. Sınırlı kaynaklar ve zaman göz önüne alındığında araştırmacı belirli bir deneyim setini daha geniş bir yelpazede inceleyebilir veya daha az kişi üzerinde daha derinlemesine incelemeler gerçekleştirebilir. Durumlar bilgi açısından zengin olduğunda az sayıda katılımcıdan elde edilen derinlemesine bilgiler son derece değerli olabilir. Daha fazla katılımcıdan daha yüzeysel bilgiler ise bir durumu anlama, çeşitliliği belgeleme veya varyasyonları anlama konusunda özellikle faydalı olabilir. Dolayısıyla örneklem büyüklüğü öğrenmek istediğiniz şeye, bunu neden öğrenmek istediğinize, elde edilen bulguların nasıl kullanılacağına ve araştırma için mevcut olan kaynaklara bağlıdır (Patton, 2018).

Bu tezin amacı, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin algısı olan “vakanın tek, bileşik bir portresini oluşturmak” olduğundan “vakanın birkaç örneğini” incelenmiştir (Schwandt ve Gates, 2018). Bu nedenle vakanın özel ve bütünsel anlamına ulaşmak için aşağıda her katılımcının eğitim geçmişleri, spor geçmişleri, antrenörlük deneyimleri daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarına atanan mentor öğretmenler hakkında da bilgiler yer almaktadır. Ancak aşağıda belirtilen bilgilerde katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla katılımcı isimleri yerine numara verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Kişisel ve Eğitim Bilgileri

E1: Ben 23 yaşındayım. Anadolu Lisesi mezunuyum. Spor ile olan ilk tanışmam 7 yaşında basketbol ile olsa da herhangi bir kulüpte lisanslı olarak oynama şansım olmadı. Lisanslı olarak oynama şansım olmasa bile o dönemlerde neredeyse her gün arkadaşım ile basketbol oynardık ve bundan çok zevk alırdık. Spor hayatımda önemli ikinci dönüm noktam ise spor bilimleri fakültesini kazanmam ile oldu. Fakülteyi kazandıktan sonra spor

ile profesyonel anlamda içli dışlı olan arkadaşlarımla vakit geçirip etkinlikler yaptıktan sonra aslında benim için en uygun ve en eğlendiğim, sevdiğim branşın voleybol olduğunu anladım.

E2: Ben 23 yaşımdayım. Sağlık Meslek Lisesi mezunuyum. Spora lisede başladım. Futbol ve atletizm takımına girdim. 6 yıl boyunca aktif sporculuk yaptım.

E3: Ben 22 yaşımdayım, Anadolu Lisesi mezunuyum. Spor'a ortaokulda futbol oynayarak başladım ve 2010 senesinden itibaren tam 9 sene futbol branşıyla ilgilendim.

E4: Ben 22 yaşımdayım. Anadolu Lisesi mezunuyum. Spora ortaokulda başladım. Ortaokulda arkadaşlarımla tavsiyesiyle tenis branşına başladım. Bundan belli bir süre sonra spordaki başarımla büyümeye başladım. Şehir dışına çıkmaya başladım, farklı şehirlere gitmeye başladım. Bir süreden sonra biraz çekilmeye başladım bu YKS sınavından dolayı. Orada biraz spor bırakma gibi bir şeyim oldu, ondan sonra eğitime yöneldim.

E5: Ben 23 yaşımdayım. Spor geçmişim orta okul yıllarımda amatör futbol takımında başladı 2 yıl oynadıktan sonra bıraktım. Anadolu Lisesini kazandıktan sonra beden eğitimi öğretmenim beni voleybol antrenmanlarına çağırdı sonrasındavoleybol Spor kulübünde oynamaya başladım. Üniversiteye başlayana kadar 4 yıl devam ettim.

E6: Ben 24 yaşımdayım ve Anadolu Lisesi mezunuyum. Hayatımın önemli bir bölümünü, tam 10 yıl boyunca atletizmle geçirdim. Bu süre zarfında, sporun hayatımı nasıl etkilediğini keşfettim ve bu deneyim beni beden eğitimi öğretmenliği yolunda ilerlemeye yönlendirdi. Atletizm sadece fiziksel sağlığımla geliştirmekle kalmadı aynı zamanda disiplin, takım çalışması ve liderlik gibi önemli yaşam becerilerini de kazanmama yardımcı oldu.

E7: Ben 22 yaşımdayım ve Anadolu Lisesi mezunuyum. Sporla olan ilişkim 10 yaşında Taekwondoyla başladı. 9 sene aktif sporculuk yaptıktan sonra bıraktım. Üniversiteye başlayınca aynı zamanda yarı zamanlı antrenörlük yapmaya başladım.

E8: Ben 25 yaşımdayım ve Meslek Lise mezunuyum. Sporla olan ilişkim 9 yaşında başladığım kickboks ile şekillendi. Tam 13 yıl boyunca aktif dövüştüm. Kickboks antrenörlüğü yaptığım.

E9: Ben 22 yaşımdayım ve Anadolu Lisesi mezunuyum. Küçük yaşlardan beri sporla ilgileniyorum. Küçükken sportif anlamda yaşıtlarıma nazaran yetenekli bir çocuktum. Aynı zamanda derslerim de iyiydi. Ailem derslerimi spordan önde tutmam gerektiğini söylerdi hep. Ben ise spordan yanaydım. Bu çalkantılı dönemde spordan da derslerden de biraz uzaklaştım.

E10: 23 yaşımdayım ve Anadolu Lisesi mezunuyum. Spor branşım yüzme ve üç yıldır uğraşıyorum. Sporu çok seviyorum. Farklı bir bölüm kazanmama rağmen o bölüme gitmedim. Beden eğitimi okumak istedim.

E11: Ben 25 yaşımdayım ve Anadolu Lisesi mezunuyum. Spor kariyerim 13 yaşında taekwondo branşı ile başladı 2 sene bu branşla uğraştıktan sonra lisede rugby oynamaya başladım. Daha sonrasında üniversite de lisanslı olarak oynamaya devam ettim ve 6 yıl rugby oynadım.

E12: Ben 23 yaşımdayım. Anadolu Lisesi mezunuyum. Uzun yıllar basketbol oynadım bölgesel ve ikinci ligde.

E13: Ben 22 yaşımdayım. Anadolu Lisesi mezunuyum. Branşım daha önceki yıllarda atletizm yaptım. Aynı zamanda oryantiring branşında da uzun seneler geçirdim. Onun haricinde son yıllardır fitness yapıyorum. Wellness, crossfit bu branşlarda kendimi geliştiriyorum.

E14: Ben 23 yaşımdayım ve Anadolu lisesi mezunuyum. Sporla olan ilişkim 12 yaşında başladığım futbol ile şekillendi. Şu an aktif olarak futbola devam etmekteyim. Bunun yanı sıra bir ara yaz okullarında futbol antrenörlüğü yaptım.

E15: Ben 24 yaşımdayım. Ortaöğretim sürecini meslek lisesinde tamamladım. Futbola olan merakımın küçük yaşlardan itibaren oluşu ve küçük yaşlarda büyüklerimle müsabakalara çıkarak bu heyecanı içtenlikle yaşamam 11 yaşında ve ileriki süreçte resmi olarak sporun hayatımda büyük bir yer almasını sağladı.

E16: Ben 25 yaşımdayım. Dördüncü sınıf öğrencisiyim. Liseyi açıktan okudum. Ondan sonra çalıştım. Cep telefonu, teknik servisi işi yaptım. Branşım fitness. Daha sonrasında üniversiteye hazırlıkta bir kız arkadaşım oldu. Beni beden eğitimine yönlendirdi. Kendisi de beden eğitimi okuyordu.

K1: Ben 22 yaşımdayım ve Anadolu Lisesi mezunuyum. Sporla ilişkim ilk okul döneminde başladı. Okulun futsal takımındaydım daha sonra taekwondo branşı ile yola devam ettim.13-14 yıldır taekwondo ile ilgileniyorum aynı zamanda cimnastik ve taekwondo antrenörlüğü yapıyorum.

K2: Ben 34 yaşımdayım. Meslek Lisesi mezunuyum. Lisans eğitimim öncesi Deri Teknolojisi ve Hazır Giyim, Laborant ve Veteriner teknikerliği bölümlerini bitirdim. Küçüklüğümden beri yüzmeye ve su sporlarına ilgim vardı. Tüplü ve serbest dalışa 2008 yılında başladım. Yüzmede lisanlı bir sporcu olamadım ama yüzme antrenörlüğüne 2015 yılında başladım ve daha sonra 0-4 yaş arası bebek ve çocuklarla çalışmak için eğitimimi tamamladım ve eğitimciye devam ediyorum

K3: Ben 22 yaşımdayım ve meslek Lisesi mezunuyum. Sporla olan ilişkim 6 yaşında başladığım boks ile şekillendi. Tam 9 yıl boyunca aktif oynadım.

K4: Ben 22 yaşımdayım ve Anadolu Lisesinden mezunuyum. Okul ve spor hayatım her zaman iç içe bir şekilde ilerledi. Sporla alakam 2009 yılında başladı. Kuzenlerim, büyük kuzenlerim, abim... hepimizin taekwondo yapması üzerine artık aile geleneği olmasıyla birlikte bende bu branşa okula başlamamla neredeyse eş zamanda başlatıldım. 2009-2020 seneleri arasında aktif bir müsabaka sporcusuydum. Üniversite ile sporcu oluşumu arka planda bırakıp eğitimci geçmişimi ön plana çıkardım.

K5: Ben 23 yaşımdayım ve Anadolu Lisesi mezunuyum. Sporla olan ilişkim 15 yaşında başladığım kick boks/muay thai ile şekillendi. Tam 4 yıl boyunca aktif oynadım. Geçmişimde başka branşlarla ilgilendim ancak uzun süreli olmadı. Bu branşlar bireysel sporlar olduğu için daha çok bireysel olarak çalıştım ve bu şekilde ilerledim.

K6: Ben 21 yaşımdayım. Anadolu Lisesi mezunuyum. Spor branşım yüzme 2 yıl uğraştım. Lisede çok fazla spor yapıyordum. Bir sürü madalyam var.

Mentor Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Bilgileri

KM1: 27 yıllık bir öğretmen olarak son 4 yıldır mentorluk yapmaktayım. Mentorluk yaparken kendi 27 yıllık tecrübelerimi yeni öğretmen adaylarına aktarmak ve onlara hem mesleki hem de kişisel olarak destek olmak beni motive ediyor. Onlara sınıf yönetimi ve karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkmaları konusunda yardımcı oluyorum. Benim için en önemli nokta beden eğitimi derslerinde öğrencilerin eğlenmelerini ve güzel vakit geçirmelerini sağlamak. Bu yüzden yeni başlayan öğretmen adaylarıma eğitsel oyunların önemini vurguluyorum ve her zaman hazırlıklı olmaları gerektiğini belirtiyorum.

EM1: Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan mezunum ve 20 yıllık bir öğretmenlik deneyimim var. Son 6 yılda mentorluk yaparak genç öğretmen adaylarına kendi bilgi ve deneyimlerimi aktarma fırsatı buldum. Geleceğin öğretmenlerine rehberlik etmek ve onların gelişimlerine katkıda bulunmak benim için oldukça değerli ve motivasyon verici bir deneyim. Mentorluk sürecinde müfredata uygun yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımlar benim için öncelikli öneme sahip.

EM2: Muğla doğumluyum. 8 yıl futbol antrenörlüğü yaptım. 2011 yılında öğretmenliğe başladım. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü 2001 mezunuyum. 12 yıllık bir öğretmenlik tecrübem var. 6 yıl mentorluk yapma

deneyimim var. Mentorluk yapma motivasyonum öğretmen olmanın son adımında staj öğrencilerine deneyimlerimi aktarmak kendi yollarını bulmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğretmenlik yapmanın sadece bilgi aktarmak olmadığını bunun yanında öğrencilerin kişilik gelişimlerine önemli katkılarda bulunabileceklerini anlamalarını sağlamaktır. Mentorluk sürecinde önem verdiğim değerler; öğretmenlik mesleği sevilmeden istemeyerek yapılacak bir meslek olmadığının, mesleğin sevilmeden yapılması durumunda yetiştirmek istediğimiz öğrencilerin bir daha aynı yaşa ve zaman gelemeyecekleri için bugün yapılan her hatanın zaman içinde domino etkisiyle toplumu gerçekten bozabileceğini anlamalarını sağlamaktır.

EM3: Gazi üniversitesi BESYO 2003 mezunuyum. Uzmanlık alanım futbol profesyonel ve amatör 16 yıl faal sporcu hayatım var. Ahmet Yesevi Üniversitesi Yönetim ve Organizasyon Bölümü Tezsiz Yüksek Lisans mezunuyum. UEFA B antrenör ve Atletik performans uzmanıyım. 12 yıllık bir öğretmenlik tecrübem var. 6 yıllık mentorluk tecrübem var. Mentorluk yapma motivasyonum; mesleğimi seviyorum, insanları seviyorum, insanlarda iz bırakacak katkılarımın olması beni mutlu ediyor. Mentorluk sürecinde önem verdiğim aradaki seviyeyi ne çok katı ne çok az seviyesiz davranmaktan ziyade olması gerektiği kadar ayarlamaya çalışıyorum.

KM2: 21 yıllık öğretmenlik deneyimim var ve 10 yıldır da mentorluk yapıyorum. Mentorluk yaptığım öğrencileri hep öğretmen gibi görüyorum. Mesleğe ilk adımı atmaya geldikleri için nasıl başarlarsa öyle devam edeceğini düşünüyorum. Öncelikli prensibim düzen ve disiplindir.

KM3: Ankara Üniversitesi BESYO mezunuyum. Mesleğimde 18. yılımı çalışıyorum. 8 yıldır mentorluk yapıyorum. Mentorluk yaparken meslekle ilgili anlatılacak söylenecek bütün bilgileri detayları vermeye çalışıyorum. Sırası geldikçe, aklıma düştükçe anlatıyorum. Öğretmen adayları ilk geldiklerinde öğretmenlik mesleği ile ilgili kulaktan dolma yanlış bilgilerle gelebiliyorlar. Bizden doğruları duyduklarında şaşırdıkları çok oluyor. Mentorluk sürecinde benim anahtar prensiplerim ve değerlerim; zamanında okulda olmak (yani derse geç kalmamak), derse hazırlıklı gelmek, öğrenciler ile iletişim, ses tonu, düdük kullanımı, komutlar, beden dili, konuya hakimiyettir.

KM4: Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği mezunuyum. 28 yıl öğretmenlik yaptım. 5 yıl mentorluk yaptım. Mentorluk yapma motivasyonum; gençleri sisteme alıştırma ve tecrübeleri paylaşmadır. Mentorluk sürecinde önem verdiğim değerler; eşitlik ilkesi, çocukların sporu sevmesi, saygı ve sevgidir.

KM5: Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği mezunuyum. 22 yıllık öğretmenlik deneyimim var. 10 yıldır mentorluk yapıyorum. Mentorluk sürecinde bildiklerimi doğru anlaşılır ve istekle aktarma taraftarıyım. Mesleğe yeni başlayacak bireylerin mesleklerini daha iyi yapabilmeleri için tecrübeli gerekli bilgi ve beceriye sahip bizler tarafından yol gösterilmesi önemli. Mentorluk sürecinde benim için öncelikli olan prensipler, karşılıklı saygı ve güven üzerine kurulu profesyonel bir ilişki içermesidir. Bu ilişki hem meraklı ve öğrenmeye hevesli olmayı hem de yeniliklere açık olmayı içermelidir. Ayrıca özgüvenin yanı sıra ilgi ve alaka göstermek, mesleki bilgiye sahip olmak ve problemleri akılcıca çözerken işe olan motivasyonu korumak da bu süreçte büyük önem taşır.

Bağlam

Tüm katılımcıların beden eğitimi ve spor öğretmen adayı olmaları ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştiriyor olmaları bu çalışmanın bağlamını oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönergeden (MEB, 2021) bahsetmek bu tezin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu yönergeye göre öğretmenlik uygulaması, bir yılda en az iki dönem ve her dönem 12 hafta olmak üzere gerçekleştirilmektedir. Her bir dönemde haftada altı saat olacak şekilde düzenlenir ve toplamda 144 saat sürmektedir. Uygulama öğrencisi, her dönemde en az sekiz farklı haftada ve uygulama öğretmenin (mentor öğretmen) gözetiminde ders anlatmaktadır. Öğretmenlik uygulaması, yükseköğretim kurumunun bulunduğu ildeki resmi ve özel eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Uygulama öğrencileri, uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin (mentor öğretmen) denetimi ve yol göstermesi altında öğretmenlik uygulaması etkinlik planında belirlenen görevleri gerçekleştirmektedir. Her bir etkinlikle ilgili olarak bir çalışma raporu oluştururlar ve bu raporu kendi uygulama öğretim elemanlarına sunarlar. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni, her bir uygulama öğrencisi hakkındaki gözlemlerini ayrı ayrı olarak uygulama öğrencisi değerlendirme formuna işlerler.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarını Gölbaşı ilçesinde bulunan üç farklı okulda gerçekleştirmiştir. Bu okullarda, toplamda sekiz mentor öğretmen ile adaylar eşleştirilmiştir. Bu okulların biri mesleki-teknik lisesi olarak eğitim verirken, diğer ikisi ortaokul düzeyinde eğitim vermektedir. Bu okullar, sosyo-ekonomik durumları

orta seviyede olan bölgelerdedir. Okulların fiziksel özellikleri ve olanakları farklılık göstermektedir. Üç okuldan sadece biri, öğrencilere spor faaliyetleri için yeterli olanaklar sağlayabilen bir spor salonuna sahiptir ve yeterli spor malzemesi mevcuttur. Diğer iki okulda ise, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarını okul bahçesinde yapmak durumunda kalmışlardır ve malzeme konusunda zorluklar yaşamışlardır. Kış mevsiminde hava koşulları öğretmen adayları için zorlaştığında spor salonuna sahip olmayan okullardaki öğretmen adayları, uygulamalarını okulun alt katında yer alan bir sınıfta gerçekleştirmek zorunda kalmışlardır. Ancak tüm bu okullarda, mentorluk görevini üstlenen öğretmenler daha önce öğretmen adayları ile çalışmış deneyimli öğretmenlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları, her okulun kendine özgü koşullarında ve deneyimli öğretmenlerin gözetiminde gerçekleşmiştir. Bu bağlamda öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin farklı yönlerini ve okulların farklı koşullarında öğretmenlik yapmanın ne anlama geldiğini deneyimleme fırsatı bulmuşlardır.

Veri Toplama

Nitel araştırmaların gücü çeşitli veri kaynaklarından yararlanarak, incelenen fenomenin daha geniş ve zengin bir perspektiften anlaşılmasına olanak sağlamasından kaynaklanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu çalışmanın veri toplama süreci çalışmanın amacını ve araştırma sorularını yansıtacak şekilde çeşitleme yöntemi ile yürütülmüştür. Çeşitleme, nitel araştırmacıların incelenen olayları daha geniş ve detaylı bir perspektiften anlamalarına yardımcı olan bir tekniktir (Patton, 2018). Denzin (1978) tarafından tanımlanan dört çeşitleme türü bulunmaktadır: Veri çeşitlemesi, bir araştırmada farklı veri kaynaklarının kullanılması anlamına gelir; araştırmacı çeşitlemesi, birden fazla araştırmacının veya değerlendiricinin araştırmada yer almasını ifade eder; kuram çeşitlemesi, bir veri setinin çözümlenmesi için birden çok perspektifin kullanılmasını içerir; yöntem çeşitlemesi, bir sorunu veya programı araştırmak için farklı yöntemlerin kullanılmasını kapsar.

Bu yaklaşımla birden çok yöntem kullanılarak veri setindeki potansiyel yanlışlıklar azaltılır ve sonuçların daha geniş ve açık bir yorumu sağlanır (Olsen, 2004; Fielding, 2012). Patton (2018), bu çeşitliliğin önemini vurgulayarak saha çalışmalarında farklı veri kaynaklarının kullanımının elde edilen bulguların doğrulanmasını ve karşılaştırılmasını sağladığını belirtmiştir. Yin (2009) durum çalışmaları için çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılabileceğini önermiştir. Bunlar arasında görüşmeler, doğrudan

gözlem, katılımcı gözlem, belge toplama, arşiv kayıtları ve fiziksel eserlerin toplanması bulunmaktadır.

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden olan gözlem, görüşme ve doküman incelemesi birlikte kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan bu yöntemler incelenen durumu, katılımcıların perspektiflerinden daha derinlemesine kavramayı, çeşitli yorumlara ulaşmayı ve durumu daha iyi anlamaya ve ortaya koymaya olanak verecektir. Ayrıca bu çeşitliliğin çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini arttıracığı düşünüldüğünden bu yöntemlerin kullanılması tercih edilmiştir.

Bogdan ve Biklen (2007) ise nitel araştırmalarda görüşmelerin iki yolla kullanılabileceğini belirtmişlerdir: Birincisi görüşmelerin veri toplamada ana strateji olması; ikincisi ise gözlemler, belge analizi ve diğer tekniklerle birlikte kullanılmasıdır. Bu çalışmada, veri toplamada ana strateji görüşmeler olmuştur. Gözlemler ve dokümanlar ise destekleyici kaynaklar olarak kullanılmıştır. Tüm veri toplama işlemleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Veri toplama araçlarına dair daha detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Görüşmeler

Nitel görüşme, araştırmacıların görüşülen kişilerin kendi dünyalarına ilişkin yorumlarını ortaya çıkarmalarına, deneyimlerinin anlamını yakalamalarına ve yaşadıkları dünyayı onların bakış açısından anlamalarına olanak tanır (Kvale, 2003). Patton (2014) göre nitel araştırmalarda görüşme yapmanın temel nedeni duygusal durumlar, düşünceler ve niyetler gibi gözlemlenemeyen özellikleri keşfetmektir. Ayrıca geçmişe dair davranışlar veya gözlemcilerin varlığı nedeniyle erişilemeyen durumlar hakkında bilgi elde etmek de görüşmelerin bir parçasıdır. İnsanların dünya görüşlerini, olaylara yükledikleri anlamları ve dünyayı nasıl algıladıklarını çözümlmek için onlara doğrudan sorular sormalıdır.

Kısacası nitel görüşmeler, katılımcıların bakış açılarından hareketle çeşitli gerçekliklerin keşfine imkân sağlamaktadır. Bu bakış açıları katılımcıların duyguları, görüşleri, yaşadıkları hikayeler, inançları, algıları, geçmiş tecrübeleri ve yorumları gibi çok çeşitli boyutlardan beslenmektedir (Morse, 2018). Merriam (2013), yapılandırılmasıyla ilgili olarak üç tür görüşme olduğunu öne sürmektedir. Bunlar: yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Tam

yapılandırılmış görüşme aslında yazılı araştırmanın sözlü formudur. Nitel çalışmalarda tam yapılandırılmış bir görüşmenin problemi, önceden hazırlanmış sorulara bağlı kalmaktan dolayı bakış açısına ve dünyasına girmeye çalışılan katılımcının dünyasına girememesidir. İkinci görüşme tipi ise, yapılandırılmamış informal görüşme tekniğidir. Bu görüşme tekniği, araştırmacının bir konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlarda kullanılır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının, katılımcının ifadeleri temelinde amacına uygun bilgileri ortaya çıkarmasına imkân sağlamaktadır. Araştırmacılar, bu tür bir görüşme ile önceden belirlenmiş bilgi setlerine sıkı sıkıya bağlı kalmaktan ziyade görüşme sırasında yeni beliren konuları keşfedebilirler. Bu durum, araştırmacılara incelenen olgunun daha derin bir anlayışını elde etmek için gerekli esnekliği sunmaktadır.

Bu yüzden bu çalışmada yarı yapılandırılmış bireysel görüşme yöntemine başvurulmuştur. Bu tercihin nedeni bu yöntemin araştırmacıya öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin algı hakkında derinlemesine bilgi toplama ve bunları anlama fırsatı sunmasıdır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının öğretmen adaylarının perspektiflerine doğrudan ulaşmasına ve mentor öğretmenlerin bu süreçteki rollerini daha ayrıntılı bir şekilde anlamasına olanak sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş bilgilere sıkı sıkıya bağlı kalmak yerine görüşme sırasında yeni beliren konuları keşfetme esnekliği sunar. Bu durum araştırmacının hem beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin algılarını hem de mentor öğretmenlerin bu süreçteki rolünü daha derin bir şekilde incelemesine olanak sağlar.

Bireysel görüşmelerin tercih edilmesinin temel sebebi odak grup görüşmelerine kıyasla daha derinlemesine ve bireysel perspektifleri ortaya çıkarabilme kapasitesine sahip olmasıdır. Odak grup görüşmelerinde, katılımcılar diğerlerinin görüşlerini duyarken ve genellikle grup dinamiklerine uyum sağlarken bireysel deneyimler ve perspektifler çoğu zaman yeterince vurgulanmaz veya göz ardı edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Özellikle bu çalışmanın amacına uygun olarak her bir öğretmen adayının kendi deneyimlerini ve bu deneyimler üzerindeki kişisel yansımalarını daha detaylı bir şekilde ifade etmeleri büyük önem taşır. Dolayısıyla bireysel görüşmeler her bir öğretmen adayının kendi sesinin duyulmasını ve kendi hikayesinin anlatılmasını sağlar. Bu da bu çalışmanın özgün ve değerli bulgular elde etmesine yardımcı olur.

Bu çalışmada öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulamasının başlangıcında ve sonunda olmak üzere iki ayrı zaman diliminde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan ilk görüşmeler analize dahil edilmemiştir. Bu kararın temelinde, araştırmanın odak noktasının ve hedeflerinin daha belirgin bir şekilde vurgulanması yatmaktadır. Araştırma, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları ve mentor öğretmenlerin bu süreçteki rolü üzerinde yoğunlaşmak istemiştir. İlk görüşme dönemi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik mevcut görüşlerini, değerlerini ve mentor öğretmenlerden ne tür beklentileri olduğunu derinlemesine anlama amacı taşımaktadır. Bu bilgiler, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini detaylı bir biçimde incelemek ve mentor öğretmenlerin bu süreçteki rollerini değerlendirmek açısından oldukça kıymetli bir zemin oluşturmuştur. Ayrıca bu görüşmeler, araştırmacının öğretmen adaylarını ve onların öğretmenlik mesleğine dair tutumlarını daha iyi anlamasına olanak sağlamıştır. Öğretmen adaylarının da kendi mesleki kimliklerini daha derinlemesine fark etmelerine ve kendi öğretmenlik pratiği üzerine düşüncelerine yardımcı olmuştur. 12 hafta sonunda gerçekleştirilen ikinci yarı yapılandırılmış görüşme ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimi sürecinin sonunda mesleki kimliklerine ilişkin algıları ve mentor öğretmenin bu süreçteki rolünü inceleme amacını taşımaktadır. Bu görüşme, uygulama sürecinin öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları üzerindeki etkisini anlamaya yardımcı olurken aynı zamanda mentor öğretmenlerin bu süreçte oynadığı rollerin incelemesine de olanak sağlamıştır.

Bu araştırmanın görüşme soruları, kapsamlı bir literatür incelemesinin ardından oluşturulmuştur. Görüşme sorularının çerçevesini, Kelchtermans'ın (2009) öğretmen kimliği kavramsallaştırması oluşturmuştur. Bu kavramsallaştırma, öğretmenlik kimliğinin farklı boyutlarını kapsamlı bir şekilde ele alarak, öğretmen adaylarının benlik algısını (kendilerini öğretmen olarak tanımlamaları), benlik saygılarını (öğretmenlik yeteneklerinin farklı açılardan değerlendirmelerini), iş motivasyonlarını (mesleki motivasyon ve bu motivasyonları etkileyen faktörler) görev algılarını (işlerinin farklı yönlerini tanımlamaları) ve gelecek perspektiflerini (kariyer gelişimi) kapsamaktadır. Kelchtermans'ın (2005, 2009) öğretmenlerin benlik imajı ve benlik saygısı tanımları öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bir göstergesi olarak algılanan öğretmenlerin öz-yeterlikleriyle yakından ilgilidir. Benlik-saygısı kavramı, öğretmenlik yeteneklerine ilişkin daha geniş bir kavram olan öğretmen kimliği bileşenlerinden olan öz-yeterlik ile değiştirilmiştir. Ayrıca gelecek perspektifi kavramı çıkarılmıştır. Bu çalışmada,

Kelchtermans'ın (2009) öğretmen kimliği kavramsallaştırması ve ardından yapılan literatür taraması ile zenginleştirilen çerçeveye dayanılarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu görüşme çerçevesinin ilk taslağı tez izleme kurulu öğretmen eğitimi alanında deneyimli bir uzman ve bir ölçme değerlendirme uzmanına incelenmesi için gönderilmiştir. Uzmanların geri bildirimleri ve önerileri ile görüşme formu hazır hale getirilmiştir. Görüşme sorularının pilot uygulaması, aynı zamanda potansiyel katılımcı olarak görülen iki öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama, standart bir görüşme süreci olarak yürütülmüş ve her katılımcı formda yer alan her bir soruyu eksiksiz bir şekilde yanıtlamıştır. Katılımcı yanıtlarından görüşme sorularının deneyimleri ve zengin içerikli yanıtları ortaya çıkarabildiği gözlenmiştir.

Gözlem

Gözlem, “katılımcıların davranışlarının doğal bir ortamda bilinçli olarak fark edilmesi ve ayrıntılı olarak incelenmesi” olarak tanımlanır (Cowie, 2009). Gözlem süreci bir olayın, içerisinde gerçekleşen etkinliklerin, bu etkinliklere katılan insanların ve bu kişilerin bakış açılarından gerçekleşenleri ayrıntılı ve doğru bir şekilde betimlemek amacıyla gerçekleştirilir. Doğrudan bir ortamı gözlemlemek ve o ortamla kişisel bir bağlantı kurmanın belirli avantajları bulunmaktadır. Öncelikle doğrudan gözlemler sayesinde araştırmacılar insanların etkileşim kurduğu bağlamı daha iyi yakalar ve anlarlar. Bu durum bütünsel bir bakış açısının oluşmasını sağlar. İkincisi gözlemci olayın içinde olduğu için olayla ilgili önceki yorumlara daha az dayanarak ilk elden deneyimler edinir, bu da daha açık ve keşif odaklı bir bakış açısı oluşturur. Üçüncü olarak araştırmacının gündelik işlerde alışkanlıklardan dolayı genellikle gözden kaçan şeyleri gözlemleme fırsatı vardır. Dördüncüsü insanların genellikle mülakatlarda konuşmak istemeyecekleri konuları, gözlem yoluyla öğrenme fırsatı vardır. Beşinci olarak gözlem diğer insanların seçici algılarının ötesine geçme fırsatı sunar. Mülakatlar, mülakatı yapılan bireylerin düşüncelerini ortaya koyar. Araştırmacının, mülakat yapılan kişinin sunduğu perspektifin genellikle seçici bir algıyı yansıttığını unutmaması gerekmektedir. Son olarak ilk elden deneyimler, araştırmacının çalışılan ortamdaki insanlara daha yakın durmasını ve analizlerini kişisel bilgilerle desteklemesini sağlar (Patton, 2018).

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ders işleme yöntemleri, derse olan hevesleri, motivasyonları, yeterlikleri, öğrencilerle ilişkileri gibi bilgileri edinmesine ve mentor

öğretmenleri ile etkileşimlerini daha ayrıntılı olarak anlaşılmasına olanak sağlayacağı için gözlem yöntemi kullanılmıştır. Gözlemler hem öğretmen adaylarının hem de mentor öğretmenlerin gerçek eğitim ortamında nasıl davrandıklarına dair daha doğrudan bilgi sağlamıştır. Ayrıca mentor öğretmenlerin öğretmen adaylarının üzerinde ne tür bir rol oynadığını daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Araştırmacı, Creswell'in (2015) "araştırmacının sosyal dünyanın belirli yönleri hakkında birincil veri toplamak için doğrudan katılımcılarla etkileşime girmediği nitel araştırma stratejisi" olarak tanımladığı katılımcı olmayan gözlemci türünü kullanmıştır. Bu nedenle araştırmacı, gözlem sırasında öğretmen adayı ile doğrudan etkileşime geçmemiş, okul bahçesinde veya spor salonunda rahatsızlık vermeyecek bir konumdan dersleri izlemiş ve notlar almıştır. Gözlem süresi, genellikle araştırmanın amaçlarına bağlı olarak belirlenir (Patton, 2018) ve tipik olarak bir saatten daha kısa bir süreyi kapsar (Bogdan ve Biklen, 2022). Bu araştırmada araştırmacı öğretmen adaylarının ders öncesi hazırlığını, tam bir ders süresini ve ders sonrası süreci yani bir saatlik bir süreyi gözlemlemiştir.

Gözlem formunun hazırlanmasına öncelikle gözlem sürecindeki amacın belirlenmesi ile başlanmıştır. Bu süreçte öğretmen adayının mesleki kimlik algısı ve mentor öğretmenin rolünü incelenmiştir. Mesleki kimlik algısı üzerinde bireyin sahip olduğu yetkinlikler, motivasyon düzeyi, hissiyat, inanç ve değerler, üstlenilen görev ve sorumluluklar, mesleğe olan bağlılık ve kariyer perspektifi gibi birçok kişisel ve bağlamsal faktör etkili olmaktadır. Araştırmalar bu çeşitlilik gösteren değişkenlerin her birinin, bireyin mesleki kimliğini nasıl algıladığı ve benimsediği üzerinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Bejjard vd., 2004; Hanna vd., 2019; Lasky, 2005; Lamote ve Engels 2010; Watt ve Richardson 2008; Zembylas, 2003). Literatürde belirtildiği gibi öğretmenlerin mesleki kimlikleri, öğretmenlik uygulamalarıyla yakından ilişkilidir (Wenger, 1999). Bu nedenle gözlem formunda, öğretim davranışlarının belirli boyutlarına odaklanılmıştır. Özellikle, öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlikler (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi) öğrenci-öğretmen etkileşimi (adaletli ve saygıya dayalı bir sınıf ortamı oluşturma çabaları) öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarındaki durumlarını belgelemeye yardımcı olmuştur. Ayrıca araştırmacı, öğretmen adayları ve mentor öğretmenleri arasındaki etkileşimleri daha iyi anlamak için bir form kullanmıştır. Bu form geri bildirim verme şekli, iş birliği, güven oluşturma ve açık iletişim gibi faktörleri içermektedir.

Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, belirli bir konu veya konular hakkında bilgi taşıyan yazılı materyallerin detaylı incelemesini içermektedir (Bogdan ve Biklen, 2022). Bu yöntem, bir araştırmada ana veri toplama aracı olabilir ya da mülakat veya gözlem gibi diğer nitel yöntemlerle beraber ek bir veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yin (2009) durum çalışmalarında belgelerin önemli bir rol oynadığını özellikle diğer kaynaklardan gelen verileri doğrulama ve zenginleştirme konusunda değerli olduğunu vurgulamıştır.

Doküman türlerinden biri olan günlükler durum çalışmaları ve anlatı araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir belge türüdür (Creswell, 2015). Bu çalışmada öğretmen adaylarından okulda geçirdikleri öğretim deneyimleri, mentorluk ilişkileri, kendi gelişimleri hakkındaki görüşlerini yazmaları istenmiştir. Öğretmenlik uygulaması 12 hafta boyunca devam etmiş ve katılımcıların yoğun programları göz önüne alınarak onlardan sadece üç defa günlük yazmaları istenmiştir. Öğretmen adayları günlüklerini araştırmacı tarafından oluşturulan Google Classroom'a yüklemişlerdir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında eğitimine devam eden ve aynı zamanda öğretmenlik uygulaması dersine katılan öğrencilerle yapılan iki ayrı görüşme oturumuna dayanmaktadır. Araştırma başlatılmadan önce verilerin elde edilmesi için gerekli olan yasal izin Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (EK-1) alınmıştır. Görüşmelerden önce her bir katılımcıdan Aydınlatılmış Onam Formu (EK-3) imzalamaları talep edilmiştir. Bu form araştırmanın amacını, katılımcıların neleri beklemesi gerektiğini ve hangi kriterlerle araştırmaya dahil edildiklerini detaylarıyla açıklamaktadır. Form ayrıca görüşmelerin kaydedileceğini ve elde edilen verilerin sadece bu araştırma kapsamında kullanılacağını da belirtmektedir. Böylece katılımcılar, sürece dair tam bilgiye sahip olmuş ve katılım kararlarını bilinçli bir şekilde vermişlerdir. Görüşmelerden ilki, 2022-2023 akademik yılı güz döneminde verilecek olan öğretmenlik uygulaması dersinin başlamasından önce gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, toplamda 10 gün sürmüştür. Bu süreç içinde öğretmen adayları ile toplamda 840 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin 18'i yüz yüze gerçekleştirilirken kalan 4'ü uygun görüşme saati ayarlanamadığı için Zoom Cloud

Meetings programı aracılığıyla online olarak yapılmıştır. Derslerin sona erdiği tarihte ise ikinci bir görüşme oturumu düzenlenmiştir. İkinci görüşmeler, toplamda 15 gün sürmüştür. Görüşme ortalaması 1 saat 3 saniyedir. Bu süreç içinde öğretmen adayları ile toplamda 1328 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin sesli kayıtları, araştırmacı tarafından yazılı metne çevrilmiştir. Bu süreç sonucunda tüm görüşmelerden toplamda 338 sayfalık bir metin elde edilmiştir. Bu metin tez çalışmasının veri toplama sürecinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

Veri toplama sürecinde ayrıca ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gözlem yapabilmek için öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulamasına dair bilgileri Google Drive'a yazmalarını istemiş ve hangi günlerde gözlem yapılacağını belirlemiştir. Araştırmacı her bir öğretmen adayının derste öğretim yapmasını gözlemlemiştir. Her bir gözlemde öğretmen adayları belirli bir dersin tamamen sorumluluğunu almıştır. Bu süre boyunca mentorlar, öğretmen adaylarına tüm kontrolü bırakmışlardır. Gözlemlerde belirtilen endişelerden biri, araştırmacının varlığının katılımcıların davranışlarını değiştirdiği bir durum olarak ifade edilen gözlemci etkisidir. Grupla minimum düzeyde etkileşim ve grubun gözlemcinin varlığına alışmasının bu etkiyi azaltabilmektedir (Robson ve McCartan, 2016). Bu durum dikkate alınarak araştırmada veri toplama sürecinde gözlemci öğretmen adayları ile minimum düzeyde etkileşimde bulunmuştur. Okul bahçesinde veya spor salonunda rahatsızlık vermeyecek bir konumdan dersleri izlemiş ve notlar almıştır. Gözlem süresi genellikle araştırmanın amaçlarına bağlı olarak belirlenir (Patton, 2018) ve tipik olarak bir saatten daha kısa bir süreyi kapsar (Bogdan ve Biklen, 2022). Bu araştırmada araştırmacı öğretmen adaylarının ders öncesi hazırlığını, tam bir ders süresini ve ders sonrası mentor öğretmen ile etkileşimini yani bir saatlik bir süreyi gözlemlemiştir. Gözlem ortalaması 1 saattir. Araştırmacı toplamda 1320 dakika gözlem yapmıştır.

Veri toplama sürecinin bir diğer kısmı ise, öğretmen adaylarından günlük tutmalarını talep etmektir. Bu günlükler öğretmenlik uygulamasının üç aşamasında; ilk hafta, altıncı hafta ve son hafta olmak üzere istenmiştir. Adaylar, bu günlükleri araştırmacı tarafından hazırlanan Google Classroom platformuna yüklemiştir. Bu süre zarfında, öğretmen adayları toplamda 66 adet günlük tutmuşlardır. Günlükler analize dahil edilmiştir.

109 gün süren veri toplama sürecinin sonunda 22 katılımcı ile gerçekleştirilen 1328 dakika görüşme kaydı, 1320 dakika gözlem ve 66 sayfa günlük elde edilmiştir. Elde

edilen veriler iki farklı dosyalama yöntemi ile muhafaza edilerek veri güvenliği sağlanmıştır.

Veri Analizi

Nitel veri analizi verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi sürecini, metin veya görsel verilerin kodlanmasını, kodların temalara dönüştürülmesini ve sonuçların tablolar veya tartışmalar aracılığıyla sunulmasını içermektedir (Creswell, 2021). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşmeler, gözlemler ve günlükler analiz için hazır hale getirilmiştir. Bu verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin detaylı bir şekilde sistematik olarak daha anlaşılır hale getirilmesi amacıyla oluşturulan temalar ve kodlama işlemini içeren bir yöntemdir (Mayring, 2014).

Bu analiz, verilerin mevcut çerçeveler ışığında değil araştırmacının veri ile etkileşimi sonucu elde edilen bulgular üzerinden gerçekleştirilir. Nitel analiz sürecinin ilk aşamalarında içerik analizi için bir kod kitabı oluşturulurken veya olası kategoriler, örüntüler ve temalar belirlenirken tümevarımca bir yaklaşım izlenir. Bu aşama genellikle “açık kodlama” olarak adlandırılır (Strauss ve Corbin, 1998). Kodlama süreci, metin veya görsel verileri daha küçük ve yönetilebilir bilgi kategorilerine ayırma ve daha sonra bu kategorilere etiketler atama işlemini kapsar. Bu evrede veriler arasından seçim yapılabilir zira nitel bir araştırmada kullanılan tüm bilgiler her zaman gerekli veya uygun olmayabilir; bazı bilgilerin göz ardı edilmesi mümkündür (Wolcott, 1994). Kodlama sürecinde birtakım konuların ele alınması önemlidir. Nitel araştırmacıların kodları saymalarının gerekip gerekmediğidir. Bazı araştırmacılar, bir kodun katılımcılar tarafından ne kadar ilgi gördüğünü belirlemek için ilgili her kodla bağlantılı paragrafların sayısını hesaplarlar ancak bu sayıları yayınlarında paylaşmazlar (Asmussen ve Creswell, 1995). Bunun nedeni sayım, büyüklüğün nicel bir yönünü ifade etmekte ve frekans nitel araştırmaya uygun değildir. Ayrıca sayma tüm kodlara eşit önem verilmesi gerektiğini ifade etmekte ve kodlu paragrafların aslında çelişkili görüşleri de gösterebildiğini ihmal etmektedir(Creswell, 2021).

Bu bağlamda görüşmeler, gözlemler ve günlükler yoluyla toplanan veriler araştırma problemi ve katılımcıların ifadeleriyle ilişkili olarak açık kodlama yöntemiyle detaylı bir şekilde kodlanmıştır. Kodlama sürecinde, metinler anlamlı bilgi kategorilerine ayrılarak bu kategorilere etiketler atanmıştır. Kodların sayısal frekansları tablolarla

sunulmamıştır. Bunun nedeni, nitel araştırmada frekansın nicel araştırmalar için uygun olan bir ölçüm olmaması ve tüm kodlara eşit önem atfedilmesinin yanı sıra kodlanmış paragrafların çelişkili görüşleri de temsil edebileceğinin ihmal edilmesidir.

Ardından analiz sürecinde, benzer ya da ilişkili kodlar belirlenen kategoriler içerisinde toplanmıştır. Nitel araştırmaların içerik analizi sürecinde en son aşama temaların belirlenmesidir. İlk etapta elde edilen kodlardan hareketle genel anlamda verileri ifade edebilen ve kodları belirgin kategoriler altında gruplandırabilen temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada kategorilerin birbiriyle olan ilişkileri incelenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Sonuç olarak elde edilen bulgular “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algıları”, “Mentor Öğretmenin Rolü” ve “Sorunlar ve Öneriler” olarak üç ana tema altında sınıflandırılmıştır.

İlk kodlamalar bir uzman tarafından kontrol edilmiş ve ikinci aşama olan kategoriler ve temaların oluşturma aşamasına geçilmiştir. Analiz sürecinde kodlar, kategoriler ve temalar üç ayrı uzman tarafından incelenmiştir. Veri analizi sürecinde, veri setinin büyüklüğü nedeniyle Maxqda (VERBI, Berlin, 2022) adlı lisanslı bir bilgisayar yazılımı kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmaların kilit ölçütlerinden biridir ve bu genellikle “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları ile değerlendirilir. Bu kavramlar, nicel araştırmaların bilimsel değerini belirlerken araştırmacıların kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırma deseninin geçerliliğini ve güvenilirliğini dikkatlice test etmesi ve sonuçları rapor etmesi beklenir. Nitel araştırmalarda genellikle nicel araştırmaların kullandığı tanımlar, yöntemler ve testlerin olmaması nedeniyle güvenilirlik eleştirilir. Ancak nitel araştırmalar da geçerlik ve güvenilirlik için önlemler alır ancak bu önlemler nicel araştırmalardan önemli ölçüde farklıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Nitel araştırmada geçerlik, bir araştırmacının incelenen konuyu tarafsız bir şekilde ve olduğu gibi gözlemlemesi ile ilişkilidir (Kirk ve Miller, 1986). Araştırmacının, incelenen konu veya olay hakkında tam bir tablo çizebilmesi için elde ettiği verileri ve sonuçları doğrulamak için ek yöntemler (örneğin çeşitleme, katılımcı onayı, meslektaş onayı vb.) kullanması gereklidir. Güvenirlik, nicel ve nitel araştırmalar arasında farklı bir şekilde ele alınır. Nicel araştırmada belirli güvenilirlik ölçütleri vardır. Ancak bu faktörler nitel araştırmada her zaman geçerli olmayabilir. Özellikle nitel araştırmacının temel

unsurlarından olan algıların önemi ve doğal ortama olan hassasiyet güvenilirlik konusunda bazı zorlukları beraberinde getirir. Nitel araştırmanın temel prensiplerinden biri, gerçekliğin bireylere ve bulunulan ortama bağlı olarak sürekli değiştiği ve bir araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanması aynı sonuçları garanti etmediği kabul edilir (yani dış güvenilirlik veya tekrarlanabilirlik). İnsan davranışı statik olmaktan ziyade sürekli değişen ve karmaşık bir yapıya sahiptir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Nitel çalışmaların geçerlilik ve güvenilirliği literatürde genellikle inandırıcılık, özgünlük, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik kavramlarıyla ilişkilendirilir (Lincoln ve Guba, 1988). Bu kavramların ışığında aktarılabilirlik, inandırıcılık ve tutarlılık stratejileri, bu araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için uygulanmıştır.

Aktarılabilirlik

Çalışmanın aktarılabilir yani genellenebilir hale getirilmesiyle güvenilirliği güçlendirilebilir. Ancak nitel araştırmalar genellenebilir sonuçlar elde etmeyi amaçlamaz bunun yerine belirli bağlamlardaki vakalarına odaklanırlar. Sonuç olarak bir bağlamda bir zamanda ulaşılan bulgulara başka bir zamanda başka bir bağlamda ulaşamayabilir. Yine de bağlamın ayrıntılı betimlemesi diğer araştırmacılar için faydalı olabilir (Lincoln ve Guba, 1985). Durum çalışmalarının belirgin bir özelliği olan detaylı betimleme yaklaşımı, bulguların en eksiksiz şekilde anlaşılabilmesi için bu araştırmanın genelinde kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının elde edilmesi ve yorumlanması sürecinde okul bağlamları detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Araştırmacının yerinde gözlem yaparak tuttuğu notlar ve görüşmeleri için hazırladığı formlar da bu düşünceye uygun şekilde oluşturulmuştur. Ek olarak veri toplama ve analiz süreçleri detaylarıyla açıklanmış, araştırma alanının genel görüntüsü (okul, öğretmen adayları ve mentor öğretmenler) betimlenmiş ve araştırmacının rolü detaylı bir şekilde sunulmuştur.

İnandırıcılık

İnandırıcılık (credibility), toplanan verilerin ne derece doğru ve güvenilir olduğunu belirtir. Nicel çalışmalarda iç geçerlilikle eş anlamlı olan bu kavram araştırmacıların elde ettikleri bulguların ve sonuçların katılımcıların ifade ettikleri

durumları ne kadar doğru bir biçimde yansıttığına işaret eder (Sandelowski, 1986). Bu bağlamda, nitel çalışmalarda inandırıcılığı sağlamak için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bu stratejiler arasında; araştırmacının destekleyici kanıt olarak farklı yöntemler veya kaynaklar kullandığı “üçgenleme”, araştırma alanında bulguların doygunluğunu sağlamak için “uzun süreli katılım”, verilerin toplandığı katılımcılardan bulgular hakkında geri bildirim aldığı “katılımcı doğrulama” ve araştırmanın çeşitli yönlerinin incelenmesi için alandaki uzmanlardan yardım istediği “uzman inceleme” bulunur (Creswell, 2015; Merriam, 2013). Bu çalışmada, araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için bu dört strateji uygulanmıştır.

Araştırmanın iç geçerliliğini güçlendirmede, en tanınmış ve en sık kullanılan yöntem üçgenleme stratejisidir (Merriam, 2013). Araştırmacılar, incelenen konunun farklı yönlerini ve oluşumlarını anlamak için genellikle farklı bakış açıları, anlamlar, göstergeler ve kaynakları ortaya çıkarır. Araştırmanın odaklandığı ortamda farklı deneyimler, algılar ve bakış açıları olan bireyler olması beklenir. Araştırmacının görevi, bu farklılıkları minimize etmek yerine farklılıkların tüm zenginliği ile sergilemektir. Çünkü genelleme çabası ve çoğunluğun gerçekliğini belirlemeye çalışmak araştırmanın geçerliliğini tehdit edebilir. Bu sebeple araştırmacının çeşitlilik yani üçgenleme stratejisi kullanması ve araştırma ve sonuçların ikna ediciliğini artırması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Denzin (1978) dört farklı üçgenleme tekniği önermiştir. Bunlar; birden çok yöntemin veri toplamada kullanılması, çeşitli veri kaynaklarından faydalanılması, birden çok araştırmacının katılımı ve sonuçları karşılaştırma, kontrol etme ve doğrulama adımlarında çeşitli teorilerin kullanılmasıdır. Bu çalışmada, üçgenleme stratejilerinden biri olan yöntem üçgenlemesi kullanılmıştır. Yöntem üçgenlemesi, farklı veri toplama tekniklerinin ürettiği sonuçların birbirini doğrulaması prensibine dayanır (Patton, 2014). Bu doğrultuda, araştırmada gözlem, mülakat ve günlük gibi farklı teknikler kullanılmıştır. Veri toplama sürecinin sonunda, elde edilen bulguların birbirlerini desteklediği görülmüştür.

Katılımcı doğrulama iç geçerlik veya inanırlığın sağlanmasında yaygın olarak kullanılan ikinci bir stratejidir. Bu strateji veri toplama veya mülakat yaptığınız kişilere dönüş yapmayı ve ilk bulgular hakkında onların geri bildirimlerini almayı içerir. Bu teknik, araştırmacının kendi önyargılarını ve yanlılıklarını fark edebilmek ve aynı zamanda katılımcıların eylemlerini ve ifadelerini yanlış anlama veya yorumlama riskini en aza indirmek için etkili bir yöntemdir (Maxwell, 2005). Bu durumda, araştırmada

rastgele seçilen 10 katılımcı verilerin doğruluğunu teyit etmek için seçilmiş ve değerlendirilmeleri incelenmiştir.

Veri toplama sürecinde de belirtildiği gibi durum çalışmasının gereklilikleri doğrultusunda çoklu veri kaynaklarından olan gözlem tekniği merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle inandırıcılık stratejilerinden biri olan uzun süreli katılım bu araştırmada doğal bir biçimde yer almıştır. Bu strateji, araştırmacının kendi varlığının ve kişisel algılarının veri kaynakları üzerinde oluşturabileceği etkileri anlamasına olanak sağlar. Tek bir gözlemle geçerli sonuçlar elde etmek genellikle zordur çünkü araştırmacının varlığı diğer bireyler üzerinde belirgin bir etkiye sahip olabilir. Araştırmacının süreci daha fazla gözlemleyerek ve gözlem süresini uzatarak başlangıçtaki etkisi azalır ve gözlemlenen ortam veya bireyler kendi doğal durumlarına dönerler. Bu durum, bir görüşmenin başında da geçerlidir. Görüşülen bireyler genellikle başlangıçta araştırmacıya daha duyarlıdır. Ancak görüşme ilerledikçe güven ortamı oluşur ve bireyler yanıtlarında daha içten olabilirler. Bu yüzden uzun süreli görüşmelerden elde edilen veriler genellikle daha geçerlidir. Aynı şekilde aynı bireyden birden fazla görüşme yoluyla toplanan veriler gerçeği daha doğru bir şekilde yansıtır. Bu nedenlerle araştırmacının veri kaynaklarıyla olan etkileşiminin mümkün olduğunca uzun bir zaman dilimine yayılması araştırma verilerinin güvenilirliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada uzun süreli katılımı sağlayan bir diğer durum ise iki ayrı zamanda aynı katılımcılarla görüşmeler yapılmış olmasıdır.

Uzman incelemesi, genel araştırma bilgisine sahip ve nitel araştırma tekniklerinde deneyimli kişilerin yürütülen araştırmanın farklı yönlerini analiz etmesi araştırmanın inandırıcılığını arttırma stratejilerinden birisidir. Bu değerlendirme sürecinde uzman araştırma metodolojisinden veri toplama, analiz etme ve sonuçları yazma süreçlerine kadar her aşamayı kritik bir bakış açısıyla inceler ve araştırmacıya geri bildirim sağlar. Araştırmacı için bu geri bildirim, kendi yaklaşımını gözden geçirme ve bu yaklaşımın araştırma sürecine etkisini anlama açısından önemli olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, araştırmanın tüm aşamaları Tez İzleme Komitesi'ne ek olarak ölçme ve değerlendirme konusunda uzman bir araştırmacı ile spor bilimleri alanından iki araştırmacının denetimine sunulmuştur.

Tutarlılık

Bu strateji, araştırmayı dışarıdan bir perspektiften değerlendirmeyi ve araştırmacının tüm araştırma boyunca tutarlı olup olmadığını belirlemeyi amaçlar. Bu tutarlılık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamalarında gözlemlenebilmelidir. Tutarlılık incelemesi yapan bir kişi verilerin benzer süreçlerde toplanıp toplanmadığını, verilerin kodlanması sürecindeki kavramsallaştırma yaklaşımının tutarlılığını ve verilerin sonuçlarla olan ilişkisini değerlendirebilir. Bu, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırırken aynı zamanda araştırma sürecinin şeffaflığını ve anlaşılabilirliğini da geliştirir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmanın bu aşamasında verilerin toplanması, kodlanması ve sonuçların belirlenmesi süreçlerinde tutarlılık için verilerin benzer süreçlerde toplanması, verilerin kodlanmasında kavramsallaştırma yaklaşımının tutarlı olması ve verilerin sonuçlarla olan ilişkisinin kontrol edilmiş olması dikkate alınmıştır. Ham veriler ve araştırmacının analiz sonuçları, süreç boyunca hem tez danışmanı hem de araştırmanın ait olduğu disiplinde ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir başka uzman tarafından denetlenmiştir. Ayrıca elde edilen veriler analiz edildikten sonra betimsel bir şekilde sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu doğrudan alıntılar araştırmacının konuya ilişkin yorumlarına ve açıklamalarına temel oluşturmuştur.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada araştırmacının kişisel deneyimleri ve perspektifi sürecin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir. Araştırmacıların bu kişisel deneyimleri, çeşitli varsayımların oluşmasına neden olabilir. Bunlar bazen önyargılara veya yaygın kabul gören düşüncelere yol açabilir. Ancak araştırmacılar kendi görüşlerinin ve düşünce yapısının farkında olduğunda bu önyargıları ve varsayımları kenara bırakması gerekmektedir (Creswell, 2015).

Bunu yapabilmek için araştırmacıların kendi kimliklerinin geçmiş deneyimlerinin ve araştırma sürecindeki rollerinin farkında olmaları büyük önem taşır (Rivera, 2015). Bu süreç, nitel araştırmalar içinde düşünümSELLİK (reflexivity) olarak adlandırılır ve araştırmacının kendine yönelik içsel bir muhasebe yapmasını ifade eder. DüşünümSELLİK, araştırma sonuçlarının araştırmacının kişisel özellikleri ve sürecin kendisi tarafından nasıl etkilendiğini anlamak için önemlidir (Davies, 1999).

Tezime konu olan bu alanda çalışmamda lisans eğitimim sırasında öğretmenlik uygulaması dersinden edindiğim deneyimler, mesleki gelişim çalışmalarına olan ilgim ve doktora sürecinde aldığım dersler belirleyici olmuştur. Öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaştığım zorluklar, özellikle mentor öğretmenimden beklediğim desteği alamamam bu alanın geliştirilmesi gerektiğine dair düşüncelerimi pekiştirmiştir. Lisansüstü eğitime adım attığımda mesleki gelişimle ilgili çalışmaların önemi benim için daha da belirginleşti. Doktora sürecim boyunca yaşadığım öğrenme deneyimleri ve mesleki gelişim alanındaki araştırmalara olan ilgim bu alanda çalışmamı netleştiren temel etmenler olmuştur.

Nitel araştırmalarda araştırmacının rollerini net bir şekilde belirlemesi önemlidir. Bu tanımlama araştırmacının felsefi görüşleri, araştırmanın gerçekleştiği bağlam, katılımcıların kimlikleri ile araştırmacının kendi kişiliği ve değerleri dikkate alınarak yapılır (Glesne, 2015). Araştırmacı olarak benimsediğim felsefi yaklaşım, fenomenoloji ve yapılandırmacılık ilkelerine dayanmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, gerçekliğin bireysel deneyimler ve algılar üzerinden anlaşılabilmesine inanıyorum. Bundan dolayı araştırmada öğretmen adaylarının bireysel deneyimlerini, onların kendi bakış açılarından, subjektif gerçekliklerini önemseyerek incelemeyi amaçladım. Bilginin sosyal ve kültürel bağlamda şekillendiğine ve kişisel deneyimlerle geliştiğine inanarak yapılandırmacı bir yaklaşımı benimsedim. Bu çerçevede öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını, onların kişisel deneyimleri ve çevresel etkileşimleri içinde değerlendirdim. Katılımcıların gerçeklikleri, onların sosyal etkileşimleri ve kişisel yorumları ile şekillenmektedir. Bu bakış açısı araştırmayı yönlendiren temel bir unsur oldu. Araştırmada katılımcıların deneyimlerini anlamlandırırken onların bakış açıları, hisleri ve düşünceleri önceliğimdi. Bu süreçte her bir katılımcının sesini duyurmak ve onların hikayelerini olduğu gibi aktarmak için çaba sarf ettim. Böylece araştırmanın sonuçlarının katılımcıların kendi perspektiflerine dayalı zengin ve derinlemesine bir anlayış sağlamasını hedefledim.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünün son sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma Gölbaşı ilçesindeki farklı sosyo-ekonomik koşullara sahip üç okulda yapıldı. Bu okulların fiziksel imkanları ve eğitim olanakları çeşitlilik gösterdi, bu da araştırmanın zengin ve kapsamlı bir bağlamda gerçekleşmesini sağladı. Katılımcılar, beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine adım atmaya hazırlanan öğretmen adaylarıydı. Bu katılımcılar eğitim sürecinin son aşamasında öğretmenlik uygulaması deneyimi yaşayan bireyler olarak mesleki kimliklerini geliştirme sürecindeydiler. Onların

bu süreçteki deneyimleri mesleki kimlik algılarının şekillenmesinde kritik bir rol oynadı. Araştırmacı olarak benim kişiliğim ve değerlerim bu çalışmayı şekillendirmede önemli bir rol oynadı. Empatiye dayalı bir yaklaşım benimsedim ve katılımcıların deneyimlerine duyarlı ve saygılı bir şekilde yaklaştım. Öğretmen adaylarının deneyimlerini anlamak ve onların perspektiflerini doğru bir şekilde yansıtmak için kişisel önyargılarımı bir kenara bırakarak objektif ve dengeli bir tutum sergiledim.



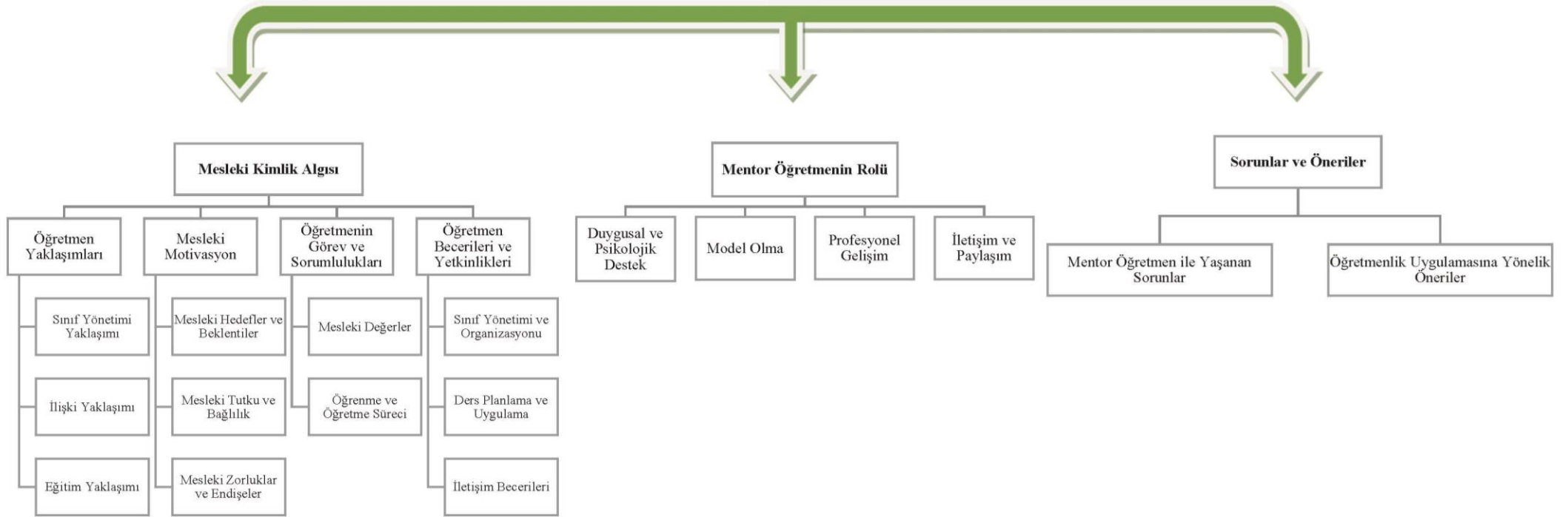
BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma çerçevesinde toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan nitel veri kaynakları olan görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar içerik analizi yöntemiyle incelendiğinde toplamda 3 ana tema, 10 kategori, 11 alt kategori ve bunlara bağlı olarak 362 kod ortaya çıkmıştır. Bu temaların, kategorilerin ve alt kategorilerin detaylı yapısını ve ilişkisini daha anlaşılır bir biçimde göstermek amacıyla şekil 1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Mesleki Kimlik Algısı ve Mentor Öğretmenin Rolü



Şekil 1. Mesleki Kimlik Algısı ve Mentor Öğretmenin Rolü Genel Çerçevesi

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algıları Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları temasına ilişkin verilen cevaplara ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Mesleki kimlik algısı katılımcıların verdikleri cevaplar çerçevesinde “Öğretmen Yaklaşımları”, “Mesleki Motivasyon”, “Öğretmen Görev ve Sorumlulukları” ve “Öğretmenlik Becerileri ve Yetkinlikleri” şeklinde kategorize edilmiştir. “Öğretmen Yaklaşımları” kategorisi altında; “Sınıf Yönetimi Yaklaşımı”, “İlişki Yaklaşımı” ve “Eğitim Yaklaşımı” alt kategorileri bulunmaktadır. “Mesleki Motivasyon” kategorisi altında; “Mesleki Hedef ve Beklentiler”, “Mesleki Tutku ve Bağlılık” ve “Mesleki Zorluklar ve Endişeler” alt kategorileri yer almaktadır. “Öğretmen Görev ve Sorumlulukları” kategorisi altında ise; “Mesleki Değerler” ve “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt kategorileri yer almaktadır. Son olarak, “Öğretmenlik Becerileri ve Yetkinlikleri” kategorisi altında; “Sınıf Yönetimi ve Organizasyonu”, “Ders Planlama ve Uygulama” ve “İletişim Becerileri” alt kategorileri bulunmaktadır.

Mesleki kimlik, öğretmenlerin kendi öğretmenlik rollerini nasıl algıladığıyla ilgilidir ve bu algı, onların bağlamlarıyla etkileşimleri sonucunda şekillenmektedir (Kelchtermans, 2009). Mesleki kimlik algısı üzerinde bireyin sahip olduğu yetkinlikler, motivasyon düzeyi, hissiyat, inanç ve değerler, üstlenilen görev ve sorumluluklar, mesleğe olan bağlılık ve kariyer perspektifi gibi birçok kişisel ve bağlamsal faktör etkili olmaktadır. Araştırmalar bu çeşitlilik gösteren değişkenlerin her birinin, bireyin mesleki kimliğini nasıl algıladığı ve benimsediği üzerinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Bejjard vd., 2004; Hanna vd., 2019; Lasky, 2005; Lamote ve Engels 2010; Watt ve Richardson 2008; Zembylas, 2003). Day’e (2002) göre öğretmenlerin mesleki kimlik algısı bu yapılarla örtüşmektedir. Benzer bir sonuç Puurula ve Löfström (2003) benzer bir bağlantıyı farklı bir alanda küçük işletmelerde çalışanlar üzerinde de bulmuştur. Kelchtermans (2005, 2009) mesleki kimliğin anlaşılması ve tanımlanması sürecini “kendini anlama” olarak adlandırmıştır. Kelchtermans’a (2005, 2009) göre bu benlik anlayışını öğretmenlerin benlik imajı, benlik saygısı, iş motivasyonu, görev algısı ve gelecek perspektifi olmak üzere beş temel bileşen oluşturmaktadır. Kelchtermans’ın (2005, 2009) öğretmenlerin benlik imajı ve benlik saygısı bileşenleri, mesleki kimliklerinin bir göstergesi olarak algılanan öz-yeterlilikleriyle yakından ilgilidir. Bu kavramlar öğretmenlerin kendilerine olan inançlarını ve mesleki yeteneklerini yansıtan

önemli göstergeler olarak kabul edilir. Öğretmen kimliğini oluşturan diğer bileşen ise öğretmenlerin motivasyonlarıdır. Çünkü motivasyon mesleki kimlik ile doğrudan bir ilişki içindedir. Bir diğer bileşen olan görev algısı ise öğretmenlerin temel değerleri ve öğretmen olmanın ne anlama geldiğine odaklanırken gelecek perspektifi olan bileşen ise öğretmenin işteki geleceğiyle ilgili beklentilerini ortaya çıkarır.

Araştırmanın bulguları, mesleki kimlikle ilgili literatürdeki bileşenlerle paralellik göstermektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları temasına ilişkin öğretmen yaklaşımları kategorisine ait alt kategori ve kodlar tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Yaklaşımları Kategorisine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algısı	Öğretmen Yaklaşımları	Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	○ Demokratik ○ Otoriter
		İlişki Yaklaşımı	○ Arkadaşça ○ Dengeli İlişki ○ Ayırım Yapmama
		Eğitim Yaklaşımı	○ Öğrenci Merkezli ○ Öğretmen merkezli

Tablo 1’de beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı temasına ilişkin “Öğretmen Yaklaşımları” kategorisine ait kategori, alt kategori ve kodlamalara yer verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı temasına ilişkin “Öğretmen Yaklaşımları” kategorisi “Sınıf Yönetimi Yaklaşımı, İlişki Yaklaşımı ve Pedagojik Yaklaşım” olarak üç alt kategori altında sınıflandırılmıştır. Her bir alt kategori öğretmenin sınıf içi etkileşimi, öğrenciyle kurduğu bağ ve eğitimdeki uygulamaları konusunda farklı boyutları ve önemleriyle öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen yaklaşımları konusunda farklı perspektiflere sahip oldukları görülmektedir.

“Sınıf Yönetimi Yaklaşımı” alt kategorisi içerisinde katılımcıların ifadelerine göre bazı adaylar demokratik sınıf yönetimi yaklaşımının öğrenci katılımını ve sınıf içi etkileşimi artırabileceğini düşünürken adayların önemli bir kısmı ise otoriter bir

yaklaşımın öğrenci disiplini ve dersin istendiği gibi ilerlemesi açısından daha etkili olabileceğine inandıklarını ifade etmiştir. Araştırmacının gözlemine dayalı olarak öğretmen adayları nadir de olsa demokratik sınıf yönetimi yaklaşımını sergilemiştir. Bu yaklaşımın öğrenci katılımını ve sınıf içi etkileşimi olumlu bir şekilde etkilediği gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları öğrencilerin fikirlerini almak, grup çalışmalarında kendilerinin gruplar oluşturmalarına izin vermek ve öğrencileri cesaretlendirmek gibi çeşitli stratejiler kullanmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adayları çoğunlukla otoriter bir yaklaşım sergileyerek öğrenci disiplinini sağlamaya çalışmıştır. Bu durum, özellikle sınıfın kontrolünü kaybettiği durumlarda gözlemlenmiştir. Katılımcıların öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin ifadelerine örnek olabilecek alıntılar ve araştırmacının gözlem notu aşağıda belirtilmiştir:

E2M: Öğrencileri dinleyen seven, öğrencilerin ne istediğini gözetin, hani birlikte kararlar veren öğrenciyle, hani çok baskın tek taraflı sadece benim dediğim olsun ya da benim sözümü dinlemediklerinde ceza vereyim gibisinden bir öğretmen değilim. Daha çok onlarla ortak karar veren demokratik bir öğretmenim. (Mülakat)

E10M: Hocam gerçekten çok otoriter bir insanım. Yani benim dediğimi yapmıyorsa bitmiştir. Hani yapacak benim dediğimi yapacak. Mesela çocuk biliyor aslında hareketi yapıyor ama çabuk bitsin de biz boş kalalım, ondan sonra oyun oynayalım, top oynayalım, futbol oynayalım gibisinden düşündüğü için acele ediyordu. Mesela biz voleybol işliyoruz. Çocuk mesela manşet atmaya biliyor. Görüyorum ama bir an önce bitsin diye arkadaşlarına falan şey diyordu. Bir an önce atın da bitsin. Sonra onlar da acele ettiğinden dolayı yapamıyorlardı. Ben orada ister istemez sinirleniyordum. Bunu yapmadan dersi bitirmek yok diyordum çocuklara. Onlar da ilk 4 hafta, 5 hafta böyle beni sıkıntıya soktular ama sonrasında ya bu hoca yaptırıyor, yaptırmadan bitirmiyor dersi hatta bir keresinde biz normalde 40 dakika ders işliyorduk. 40 dakikada öğrenciler kendileri hep serbest kalıyorlar biz başlatıyorduk. Bir üçüncü hafta falandı, 6-C sınıfı. Ya dedim ki, voleybolda o zaman ne işliyorduk manşet işliyorduk galiba. Yoo üçüncü haftada aynen aynen manşet işliyorduk dedim ki, bakın bunu yapmadan hiçbir arkadaşınız üçer defa yapmadan ben dersi bitirmeyeceğim. Çok yavaştan, hareket etmiyorlar, işte onu yapmıyor, bunu yapmıyor. İkinci saat de tuttum. İkinci saat tekrar baştan 40 dakika boyunca bir daha işledim. O haftadan sonra benim suyuma gitmeye başladılar açıkçası. (Mülakat)

E8M: Stajımın ilk günlerinde öğrenciler oyun oynarken kurallara uymuyor, arkadaşlarına vuruyorlardı. Sınıfta genel bir gürültü ve disiplinsizlik vardı. Ben hep böyle yapmayın sessiz olun diyerek onlara yumuşak yaklaşıyordum. Baktım olmuyor. En sonunda birkaç hafta sonra bir öğrenci oyunda gereksiz yere arkadaşını itince daha otoriter olmaya karar verdim. Oyunu durdurup tüm sınıfı topladım. Bir daha böyle bir durumda size oyun oynatmam diyerek bağırdım ve o günden sonra çok otoriter olmaya başladım. Öğrencilerde eskisi gibi şımarmadılar çekindiler. (Mülakat)

E15G: Öğretmen adayı öğrencileri tekrar düzenine geçirdi, öğrencilerin eşleşmelerini söyledi. Öğrenciler kendileri eşleşti ve öğretmen adayı iki oyun hazırladığını söyledi ve bunlardan birini seçmelerini istedi. Oyunları anlattı öğrenciler ilk oyunu seçti. Öğretmen adayı ilk oyunu oynatmak için takımları görmek istediğini söyledi öğrenciler hemen yerlerine geçtiler. Öğretmen adayı etkinliği başlattı. (Gözlem notu)

K6G: Öğretmen adayı derse başlamak için sınıfı sıraya dizdi. “Rahat ol, hazır ol, iyi dersler!” diye bağırdı. O sırada öğrenciler aralarında konuşuyordu birden öğretmen adayı “susun” diye yüksek ses ile bağırdı. Öğrenciler sessizleşti. Öğretmen bu hafta hangi konuyu işleyeceğini anlattı. Jimnastik dersinde temel hareketlerden bahsetti. Öğrencileri tek tek çağırarak hareketleri yaptırdı. Konuşan öğrenciye “sus, konuşma, sağ dönme” diye bağırdı. Tüm öğrenciler sessizce izledi.(Gözlem notu)

Bu alt kategoride katılımcıların ifadelerine ve araştırmacının gözlemlerine dayanarak demokratik ve otoriter olmak üzere iki farklı sınıf yönetimi yaklaşımının belirginleştiği tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi konusunda literatürde birçok farklı yaklaşım ve bakış açısı bulunmaktadır. Örneğin Ağaoğlu (2019) bu konuyu öğretmenin yönetim biçimleri olarak adlandırırken Wrag (2002) sınıf yönetimi yaklaşımı ve Çelikten ve Boyacı (2014) ise öğretmenin disiplin modeli terimlerini kullanmaktadırlar. Bu çeşitli tanımlamaların altında genelde otoriter, izin verici, demokratik ve esnek olmak üzere dört yaklaşım öne çıkmaktadır (Ağaoğlu, 2019; Çelikten ve Boyacı, 2014; Şahin, 2014).

Literatürdeki çeşitli araştırmalar, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda farklı yaklaşımları benimsediklerini ortaya koymaktadır (Şahin, 2014; Kansızoglu ve Şama, 2015; Oktay, 2019). Farklı branşlardan olan öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının mesleğe yeni adım atmış olmalarına rağmen genellikle demokratik disiplin anlayışını benimsedikleri gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin, pedagojik formasyon eğitimlerinden elde ettikleri ortak kazanımların bir sonucu olarak cinsiyet ve bölüm farklılıklarına rağmen benzer disiplin modeli tercihlerinde bulundukları söylenebilir (Oktay, 2019). Bu durumun aksine öğretmen adaylarının hala otorite, ödül-ceza stratejileri, hiyerarşi ve disiplin gibi kavramlara önem atfetmeleri de dikkat çekmektedir. Bu, öğretmen adaylarının eğitimdeki geleneksel unsurları hala önemli bulduklarını göstermektedir (Kansızoglu ve Şama, 2015).

Çalışmada ise bazı öğretmen adaylarının otoriter bir yaklaşım sergilemelerinin sebebi; geleneksel unsurları önemli bulmaları, beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenci güvenliğini sağlamanın zorlukları, kurallara sıkı sıkıya uyulması gereken etkinliklerin olması ve ders içeriğinin disiplin ve takım çalışmasını vurgulayan yapısı gibi durumlardan kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca dersin gerçekleştiği alanın uygun

koşullarda olmaması da bu durumu etkileyen bir faktör olabilir. Katılımcı ifadeleri ve gözlem notları bazı öğretmen adaylarının sınıf içerisinde disiplin sağlamada yaşadıkları zorluklar nedeniyle zamanla otoriter bir tutuma geçiş yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarında başlangıçta otoriter olmadığını ancak okul ortamının ve öğrencilerin tutumlarının da öğretmen adaylarının sınıf yönetim yaklaşımlarının belirleyici olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Polat, Kaya ve Akdağ (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının öğrencilik dönemlerindeki öğretim deneyimlerinin, onların öğretmenlik yaklaşımlarını şekillendirebileceği belirtilmiştir. Özellikle bu deneyimlerin adayların daha kontrolcü ve otoriter bir tutum geliştirmelerine yol açabileceği ifade edilmiştir.

Öğretmenin sınıf yönetimi kişisel özellikleri, öğrenciye yönelik beklentileri ve mesleki yeterlilikleri gibi faktörlerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu kişisel özellikler, öğretmenin genetik mirasıyla çevresel faktörlerin birleşiminin bir sonucudur. Öğretmenin ailevi deneyimleri ve geçmiş yaşantıları da kişisel özelliklerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğretmenin sınıf içinde sergileyeceği otoriter, demokratik veya ilgisiz olan tutumları, büyük oranda, ailesinden ve çevresinden edindiği değer yargıları tarafından belirlenir(Çağlar, 2014).

Çalışmada öğretmen adaylarının bazılarının demokratik bazılarının otoriter yaklaşım sergilemesi ise hem kişisel özelliklerinden hem de öğrenci yıllarındaki öğretmenlerinden etkilenmesinden kaynaklanabilir. Öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulaması öncesi gerçekleştirilen görüşmelerde adayların bu mesleği seçme nedenlerini açıklarken ortaokul ve lise yıllarındaki beden eğitimi ve spor öğretmenlerine duydukları hayranlığı dile getirmişlerdir. Bu durum adayların kendi beden eğitimi ve spor deneyimlerinde etkilendikleri öğretmenlerin yaklaşımlarını benimseme eğiliminde olduklarını gösterebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının aldıkları mesleki eğitim, onların yaklaşımlarını şekillendirmiş olabileceği gibi mentor öğretmenlerinin öğretmen yaklaşımlarından da etkilenmiş olabilirler. Bunlar, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının demokratik ve otoriter öğretmen yaklaşımlarını benimsemelerine yol açan sebepler olabilir.

Çalışmanın diğer alt kategorisi olan “İlişki Yaklaşımı” nda katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan kodlar arkadaşça davranan, dengeli ilişki kurabilen ve ayırım yapmayan öğretmen yaklaşımı olarak belirlenmiştir. Bazı öğretmen adayları, öğrenciyle sınıf dışında da samimi ve içten bir ilişki kurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciyle kurulan bu samimi ilişkinin dersin daha verimli ve eğlenceli geçmesine katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda bazı öğretmenlerin öğrencilere

yaklaşımında dengeli bir tutum benimsedikleri ifade edilmiştir. Öğretmen adayları, fazla samimiyetin sınırları aşabileceğini ve bu nedenle belirli bir mesafeyi koruma ihtiyacı hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının ise tüm öğrencilere eşit ve adil davranmaya çalıştığına dair ifadeler de yer almaktadır. Öğretmen adayları, öğrencilere adil davranmanın, onların güvenini kazanmak ve öğretmenlerini daha pozitif bir şekilde algılamalarını sağladığına inanmaktadırlar. Katılımcıların öğretmenin ilişki yaklaşımına dair ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E5M: Çocuklarla böyle daha iyi anlaşınca daha zevkli geçiyor dersler hani bir arkadaş gibiyim daha çok. Çok hocalığımı hissettirmedim. Onlar da beni hiç üzmediler saygısızlık yapan da olmadı. (Mülakat)

E6M: Hani mesela şöyle olur hani öğretmene kendini yakın görürsün, bir şeylerini anlatmak istersin, bir şeylerini paylaşmak istersin. Öğrencilerim de benimle öyleydi aslında hani soruyordular mesela hocam şunu nasıl yapabilirim bunu nasıl yapabilirim falan diye. Ben de onları tabi ki dinliyordum. Hani anlayışlı, güler yüzlü arkadaşça yaklaşan bir öğretmen olarak adlandırabilirim ben kendimi.(Mülakat)

E1D3: Öğrenciler ders dışında benimle günlük hayatta yaşadıkları olayları çok fazla paylaşmaya başladı. Örneğin sınıflarında olan komik olayı veya okul dışında yaşadıkları bir olayı anlatıp sohbet etmek istiyorlardı çok fazlaca bu durum hoşuma gidiyordu arkadaş gibi olmuştum artık.(Mülakat)

K2M: Nasıl diyeyim arkadaşça değil ama o öğretmenle o şeyin arasını koruyarak o ince çizgiyi tam böyle yüzde yüz arkadaş değil ama bana rahatça gelip konuşabilecekleri birisi olarak tanımlayabilirim. (Mülakat)

K6M: Benim çocuklarla ve insanlarla ilişkilerim iyidir genel olarak. Onunla şimdi tabii sizden kaç yaş küçük artık öğretmen vasfındasın onlarla iletişimim öğretmen boyutunun oto kontrolünde yani o disiplini sağlayan bir insan ama onun dışında da böyle cana yakın bir büyük öğretmen hani hem disiplinli bir öğretmen hem cana yakın bir öğretmen hani hem bizle eğlenmesini de bilen ama bize disiplin de etmesini de bilen bir öğretmen olarak tasvir edebilirim. (Mülakat)

E15D2: Öğrenciler ilk hafta oyunlarda hocam haksızlık yapıyorsunuz diyorken şimdi ise en baştan bu yana adil davrandığımı anladıklarından oyunlarda ve etkinliklerde söylemlerimde, yarışmaların ve oyunların sonuçlandırmalarında adil olduğumu düşünüyorlar ve itiraz bile etmiyorlardı. Böylelikle onların aklında adil öğretmen, güvenilir öğretmen profilini oluşturdum.(Doküman)

Bu alt kategoride katılımcıların ifadelerine dayanarak arkadaş gibi, dengeli ilişki kurabilen ve ayırım yapmayan öğretmen yaklaşımı olmak üzere üç farklı ilişki yaklaşımının belirginleştiği tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adayları görüşmelerde öğrencilerle sınıf içinde ve dışında kurdukları samimi ve içten ilişkilerin, dersin daha verimli ve eğlenceli geçmesine önemli katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerle dengeli bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği konusunda hemfikir olan adaylar, fazla samimiyetin sınırları aşabileceği ve bu nedenle belirli bir mesafeyi koruma

ihtiyacı olduğunu dile getirmişlerdir. Adaylar tüm öğrencilere eşit ve adil davranmanın öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenini artırdığını ve onların gözünde daha iyi bir profil oluşturduğunu da ifade etmişlerdir. Gökçe (2002) öğrencilerle yapmış olduğu bir çalışmada öğrencilerin çocukları seven, sabırlı, hoşgörülü olan ve herkese ayrıcalık yapmaksızın eşit ve iyi davranan öğretmenleri öncelikli olarak tercih ettikleri belirtmektedir.

Çetin (2000) ve Senemoğlu (2001) tarafından yapılan çalışmalarda, ideal bir öğretmenin özelliklerinin öğrencilerle dostane ve işbirlikçi bir ilişki kurma, öğrencinin doğasını ve ihtiyaçlarını anlama, öğrencilere saygı gösterme ve onları sevmek, arkadaşça davranma, sorunların çözümünde yardımcı olma, güler yüzlü olma aynı zamanda sınıfta disiplini sağlama şeklinde sıralandığı belirtilmiştir. Telli Brok ve Çakıroğlu (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sağlıklı olmasının öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımını sağlamak için bir gereklilik olduğu vurgulanır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları özelliklerin öğrencilerin başarıları, motivasyonları ve tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf içinde sergilediği tutum ve davranışlardan önemli ölçüde etkilenirler. Bu sebeple öğretmen ve öğrenci arasında sağlam bir iletişim kurmayı destekleyecek nitelikler ve yönler üzerine daha çok odaklanılmalıdır (Gökçe, 2002).

Bu bilgiler ışığında öğretmenin ilişki yaklaşımı alt kategorisinin sonuçları literatürdeki bulgularla uyumlu görünmektedir. Öğretmen adaylarının ifade ettiği üç ilişki yaklaşımı (arkadaş gibi, dengeli ve ayırım yapmayan öğretmen yaklaşımı) hem literatürde belirtilen ideal öğretmen özellikleriyle hem de öğrencilerin tercih ettiği öğretmen özellikleriyle paralellik göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının, öğrenci-öğretmen ilişkisinde ideal olarak kabul edilen yaklaşımları benimsediklerini ve bu yaklaşımların hem öğretmenlerin etkili olmasını hem de öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağladığını göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik doğru bir anlayışa sahip olduğunu ve etkili bir öğretmen olma yolunda ilerlediklerini işaret ettiği söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer alt kategorisi olan öğretmenin “Eğitim Yaklaşımı”nda katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan kodlar öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli olarak belirlenmiştir. Öğrenci merkezli yaklaşımda bazı öğretmen adayları öğretmenlik sürecinde öğrencileri eğitim sürecine aktif bir şekilde dahil ettiklerini, planlarını hazırlarken ve derslerini işlerken öğrenciyi merkeze aldıklarını, öğrenci katılımını teşvik ettiklerini, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak her bir öğrencinin aktif

katılımını sağlamak için farklı yöntemler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacının gözlemlerine göre bazı öğretmen adayları ders sırasında enerjik bir yaklaşım sergileyerek öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmişlerdir. Öğrencilerin sıkılmasını engelleyerek dersin sonuna kadar öğrencilerin aktif kalmasını sağlamışlardır. Öğretmen merkezli yaklaşımda ise bazı öğretmen adayları dersin sadece içeriğini aktarmaya odaklandıklarını, öğrenciyle fazla ilgilenmek istemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların öğretmenin eğitim yaklaşımına ilişkin ifadelerine örnek olabilecek alıntılar ve araştırmacının gözlem notu aşağıda belirtilmiştir:

E6M: Hocam mesela biz şu an eğitim felsefesi olarak ilerlemeciliği kullanıyoruz. Yani öğrenciyi eğitim sürecinin merkezine koyduğumuz, sürece aktif bir şekilde katıldığı, öğrenciye daha fazla sorumluluk verdiğimiz bir eğitim sistemiyle karşı karşıyayız. Aslında hani çok uygulanıyor mu orası biraz sorun ama yani ben en azından mesela staj dosyamda planlarımı hazırlarken öğrenciyi merkeze aldım. Planlarımı hazırlarken çeşitli oyunlar ve etkinlikler tasarladım. Bu etkinliklerde öğrenciyi merkeze koydum. (Mülakat)

E13M:Sınıfımdaki bireysel farklılıklara çok dikkat ettim. Mesela çok kilolu obez öğrencilerim vardı. Etkinliklerde onları da oynatmak için çeşitlendirmeler yaptım ve sürece dahil etmeye çalıştım hep.(Mülakat)

E9M: Öğrencileri derse katmaya çalıştım. Örneğin eşleştirme yaparken yapamayan öğrenci ile ya da yapmak istemeyen öğrenci ile ben kendim eşleştirdim. Isınma esnasında ısınmayı kendim yaptırmazdım. Yapmak isteyen var mı diye sorardım öğrencileri elimden geldiğince aktif tutmaya çalışırdım. Aktif diyelim öğrencileri aktif tutan bir öğretmen.(Mülakat)

E15D2: Bazı öğrencilerim çok özgüvenli bir şekilde derse karşı katılım gösterirken bazı öğrencilerim ise ilk haftalarda bana ve sınıf arkadaşlarına karşı çok çekingendi. Onlara hepsinin biberinden farklı olduğunu öğrenme zamanlarının da farklı olacağını aşıladım ve derse olan katılımlarının arttığını gördüm. Öğrencilerim şu an için çoğunlukla işlediğim derslerde çekinmeden katılım gösteriyor.(Doküman)

E10G: Öğretmen adayı ders boyunca enerjikti. Derslere öğrencilerin her birinin aktif katılmasını istedi. Sıkılıp veya yorulup kenara oturmak isteyen öğrencilere izin vermedi. “Dersin bitmesine az kaldı devam et” dedi. Öğrencilerin tümünü derse katılmaları için teşvik etti.(Gözlem notu)

E7M: Yani öyle çok idealist hedefleri olan birisi değilim. İş neyse onu yapıp geçen birisi olarak tanıyabilirsin. Dersimi anlatır çıkarım. Daha fazlasını yapamam. Dersime katılmak isteyen katılır, öğreteceğim hareketleri ve teknikleri öğrencilere gösteririm. Doğru yapması için uğraşırım. Öğrencilerin peşinden koşamam. (Mülakat)

E14M: Çocukların sürekli bana danışacağı bir öğretmen olmak istiyordum sonra anladım ki soruları bitmiyor sürekli yanıma geliyorlar. Çok yıpratıyor. Çocuklarla uğraşmak istemiyorum. O hafta derste ne anlatmam gerekiyorsa anlatırım. Sadece dersimi yapıp çıkacağım. Onlarla ilgilenmek istemiyorum. Sürekli soru sormaları da beni yordu.(Mülakat)

E5G: Öğretmen adayı dersin başlangıcında öğrencileri sıraya dizdi. Öğrencilere, voleybolun temel pas çeşitleri hakkında bilgi vereceğini ve ardından bunları uygulamaları için bir oyun oynatacağını belirtti. Bu süre zarfında öğrenciler tamamen sessiz bir şekilde dinledi. Öğretmen öğrenciler sıradayken pas çeşitlerini anlattı ikişerli olmalarını ve uygulamalarını istedi. Öğrenciler öğretmenin anlattığı gibi yapmaya çalıştı. Ders sonu mentor öğretmen yanına çağırdı. Etkinlikleri çeşitlendirmesi gerektiğini ve farklı yöntemleri de kullanması gerektiğini söyledi. Öğretmen adayı zorlandığını söyledi.(Gözlem notu)

Eğitim yaklaşımı alt kategorisinin bulguları öğretmen adaylarının öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli olmak üzere iki kod altında toplandığını göstermektedir. Günümüzde benimsenen öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, öğretmenin sadece bilgi aktaran olmaktan öteye geçerek, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif ve merkezi bir rol üstlenmesini hedeflemektedir. Bu yaklaşımın çerçevesinde, öğretmenler öğrencileri motive etmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim yaşantılarını düzenlemek ile yükümlüdür. Ayrıca, öğrencilere farklı öğrenme seçenekleri sunarak onların derse en yüksek düzeyde katkıda bulunmalarını ve aktif birer katılımcı olmalarını teşvik ederler (Açıkgöz, 2003; Vural, 2004). Bu noktada, eğitim yaklaşımları alt kategorisinin bulguları literatürde belirtilen öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarıyla paralellik göstermektedir. Cheng, Chan, Tang ve Cheng'in (2009) yaptığı çalışmada elde edilen nitel verilere göre, öğretmen adayları, öğrenci-merkezli yaklaşımı tercih ettiklerini ve bu yaklaşımın öğretimde daha başarılı sonuçlar doğurduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Maden, Durkan ve Akbaş (2011) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretimin avantajlarına, bu yaklaşımda kullanılması gereken yöntem ve tekniklere, bu öğretim stiline özgü dikkat edilmesi gereken noktalara ve bu süreçte sergilenmesi beklenen öğretmen davranışlarına dair olumlu ve yüksek algılara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Işıkgöz'ün (2020) gerçekleştirdiği araştırmaya göre ise beden eğitimi öğretmen adayları öğrenci merkezli (yapılandırmacı) öğretim yaklaşımını tercih ederken, öğretmen merkezli (geleneksel) öğretim yaklaşımını daha az benimsemişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmen merkezli yaklaşımın halen bazı öğretmen adayları tarafından benimsendiği gözlemlenmiştir. Öğretmen merkezli yaklaşımda öğretmen konunun merkezinde yer alırken öğrenci pasif bir rolde bulunur. Bu yaklaşımda öğretmen bilgiyi sunan öğrenci ise bilgiyi kabul eden taraftır (Özden, 2023). Eğitim yaklaşımları alt kategorisinin bulguları, Özden (2023) tarafından tanımlanan öğretmen merkezli yaklaşımla paralellik göstermektedir. Literatürde, bu konuyla ilgili bulgularımızı destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin Berkant ve Özarslan'ın (2019)

yaptığı bir araştırmada, öğretmen merkezli eğitim yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının olduğu ve bu adayların esaslılık eğitim inancına sahip olduğu tespit edilmiştir. Akpınar ve Gezer'in (2010) gerçekleştirdiği araştırma, son yıllardaki değişim ve yenilik vurgularına karşın ortaöğretim okullarında geleneksel eğitim yaklaşımının (öğretmen merkezli) baskın olduğunu ve öğretmenlerin yeni eğitim metodlarını tam anlamıyla kabullenmediklerini ortaya koymaktadır.

Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programları'na (MEB, 2006; MEB, 2017; MEB, 2018a; MEB, 2018b) bakıldığında, bu programların modern eğitim anlayışının gerektirdiği “yapılandırmacı yaklaşım” prensipleri ışığında tasarlandığı görülmektedir. Bu programlar eğitimin merkezine öğrenciyi koyan öğrenen merkezli bir yapıya evrilmekte olup bu değişiklik beden eğitimi öğretmenlerinden de derslerini öğrenci odaklı yaklaşımlarla aktif ve katılımcı yöntemlerle işlemelerini talep etmektedir. Bu yeni yaklaşım, öğrencilerin sadece fiziksel aktivitelere katılımını değil aynı zamanda bireysel ve sosyal gelişimlerini de desteklemeyi hedeflemektedir (Cengiz ve Serbes, 2014). Üniversitelerde, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarına öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı özel alan dersleri ile aktarılmaktadır. Ancak bu yaklaşımın özellikleri konusunda bilgi sahibi olmalarının ötesinde adayların öğrenci merkezli uygulamaları deneyimlemeleri gerekmektedir (İncik ve Tanrıseven, 2012). Çalışmaya ait bu alt kategorinin bulguları beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarında hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemelerinde beden eğitimi ve spor öğretim programlarının son yıllarda giderek daha öğrenci merkezli içeriğe sahip olmasının yanı sıra üniversitelerdeki öğretim elemanlarının da bu yaklaşımı benimsemelerinden kaynaklı olabilir.

Öğretmen merkezli eğitim yaklaşımını benimseyen öğretmen adayları, bu yönelimi öğrenci merkezli yaklaşımın getirebileceği zorluklara hazırlıksız oldukları için veya sınıfta karşılaşabilecekleri problemleri azaltmak adına tercih ediyor olabilirler. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında gözlemledikleri mentor öğretmenlerin eğitim yaklaşımları da adayların eğitim yaklaşımlarını şekillendirebilir.

Tablo 2

Mesleki Motivasyon Kategorisine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algısı	Mesleki Motivasyon	Mesleki Hedefler ve Beklentiler	○ Hatırlanma Arzusu ○ Sporcu Yetiştirme İsteği
		Mesleki Tutku ve Bağlılık	○ Mesleğin Kendine Uygun Olduğuna İnanma ○ Rehber Olma Arzusu ○ Mesleğe Olan Sevgi ○ Öğretmeyi Sevme
		Mesleki Zorluklar ve Endişeler	○ Okullardaki Fiziksel Koşulların Zorluğu ○ Ses Yükseltmeyi Sevmeme ○ Öğrenci Davranışlarına Yönelik Endişeler

Tablo 2’ de beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı temasına ilişkin “Mesleki Motivasyon” kategorisine ait kategori, alt kategori ve kodlamalara yer verilmiştir. Mesleki Kimlik teması altında ele alınan “Mesleki Motivasyon” kategorisi, öğretmen adaylarının mesleğe dair duydukları hissiyatı ve düşünceleri ortaya koymaktadır. Bu kategori kendi içerisinde “Mesleki Hedef ve Beklentiler”, “Mesleki Tutku ve Bağlılık” ve “Mesleki Zorluklar ve Endişeler” olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Öğretmen adayları, mesleklerine dair hedef ve beklentilerini belirlerken, aynı zamanda mesleğe olan tutkularını ve bu yolda karşılaşılabilecekleri zorlukları da dile getirmektedirler.

“Mesleki Hedef ve Beklentiler” alt kategorisinde katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan kodlar hatırlanma arzusu ve sporcu yetiştirme isteği olarak belirlenmiştir. Bazı öğretmen adayları öğrencilerin hayatında derinlemesine bir etki bırakma ve uzun yıllar sonra bile öğrencileri tarafından hatırlanma istekleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sadece öğrencilerin eğitim hayatında değil yaşamının ilerleyen dönemlerinde de anılarında yer almak istediklerini belirtmişlerdir. Sporcu yetiştirme isteğinde ise bazı öğretmen adayları genç yetenekleri erken yaşta keşfedip spora yönlendirme arzuları ve bu alanda ülke sporuna katkı sağlama hedefleri olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların mesleki hedef ve beklentilerine ilişkin ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E1M: Hani şey düşündüm o an ya dedim bundan on yıl sonra bir öğrencim bana gelse mesela şu anki öğrencilerimden Beyza, sahra kerim, yiğit bunlardan bir tanesi gelse ben o an hani mutluluktan böyle yerden artık göğe yükselmeye başlarım. Hani bunu düşündüm ve dedim hani bu gerçekten bence dünyadaki en iyi hislerden birisi. Öğretmenlik olarak değil hani belki sokaktan birinin hayatına dokundun, o seni sonra hatırladı bu çok önemli bir şey bence. Bu bence dünyadaki en önemli şeylerden birisi, hatırlanmak on yıl sonra yirmi yıl sonra da hatırlanmak yani öyle. (Mülakat)

E15M: Yıllar geçtiğinde mesela işte bizim V...Hoca vardı, işte çok yardımcı oldu. Bizimle beraber oldu bize şunları öğretti, falan işte iyi adamdı ya. İşte ne yapıyormuş bir arayalım desinler isterim yani. Yani ne bileyim yıllar geçtiğinde bile. Şeyi çok isterim. Dügün olduğunda beni çağırsın mesela anladın mı yani mutlu gününde gideyim yanında olayım mesela. Hatırlanmak isterim. (Mülakat)

E6M: Mesela hani sonuçta öğretmensin ve sınıfta bir bin türlü sınıfa giriyorsun. Belki 800-1.000 kişilik total öğrenci kapasiteli bir okuldasin. Yani illaki aralarından gerçekten yetenekli, bazı spor branşlarında üstün yetenekli sporcular illaki çıkacak. İllaki bunları biz göreceğiz. Ve onları gerçekten böyle hani spora yönlendirmek çünkü ülkemizdeki zaten en büyük sorunlardan birisi spor alt yapımızın olmaması. Küçük yaşta bir yetenek tespiti yapmamamız. İşte bunların da hepsi üst üste gelince bizim de aslında burada yapmamız gereken o yetenekli sporcuları ayıklayıp onları biraz daha böyle branşlaşmaya yönlendirmek. Erken branşlaşmaya. Ve bu şekilde de yetenekli sporcuları yetiştirmek diye düşünüyorum hocam. (Mülakat)

Mesleki hedef ve beklentiler alt kategorisinin bulguları öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarının hatırlanma arzusu ve sporcu yetiştirme isteği olmak üzere iki kod altında toplandığını göstermektedir. Koçel (1999) motivasyonu, bireylerin spesifik bir amaca yönelik, kendi öz arzularıyla hareket etme süreci olarak tanımlamıştır. Araştırmacılar, motivasyonun bireyi belirli hedeflere doğru yönlendiren ve bu hedefler doğrultusunda hareket etmesini sağlayan bir güç olduğunu, bu gücün etkin kullanılmasının bireyin hedeflerine ulaşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadırlar (Ayık ve Ataş, 2014). Aslan'ın (2020) yaptığı bir araştırmada, öğretmen adaylarının mesleğe olan inançlarını pekiştiren temel unsurun “bireysel ve toplumsal fayda sağlama” düşüncesi olduğu ortaya konmuştur. Adaylar, aldıkları eğitim sayesinde yetenekli sporcuları keşfetme potansiyeline sahip olduklarını ifade ederken, mesleklerini icra ederken toplumsal sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getireceklerine olan güvenlerini vurgulamışlardır. Ahmet Yıkılmaz ve Alıncak'ın (2022) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinden beklentilerini incelediği çalışmasında beden

eğitimi ve sporun toplumda daha yaygın hale gelmesini ve sporu içselleştirmiş bireyler yetiştirmeyi hedefledikleri saptanmıştır. Öğretmenlik mesleği, sadece bir meslek olmanın ötesinde derin bir gönül işi ve sevgi gerektiren bir alandır (Kızıldaş, Harmatov ve Sarıçam, 2012). Aynı zamanda bir ülkenin geleceğini ve toplumsal gelişimini şekillendiren kritik bir role sahiptir (Bishay, 1996; Ekinci, 2017). Bu kritik rol nedeniyle bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri, onların bu meslekteki verimliliği ve doyumu açısından büyük bir öneme sahiptir (Üstün, Erkan ve Akman, 2004).

Mesleki hedef ve beklentiler alt kategorisine bakıldığında öğretmen adaylarının bu mesleğe olan motivasyonlarının hatırlanma arzusu ve sporcu yetiştirme isteği kodlarında toplanmasının altında yatan sebepler, öğretmen adaylarının bireysel deneyimleri ve toplumsal değerlerle ilişkili olabilir. Sürecin başında öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde birçoğunun spor geçmişi olduğu ve kendi beden eğitimi öğretmenlerini iyi anımsadıklarını ifade etmişlerdir. Öncelikle birçok öğretmen adayı, sporla ilgili olumlu deneyimlere sahip olup ayrıca kendi beden eğitimi öğretmenlerinden etkilenmiş olabilirler. Adaylar, kendi öğretmenlerinin yarattığı olumlu izlenimleri, kendi öğrencileri üzerinde de bırakma isteği taşıyabilirler. Ayrıca öğretmen adayları, sporun toplumsal önemini kavrayarak bu alanda yetenekli bireylerin yetişmesine katkıda bulunma arzusunu taşıyabilirler.

Mesleki motivasyon kategorisinin diğer alt kategorisi olan “Mesleki Tutku ve Bağlılık” kategorisinde katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan kodlar; mesleğin kendine uygun olduğuna inanma, rehber olma arzusu, öğretmenlik mesleğine olan sevgi ve öğretmeyi sevme olarak belirlenmiştir. Mesleki tutku ve bağlılık kategorisi altında dikkat çeken öğretmen adaylarının görüşleri arasında mesleğe olan yatkınlıklarını, doğru bir seçim yapmış olduklarına dair inançlarını ve bu meslekte mutlu olacaklarına olan güvencelerini dile getirdikleri görülmektedir. Çocuklarla vakit geçirme sevgilerinden, spora olan ilgilerinden ve öğretme yeteneklerinden bahsederek öğretmenlik mesleğini yapma nedenlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere yol gösterme ve onları hayata hazırlama isteklerini, öğrencilere sporun önemini aktarma ve onları yönlendirme arzularını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları ise beden eğitimi ve sporla olan ilgileri, öğrencilere fiziksel gelişimlerinde ve sosyal becerilerinde katkıda bulunma isteklerini ifade etmişlerdir. Son olarak bir şeyler öğretme isteğinin kendi karakterlerine uygun olduğunu, sahada öğrencilerle vakit geçirirken mutlu olduklarını ve öğrencilere bir şeyler aktarmanın keyif verici olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların mesleki tutku ve bağlılıklarına dair ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E1M: Ya direk şey dedim benim mesleğim buymuş. Hani dedim ben gerçekten doğru bir seçim yapmışım dedim. Zaten daha önceleri de öğretmenlik düşünüyordum ama farklı branş düşünüyordum. Hani ben İngilizce düşünüyordum veya kendime birkaç alternatif koyuyordum işte beden eğitimi, ingilizce, tarih, türkçe ya da edebiyat diye. Hani bunu başaracağımı sadece düşünüyordum ama kâğıt üzerinde ama staja girdiğimde dedim ki “ben yaparım bu işi” dedim. Gerçekten benim mesleğim buymuş. Bunu fark ettim ve mutlu oldum baya dedim hani doğru şeyi seçmişim ya sonuçta mutlu olduğum bir işi yapacağım hani günümüzde çoğu insanlar mutlu olduğu işi yapmıyor, zorunlu kaldığı için. Baktığım zaman diyorum ben doğru şeyi seçmişim, gerçekten bana en uygun en doğru şeyi seçmişim diye. (Mülakat)

E16M: Ben sporu seviyorum küçüklüğümünden beri sporu seviyorum bu meslekte de spor iç içe aynı zamanda çocukları da seviyorum. (Mülakat)

K6M: Ben öğretebilme kabiliyetinin kendimde olduğunu düşünüyorum. Bir konu verin hani öğretebilirim bunu çocuklara. Mesela beslenmeyle alakalı bir konu verin bana öğretim yani çocuklara bu yeteneğin kendimde olduğunu düşünüyordum. O yüzden öğretmen olmak bana uygun olduğunu düşünüyordum. Benim anlayışıma, isteklerime, çalışma ortamı, çalışma zamanı, zaman açısından da bana uygun olduğunu düşünüyorum hani yaşam stilim beklentim yani ileriki hayatta yaşamayı düşündüğüm şekilde uyum sağlayabilir bu meslek bana diye düşünüyordum. (Mülakat)

E8M: Çocuklarla ilgilenirken, sporun içindeyken. Hani sürekli evraklarla uğraşmak yerine çocuklarla iç içe olmak falan Daha çok hoşuma gidiyor. O yüzden mutluydum yani güzel oldu. (Mülakat)

K4M: Baktığımızda hani bu aslında yapmayı çok istiyorum çünkü en başındaki amacım rehber olmaktı yol göstermekti insanların hayata kazandırmaktır her zaman bunu istiyordum hala bunun istiyorum. (Mülakat)

E15M: Sporunu seviyorum genel olarak. Beden Eğitimi ve Spor adı üstünde. Sporunu yani çok severim. Beden Eğitimi kısmına geldiğimiz zaman fiziksel olarak öğrencilere insanlara daha doğrusu hayata hazırlıyoruz zaten dersin özelinde. Ya öğretmenlik yapmak isterim hocam ya. Nedense var yani o kendimde onu hissediyorum. Severe yapıyorum yani. (Mülakat)

E8M: Bir şeyler öğretmeyi, ya da birisi bir şey başardığında onda da bir mutluluk uyanır bende de bir mutluluk uyanır. (Mülakat)

Mesleki tutku ve bağlılık alt kategorisinin bulguları öğretmen adaylarının mesleğin kendine uygun olduğuna inanma, rehber olma arzusu, öğretmenlik mesleğine olan sevgi ve öğretmeyi sevme olmak üzere dört kod altında toplandığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgularının literatürdeki diğer araştırmalarla da desteklendiği görülmektedir. Fokkens-Bruinsma ve Canrinus (2012) yaptıkları çalışmada çocuklarla çalışmak ve topluma fayda sağlamak gibi faktörlerin öğretmenlerin mesleğe duygusal bağlılığını artıran faktörler olduğu sonucuna varmışlardır. Zach, Dunsky, Stein, Litvin ve Hellerstein (2020) öğretmen adaylarının çocukları sevmek, çocuklarla olumlu ilişkiler kurmak, çocuklara değer aşılama fırsatı ve meslek sevgisi gibi idealist nedenlerle

mesleklerine devam edeceklerini belirtmiştir. Hellsten ve Prytula (2011) yeni göreve başlamış öğretmenlerin, mesleği tercih etme nedenleri arasında; başkalarının hayatında olumlu değişiklikler yaratma isteği, çocuklarla ve gençlerle etkileşimde bulunma sevgisi ve kendi ilgi alanlarındaki konuları öğretme fırsatı yer aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu içsel motivasyon kaynaklarının, öğretmenlerin günlük mesleki uygulamalarında etkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Araştırmacılar tarafından içsel motivasyon kaynaklarının, öğretmenlik mesleğini devam ettirme konusundaki kararlarında önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Richardson ve Watt, 2006; Sinclair, 2008).

Öğretmen adaylarının motivasyonlarının hem üniversitedeki eğitim süreçlerinde hem de sonrasında gerçekleştirecekleri meslek yaşamlarında belirleyici bir etkiye sahip olabileceği vurgulanmaktadır (Atav ve Altunoğlu, 2013). Akhan ve Kaymak'ın (2021) yapmış olduğu araştırma da ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle bu mesleği daha iyi tanıyıp sevdikleri yönünde olumlu duygular geliştirdikleri görülmektedir.

Bu alt kategorinin bulgularına göre mesleğin kendine uygun olduğuna inanma, rehber olma arzusu, öğretmenlik mesleğine olan sevgi, öğretmeyi sevmeye unsurları öğretmen adayları için mesleği seçme ve sürdürmede temel motivasyon kaynaklarıdır. Bu bulgular, literatürdeki diğer araştırmalarla da örtüşmekte ve öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının mesleki bağlılıkları üzerinde belirleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hem severek hem de isteyerek başlama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu motivasyon kaynaklarına sahip olmaları, onların mesleklerini daha etkin, verimli ve tatmin edici bir şekilde icra etmelerine katkıda bulunabilir.

Mesleki motivasyon kategorisinin bir diğer alt kategorisi olan “Mesleki Zorluklar ve Endişeler” kategorisinde katılımcıların ifadelerine göre ortaya çıkan kodlar okullardaki fiziksel koşulların zorluğu, ses yükseltmeyi sevmeme ve öğrenci davranışlarına yönelik endişeler olarak belirlenmiştir. Bazı öğretmen adayları, okulların fiziksel koşulları hakkında sıkıntılarını dile getirmiş, özellikle mevsim şartlarına bağlı olarak okulda yaşadıkları problemleri vurgulamışlardır. Ayrıca, sesini yükseltmeyi sevmeyen öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretmenliği gibi bazı branşlarda bu durumun zorlayıcı bir faktör olabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, bazı öğrenci davranışlarına maruz kalmaktan endişe duyan öğretmen adayları, öğrencilerin disiplinsiz davranışları ile karşılaşmak istemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların mesleki

zorluklar ve endişeler alt kategorisinde dile getirdiği görüşlere örnek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E7M: Hocam şimdi kış dönemine denk geldik, donduk. Yazın da büyük ihtimalle yanacağız çoğu okulun da spor salonu yok. (Mülakat)

E7M: Ben sesimi yükseltmeyi çok seven birisi değilim. Öğretmenlik de maşallah özellikle beden eğitimi öğretmenliği zaten dışarıda sürekli bağırarak zorundayız bu zaten kötü bir şey. Genel olarak sevemedim ben ya. (Mülakat)

K5M: Sadece bu öğrencilerin nasıl desem çok fazla şahit oldum çok fazla böyle yaramaz öğrenciler vardı. O konuda biraz aklımda ömrüm boyunca katlanabilir miyim acaba bu maratona bu sese falan bir tek onda bir çekincem oldu. (Mülakat)

E14M: Küçük çocuklar anlaşıyor sürekli kavga ediyorlar. Bu bana küfretti. O bana küfretti hocam ne yapacağız. Uğraşıp duruyorsunuz hocam yani sürekli çatışma halindeler. Hocam biz daha genciz. Bu yaşta ben bunlarla uğraşmak istemem. Belki 50 yaşında atanmayı düşünürüm o zaman KPSS çalışırım. Ama hocam şimdi değil. (Mülakat)

Mesleki zorluklar ve endişeler alt kategorisinin bulguları öğretmen adaylarının okullardaki fiziksel koşulların zorluğu, ses yükseltmeyi sevmeme ve öğrenci davranışlarına yönelik endişeler olmak üzere üç kod altında toplandığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik endişelerini ve bu endişelerin nasıl ortaya çıktığını göstermektedir. Mesleki zorluklar ve endişeler, öğretmen adaylarının mesleklerini sürdürme kararlarını ve motivasyonlarını doğrudan etkileyebilir. Literatür incelendiğinde bu bulgular ile paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Zach, Dunsky, Stein, Litvin ve Hellerstein (2020) öğretmen adaylarının mesleği bırakmaya karar vermesinin temel nedenleri arasında ağır çalışma koşulları, beden eğitimi dersinin yapılacağı okul binası ve mevcut teknik altyapının bulunmaması olduğunu belirtmişlerdir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) kötü çalışma koşulları ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının azalması gibi nedenlerin öğretmenlerin mesleki tükenmişliğine yol açtığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlik uygulamasına başlamadan önce öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde tüm öğretmen adayları, mesleğe dair bir heyecan ve motivasyona sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlik uygulaması sırasında karşılaşılan deneyimler bazı endişe ve kaygıların oluşmasına neden olmuş olabilir. Öğretmenlik uygulamasına başladıktan sonra yapması gereken görevler veya öğretmenin karşılaştığı gerçekler öğretmen adayının endişe duymasına neden olmuş olabilir. Örneğin Recepoğlu ve İbret'in (2019) yaptıkları çalışmada son sınıfa devam eden öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinden daha düşük çıkmıştır. Bu durumu

öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde edindikleri olumsuz deneyimlerle ilişkilendirmişlerdir.

Ek olarak, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin algıları ve motivasyonları, aldıkları eğitimin kalitesi ve içinde bulundukları eğitim ortamının özellikleri tarafından da şekillendirilmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarının akademik, fiziksel ve sosyal yeterliliklerinin öğretmen adaylarının mesleki tutum ve algılarını doğrudan etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Aslan, 2020). Bu noktada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirdiği okulların fiziksel ve sosyal yeterliliklerinin eksikliği ve öğrenci profilinin değişkenliği de öğretmen adaylarını etkilemiş olabilir.

Tablo 3

Öğretmen Görev ve Sorumlulukları Kategorisine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algısı	Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları	Mesleki Değerler	○ Derse İlişkin Mevcut Algıyı Değiştirme ○ Özel Alan ve Genel Kültür Bilgisine Sahip Olma ○ Öğrencilere Model Olma ○ Kendini Geliştirme ○ Kılık Kıyafetine ve Davranışlarına Dikkat Etme
		Öğrenme ve Öğretme Süreci	○ Branşlara Yönelik Temel Düzeyde Bilgi Kazandırma ○ Ders Zamanını Verimli Kullanma ○ Fiziksel Aktivite Alışkanlığı Kazandırma ○ Güvenliği Sağlama ○ Öğrencilerin Uygun Kıyafet ve Ekipmanla Derse Hazır Olmaları ○ Öğretim Programına Bağlı Kalma ve Ders Planını Uygulama

Tablo 3'te beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı temasına ilişkin "Öğretmen Görev ve Sorumlulukları" kategorisine ait kategori, alt kategori ve kodlamalara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik teması altında ele alınan "Öğretmen Görev ve Sorumlulukları" kategorisi, katılımcıların

ifadelerine dayanarak “Mesleki Değerler” ve “Öğrenme ve Öğretme Süreci” olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır.

“Mesleki Değerler” alt kategorisinde katılımcı ifadelerinden ortaya çıkan kodlar derse ilişkin mevcut algıyı değiştirme, özel alan ve genel kültür bilgisine sahip olma, model olma, kendini geliştirme, kılık kıyafetine ve davranışlarına dikkat etme olarak belirlenmiştir. Bazı öğretmen adayları, beden eğitimi ve spor derslerinin yalnızca top oynama ve boş zaman geçirme şeklinde algılanmasının, dersin gerçek değerinin göz ardı edilmesine neden olduğunu bu nedenle bu algıyı değiştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarından bazıları özel alan bilgisinin yanı sıra genel kültür bilgisine de sahip olmanın, kendi mesleki gelişimlerine sürekli yatırım yapmanın, öğrencilere doğru bir model olmanın gerekliliğini ifade etmişlerdir. Son olarak ise kılık kıyafetlerine ve genel davranışlarına özen göstermeleri, profesyonel bir tutum sergilemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların mesleki değerlerine dair ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E1M: Ya bir kere öğrencilerin beden eğitimi algısını değiştirmek. Çünkü hep ailelerin getirdiği şey hem hani çoğu beden eğitimi öğretmeni artık şey diye tercih ediyorlar hani iki derste de öğretmen olur iki ders top verir oynatırım diye bu algıyı kırmak bence, çünkü beden eğitimi bu değil ha tamam bir dersi bende serbest bırakıyorum ama hani beden eğitimi biraz çocukların enerjisini atmasını ve sporu öğrenmesi ve ben planımı buna göre yapıyorum. Planımı erken biterse çocuklara artık enerjisini atması için bırakıyorum, bir kere bu algıyı kırmak. Ben bu algıyı belki çocuklarla biraz kırdığımı düşünüyorum, çünkü ben beşinci sınıflara girdiğimde hani beşinci sınıflarda ilk defa beden eğitimi öğretmeni ile giriyorlar. Önceki derslerde hep oyundu. Biraz ders konusuna girince çocuklar şey yapıyordu hani ne oluyoruz kafasına giriyor, bence bu algıyı kırmak bizim görevimiz.(Mülakat)

E8M: Ya onlara dediğin gibi rol model olmak bu da bir sorumluluk. Ben ne yaparsam aslında onlar da onun taklidini yaparlar. O yüzden ben de dikkat etmeye çalışıyorum işte giyim kuşam bile olabilir. Sen nasıl gidiyorsan onlar da aynı şekilde gidiyor. Ben pantolonla gitsem onlar da aynı şekilde pantolonla gelir. O yüzden eşofmanları gitmeyenlere eşofmanları giymeleri gerektiğini falan söylüyordum. Yani aslında hocam komple biz de sorumluluğu var komple yani. Ne yapsak onların gözünde bir taneyiz yani bir sürü öğrenci var ama bir tane öğretmen var. Biz onların gözünde bir taneyiz. Biz ne yapsak aslında onlar bizden onu alıyorlar. O yüzden hal ve hareketlerimiz olsun konuşmamız olsun hepsi bizim sorumluluğumuz yani.(Mülakat)

E13M: Okul içerisinde yani bir öğretmen olarak onlara model gibi olmamız gerekiyor. Öğretmen ders bittikten 2 dakika sonra çıkıp da okul içerisinde laubali ve ukala davranışlar sergilememeli gerek okul dışında olsun yani çünkü öğrenciler dediğim gibi üçe kadar okulda. İki buçukta dersim bitebilir ama o arada öğrenciler bahçeden, sınıftan senin dışarıda ne yaptığını görüyor arabana binişine kadar izliyorlar. Yeri geliyor aileler oluyor orada sıralanıyor, arabaların içinde sen

görmüyorsun ama onlar seni görüyorlar, izliyorlar yani üzerinde de düdük eşofmanın olunca bir nevi belli oluyor beden eğitimi öğretmeni olduğun o yüzden okul içinde ve dışında gerçekten hal ve hareketlerine dikkat etmesi lazım bir öğretmenin en önemli görev ve sorumluluklarından bir tanesi bu bence.(Mülakat)

K4M: Antrenörlükte de böyledir hiçbir şey bilmeyen bir insana antrenörlük verisen onu ne kadar sporcu yaptırabilir ki? Öğretmenlikte de bence böyle yani aşağıdan bir ee bir şeyin yoksa öğrencilere ne kadar aktarabilirsin? Önce kendin bilgili olman gerektiğini düşünüyorum. Kendini geliştirmeyen bir öğretmen öğrenciye hiçbir şeye aktaramaz. O yüzden hoca kendisi öğrenecek ki çocuk da öğrenebilsin. Kendi gelişimimiz en temel sorumluluğumuz bence.(Mülakat)

E13M: Kesinlikle benim vazgeçilmezim giyim kuşamımıza dikkat etmemiz. Yani kişisel bakım olsun bunlara önem vermesi gerekiyor bir öğretmenin çünkü orada velilerle görüşüp öğrencilerle görüşüyor okul müdürü, müdür yardımcısı diğer öğretmenler bu da bence olması gerekiyor. Yani kendini böyle salmış değil de kendine önem veren çünkü kendine önem veren insanlar işini de güzel yaparlar.(Mülakat)

E2M: Okula öğretmen olarak gidiş şeklimiz tarzımız kılık kıyafetimiz falan bunlar da bizim sorumluluğumuz çünkü öğrenci ister istemez gözlemliyor, öğrenci karşısına çıktığımız zaman öğrenci senin her şeyini gözlemliyor işte kılık kıyafetinden tut, senin derste anlattığın dersi anlatış şeklin, derste duruş yapın hepsini gözlemliyor. Hani bunlara da önem vermek gerekiyor.(Mülakat)

Mesleki değerler alt kategorisinin bulguları derse ilişkin mevcut algıyı değiştirme, özel alan ve genel kültür bilgisine sahip olma, model olma, kendini geliştirme, kılık kıyafetine ve davranışlarına dikkat etme olmak üzere beş kod altında toplandığını göstermektedir.

Mesleki değerler, öğretmenlerin mesleki görev ve sorumlulukları yerine getirirken yönlendiren standartlar olarak tanımlanabilir (Kozikoğlu ve Bekler, 2019). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde mesleki değerler alt kategorisinin bazı bulguları bu çalışmalarla paralellik göstermektedir. Çalışmalarda araştırmacılar öğretmenlerin alan uzmanlığı, sosyal sorumluluk, öğrenme süreci ve kendini gerçekleştirme, idealist olma, gelişimlere ve yeniliklere açık olma gibi mesleki değerlere yönelim gösterdiklerini ortaya koymuştur (Curtner-Smith ve Geoffrey, 2000; Capel, 2016; Liu ve Silverman, 2006; Turan ve Aktan, 2008). Farklı araştırmacılar da öğretmenlerin devamlı öğrenme ve yeniliklere karşı olan istekliliğini (Chong ve Cheah, 2009) ve mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik kendini geliştirme çabalarını (Arthur, Davison ve Lewis, 2005) öğretmenlikteki önemli değerler arasında saymaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenmeye açık olmaları mesleki bakımdan kendilerini geliştirebilmeleri için olması gereken bir değerdir (Brady, 2011).

Öğretmenlerin sahip olması gereken bir diğer mesleki niteliklerden biri genel kültür bilgisidir. Mesleki yeterliliklerini daha etkili bir şekilde sergileyebilmeleri için genel

kültür önemli bir mesleki bileşendir. Bu çerçevede, bir öğretmenin sadece kendi uzmanlık alanında derinlemesine bilgiye sahip olmasının ötesinde genel olaylara, bireysel ve toplumsal dinamiklere, hatta global meselelere geniş bir açıdan yaklaşabilmesi esastır. Öğretmenin branşı ne olursa olsun görev aldığı ortamın sosyo-kültürel özelliklerini, öğrencilerin aile yapılarını, toplumsal değerleri ve normları anlaması ve bu bilgiyi öğrencilerin sosyalleşmesini desteklemek için kullanması gerekmektedir (Çakır (2015).

Öğretmenler, sadece eğitim ve öğretim süreçlerinin merkezinde yer alan kişiler olmanın ötesinde öğrencilere de rol model olmaktadır. Öğretmenler giyim kuşamından ikili ilişkilerine, karşılaştığı olaylara verdiği tepkilerden dil kullanımına kadar her alanda örnek olması beklenir (Karataş, 2020). Öğrenciler, öğretmenlerinin sergilediği tutum ve davranışları yakından gözlemleyerek bu davranışları kendi hayatlarına entegre ederler (Kaya ve Taşkın, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin, sadece okul içerisinde değil okul dışında da öğrencilere pozitif bir örnek olması gerekmektedir. Toplumun değerlerini benimsemiş, bu değerlere sahip çıkan ve bu konuda kendini sürekli geliştiren öğretmenler, topluma da bu değerleri aktaran bireyler yetiştirebilirler (Yıldırım, 2009). Capel (2016), mesleki değerlerin, bireylerin öğrencilik yıllarında uzun süreli bir sosyalleşme süreci sonucunda belirgin hale geldiğini belirtmektedir. Bu çalışmadaki öğretmen adaylarının beden eğitimi ve spor dersleriyle ilgili algıları, onların öğrencilik yıllarında edindikleri deneyimlerle şekillenmiş olabilir. Bu deneyimler; beden eğitimi dersine dair mevcut algıları değiştirme, özel alana hakimiyet, genel kültür bilgisi, rol model olma, sürekli kişisel gelişim, kılık kıyafet ve genel davranışlara özen gösterme şeklindeki değerlere dönüşmüş olabilir. Beden eğitimi derslerine yeterli değer verilmemesi, boş ders olarak görülmesi (Özcan, Mirzeoğlu ve Çoknaz, 2016; Ünlü ve Filiz, 2019), alanında uzmanlaşmış beden eğitimi öğretmenlerinin yetersizliği (Bozdemir, Çimen, Kaya ve Demir, 2015) ve okulda beden eğitimi öğretmenlerinin göz önünde olması gibi durumlar öğretmen adaylarının bu alanda daha duyarlı olmalarına sebep olmuş olabilir. Öğretmen adaylarının bu değerlere sahip olmaları, onların mesleki gelişimlerini ve öğrencilere olan katkılarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca bu değerler beden eğitimi ve spor derslerinin kalitesini ve etkinliğini de artırabilir.

Öğretmenin görev ve sorumlukları kategorisinin diğer alt kategorisi olan “Öğrenme ve Öğretme Süreci” kategorisinde katılımcıların ifadelerine göre ortaya çıkan kodlar branşlara yönelik temel düzeyde bilgi kazandırma, ders zamanını verimli kullanma, fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırma, güvenliği sağlama, öğrencilerin uygun kıyafet ve ekipmanla derse hazır olmaları, öğretim programına bağlı kalma ve ders planını

uygulama olarak belirlenmiştir. Öğrenme ve öğretme süreci alt kategorisine dair bulgular, öğretmen adaylarının eğitim sürecine nasıl yaklaştıklarını ve bu süreçte neleri önemsediklerini göstermektedir. Bazı öğretmen adayları öğrencilerin spor branşları ile ilgili temel düzeyde bilgiye sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer yandan ders saatinin en etkili şekilde değerlendirilmesini, öğrencilere fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmanın gerekli olduğunu ve beden eğitimi dersi verilirken güvenliklerinin öncelikli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca doğru ekipmanın ve kıyafetlerin, dersin etkili bir şekilde işlenmesi için kritik olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları kendilerine verilen plan ve programı takip etme sorumluluğuna vurgu yapmıştır. Öğretmen adayları öğrencilerin taleplerine rağmen belirlenen planı takip etme kararlılığında olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların öğrenme ve öğretme sürecine dair ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E1M: Bir kere çocuğa o konuyu anlayacağı şekilde öğretmek hani. Herkes kusursuz yapamaz ama çocuğun temel düzeyde bilmesi lazım. Yatkın olmaz, sevmez ama temel düzeyde mesela parmak pas nedir dediğimde o duruşu ve parmakların konumunu göstermesi lazım temel düzeyde kusursuz olmasa bile.(Mülakat)

E15M: Şimdi şöyle bana bir vakit veriliyor. O vakti en iyi şekilde değerlendirmem gerekiyor. Yani onlara ne verebilirim? Basit düzeyde olması lazım. Çünkü çok fazla bir vaktimiz yok. Bir branşı 3 haftada 2 haftada öğretemeyiz. Basit düzeyde, oyunla alakalı olması lazım mesela. Bir oyun oynatıyordum. Oyunun içinde parmak pas vardı mesela işte ne bileyim atış vardı, manşet, servis atışı vardı, smaç. Onlar olduğundan dolayı şunu düşündüm. Etkinlikleri daha çok oyun gibi eğlenceli. Vakti de tam zamanında kullanmam lazımdı. Hatta çocuklara da hep diyordum mesela ben şu an hani sizi 10 dakika geç şey erken bırakırsam bazılarınızın hakkına girerim diyordum. Öyle öyle onlar da alıştı zaten sonra. Hocam hatta zil çaldı biz gidelim falan diyorlardı. Birinde teneffüste falan kendileri otuyordu. Hocam tamam bitirelim de bu hafta bu bitsin falan dediler. Oyun oynuyorduk orada oyun yarıda kalmasın diye oynadık hatta gittiler ondan sonra diğer derse gittiler koşular hemen.(Mülakat)

E5M: Sorumluluğum onları ders saati içinde olabildiğince aktif tutmak çünkü genel olarak zaten hareket etmiyorlar. Ondan sonra onların fiziksel aktiviteyi yaşamlarına entegre etmesini sağlamak benim görevim diye düşünüyorum.(Mülakat)

K5M: İlk başta kesinlikle güvenli bir ortam hani çocuklar çok hareketli bir oyun oynatıyorsun bir aktivite yaptırıyorsun hani bir şey olacak mı, sakatlanacak mı çünkü takip etmek zor. Kesinlikle güvenli bir ortam yaratmak lazım ders içinde. Şimdi kafasını oraya çarpacak. Arkadaşıyla mesela dersin ortasında bir şey oluyor basketbolla ilgili aktivite yaptırıyorsun toplu falan böyle fırlatıyor hani çocuğun gözüne geliyor bunları mesela engel olmaya çalışmak ilk başta bu olduğunu düşünüyorum çünkü çok sorun yaşadık bunlarla ilgili her an birine bir şey olur mu gibisinden.(Mülakat)

E13M: Öğrenciler beden eğitimi dersine hazır gelmeli. Her anlamda hazır gelmeliymiş; eşofmanından tutun işte spor kıyafetlerinden tüm ayakkabısından çorabına kadar çünkü gerçekten bu pantolonla veya botla veya gömlekle yapılacak bir ders değil. Bu konuda giyim kuşam dikkat işte hassasiyet bunlar gelişini biraz daha pek aslında daha önceki yıllarda dikkat edilmeyen şeyler bunlar. Hani dikkat ediyorsun ama okulda olunca biraz daha farklı oluyor bir de bunları velilere yansıtmak öğrenciler aracılığıyla oluyor genelde üstünüze başınıza hazır gelin eşofmanınızı spor ayakkabılarınızı giyin deyince. O da eve gidiyor annesine diyor babasına diyor.(Mülakat)

E10M: Hocam öğrencilere karşı şöyle, hani bize belirli bir plan verildi. Hani bu planı yapmak zorundasın. Sanki bir hafta yapmasan, çocukların hakkına giriyormuşsun gibi hissediyordum ben. O hafta onu işlemek zorundaydım. Mesela öğrenciler diyordu ki, hocam bu hafta işlemeyelim, hayır diyordum.(Mülakat)

Öğrenme ve öğretme süreci alt kategorisinin bulguları branşlara yönelik temel düzeyde bilgi kazandırma, ders zamanını verimli kullanma, fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırma, güvenliği sağlama, öğrencilerin uygun kıyafet ve ekipmanla derse hazır olması, öğretim programına bağlı kalma ve ders planını uygulama olmak üzere altı kod altında toplandığını göstermektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğrenme ve öğretme süreci alt kategorisinin bazı bulguları bu çalışmalarla paralellik göstermektedir. Araştırmacıların belirttiği görev ve sorumluluklar arasında öğretim zamanını etkili kullanma, öğrenme ortamını uygun hale getirme (Cerit, 2008; Çelen ve Bulut, 2019), öğrencileri günlük yaşantılarında daha aktif bireyler haline getirme, onların fiziksel formunu ve sporla ilgili temel becerilerini geliştirme (Darst ve Pangrazi, 2006) yer almaktadır.

Öğrenme ve öğretme süreci alt kategorisine dair elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının eğitim sürecine nasıl yaklaştıklarını ve bu süreçte neleri önemsediklerini göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının, spor branşlarına yönelik temel düzeyde bilgi kazandırmaya, ders zamanının verimliliğine, fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmaya, öğrencinin güvenliğini sağlamaya, uygun kıyafet/ekipmanla derse hazırlığına, öğretim programına uyuma ve ders planını uygulamaya önem verdikleri görülmektedir. Bu bulgular Mirzeoğlu, Yaralı, Çoknaz ve Özmen'in (2019) vurguladığı beden eğitimi derslerinin öğrencilere spor branşlarını tanıtmak ve bu branşlara özgü bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla tasarlandığı kavramıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Bulca, Bilgin ve Demirhan'ın (2020) vurguladığı gibi beden eğitimi ve spor derslerinin başka bir önemli amacı da öğrencilere düzenli fiziksel aktivite alışkanlığını kazandırmaktır. Aynı zamanda Özcan, Mirzeoğlu ve Çoknaz'ın (2016) çalışmasında öğretmenler tarafından öğrencilerin derste uygun kıyafet ve ekipman ile hazır olmalarının

onların güvenliği açısından önemli olduğu vurgulanmış ayrıca beden eğitimi ve spor dersinin boş ders olarak görülmesini dersin en zayıf noktası olarak görmüşlerdir. Bu bulgular öğretmen adaylarının öğrencinin güvenliğini sağlamaya, uygun kıyafet-ekipmanla derse hazırlığına, öğretim programına uyuma ve ders planını uygulamaya önem vermesi bulguları ile paralellik göstermektedir.

Eğitim sisteminin amacına uygun öğrenci yetiştirmenin temelinde iyi yetişmiş, nitelikli ve mesleğinde söz sahibi öğretmenler bulunmaktadır (Özden, 2003; Yazar ve Karataş, 2018). Bu çerçevede bakıldığında “Öğrenme ve Öğretme Süreci” alt kategorisine dair bulgular, öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretmen olma yolunda ne kadar bilinçli ve sorumlu olduklarını gösterebilir. Öğretmen adaylarının öğrencilere branşlarla ilgili temel bilgileri aktarma, ders zamanını en etkili şekilde kullanma, fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırma ve güvenlikleri sağlama gibi konulardaki yaklaşımları, onların eğitim sürecine ne kadar önem verdiklerini ve bu süreçte neleri önemsediklerini gösterebilir.

Tablo 4

Öğretmenlik Becerileri ve Yetkinlikleri Kategorisine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algısı	Öğretmenlik Becerileri ve Yetkinlikleri	Sınıf Yönetimi ve Organizasyonu	○ Ses Kullanımı ○ Sınıf Hakimiyeti ○ Düzen ve Disiplin Kurma ○ Zaman Yönetimi ○ İstenmeyen Davranış
		Ders Planlama ve Uygulama	○ Beceri Öğretimi ○ Ders Anlatım Becerileri ○ Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Becerileri
		İletişim Becerileri	○ Diksiyon ve Hitabet Becerilerinde Gelişim ○ Empati ve Anlama ○ Öğretmen Öğrenci İlişkisindeki İletişim

Tablo 4’te beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı temasına ilişkin “Öğretmenlik Becerileri ve Yetkinlikleri” kategorisine ait kategori, alt kategori ve kodlamalara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik teması altında ele alınan “Öğretmenlik Becerileri ve Yetkinlikleri” kategorisi, katılımcıların

ifadelerine dayanarak “Sınıf Yönetimi ve Organizasyonu”, “Ders Planlama ve Uygulama” ve “İletişim Becerileri” olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategorilere ait yorumlar son alt kategori olan iletişim becerilerinin altında yer almaktadır.

Sınıf yönetimi ve organizasyonu, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturan kritik unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alandaki yetenek ve becerilere dair bulgulara adaylar ses kullanımından sınıf hakimiyetine zaman yönetiminden istenmeyen davranış yönetimine kadar bir dizi konuda deneyim kazandıklarını ve bu deneyimlerle geliştiklerini ifade etmektedirler. Örneğin ses kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini anlayan ve bu konuda gelişme kaydeden bir aday, ses tonuyla sınıfta belirli bir disiplin sağlama becerisini edinmiştir. Öte yandan öğrenciler arasında istenmeyen davranış yönetimi konusunda stratejiler geliştiren adaylar sınıf içi dinamiklerin daha dengeli ve huzurlu bir atmosferde ilerlemesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca sınıf içinde düzen ve disiplin oluşturma sürecinde adayların kurallar koyma ve bu kuralları uygulama becerileri geliştikçe sınıf içi karmaşanın azaldığı ve daha düzenli bir eğitim sürecinin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Katılımcıların sınıf yönetimi ve organizasyonuna dair ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E1M: Sesimi daha iyi kullanmaya başladım. Çocuklar belki ilk ders çekiniyorlardı hocam niye böyle sesli konuşuyorsunuz diye ama daha sonra anladım bazı yerlerde sesimi yükseltiyordum mesela konuyu anlatıyordum birbirlerine sataşıyorlardı, ben sesimi hafif böyle bir desibel mesela yükselttiğimde çocuk anlıyordu. Ses hakimiyetim daha iyi oldu hani.(Mülakat)

K1M: Öğrenciler arasında problem olduğunda öncelikle öğrencileri dinleyip o an işte hangisinin ne yapması gerektiğini söylüyordum. Ama böyle yapınca öğrenciler biraz da sıcağı sıcağına olduğu için olaylar, daha da uzatmaya devam ediyorlardı, olay devam ediyordu. Ama artık bu tarz durumlar yaşadığımda sadece açıklama yapmalarını istemiyorum ya da olayı bana pek değişken bireylerin anlatmasını istemiyordum. Direkt onlara uygulamaya devam ettiriyordum. Bir aradan zaman geçtikten sonra bireysel olarak çağırıp problemin ne olduğunu sorup ona çözüm buluyordum. Çünkü anlık olduğunda olaya devam ediyorlar ve daha da kızışıyordu ortalık. Bu tarz durumlarda biraz daha bekleyip, onların da biraz daha sakinleşmesini bekliyordum. Ve dersin de aksamasını istemiyordum. Teneffüste bu konuyu konuşup görüşüyordum. Yeri geliyor yaptırımlar uyguluyordum. Mesela o öğrenci yaramazlık yaptığında yapmaması gerekeni yaptığında ona o uygulama ile beş dakika yaptırmayıp sadece kenarda bekletiyordum izlettiriyordum ya da farklı görev veriyordum diğer arkadaşlarının yanlışlarını izleyip onları uyarması gerektiğini anlatıyordum.(Mülakat)

E14D2: Sınıfa olan hakimiyetim arttı. Her şeyi kendim yapmak yerine öğrencilere sorumluluklar verip görevlendirmeler verdim.(Doküman)

E4M: Mesela ilk zamanlar öğrenciye sıraya bile geçirirken zorlanıyordum ilk derslerde hatta 2. ve 3. derslere kadar ondan sonra mesela tek düdük sesi bütün öğrencileri sıraya geçmesi çok kolay oluyordu ve düdük çaldıktan sonra belli kurallar koymuştum. Mesela düdük çaldıktan sonra kimse konuşmuyor, hemen sıraya geçiyor, konuşmak isteyen soru sormak isteyen sadece parmakla söz hakkı alarak konuşabiliyordu. Ondan öncesinde ilk 3 hafta 4 haftada karmaşa vardı sadece. Herkes bir yandan konuşmaya çalışıyor onu sağlayamamıştım onu sağladım ben aynı zamanda.(Mülakat)

E11M: Sınıf hakimiyetim çok arttı yani yapma dediğim bir şey yapmıyorlardı. Benden habersiz bir şey de yapmıyorlardı. Nereye koyuyorsam orada bir şekilde duruyorlardı. Kendileri de alışmışlar. Severe gülerek geliyorlardı. Bitmesini istemiyorlardı. Bana “Hocam zilmi çalacak bitecek mi? Haftaya ne yapacağız” sorularını soruyorlardı. Hep onun heyecanı ile geliyorlardı, gidiyorlardı. (Mülakat)

E7D2: Zamanı artık daha iyi kullanıyorum. İlk başta sorun yaşıyordum. Derslerdeki etkinlikler yetişmiyordu. Ne yapacağımı pek bilmiyordum.(Doküman)

E1M: Hani istenmeyen bir davranış olduğunda mesela dönem başında herhangi bir olumsuzluk istenmeyen davranış yaşadığımda ne yapacağımı bilmiyordum ve sanki o davranışı sokakta yaşamış gibi bazen ağır tepkiler verebiliyordum mesela hatırlıyorum bir olayımı öğrenciye sesimi yükseltmişim baya bir şekilde hani çok bunaltmıştı ama şu an öyle bir şey olsa hani daha böyle iletişimim daha yüksek bir şekilde daha iyi yönetebiliyorum.(Mülakat)

K2D1: Çok kolay bulduğum şeyler olmadı ama ilk başta çocuklara kendimi dinletmede ve sınıf hakimiyetinde biraz zorluk çektim ama sonra sorunu çözmeye başladım.(Doküman)

Öğretmenlik becerileri ve yetkinlikleri kategorisinin diğer alt kategorisi olan “Ders Planlama ve Uygulama” kategorisinde katılımcıların ifadelerine göre ortaya çıkan kodlar beceri öğretimi, ders anlatım becerileri, ders planı hazırlama ve uygulama olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları eğitim süreçleri içerisinde özellikle beceri öğretimi konusunda derinleşmeye başladıklarını ve teknik detayların önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Yüzeysel bilgilendirmelerin öğrencilerin beceriyi kazanmaları için yetersiz olduğunu bu yüzden detaylı ve teknik bilgilendirme yapmanın önem kazandığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları ders anlatım becerileri konusunda ilerleyen süreçte daha özgüvenli olduklarını, öğrencilere daha net aktarımlar yaptıklarını ve ders içeriklerini daha etkili şekilde planlayıp uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları tekdüze ders içeriklerinden sıyrılarak daha çeşitli ve eğlenceli ders planları hazırlama konusunda da gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ders planlama ve uygulamasına dair ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E3M: Beceriği anlatırken değişim oldu. Hani ilk başta sadece yzeyssel bi şekilde hani işte mesela voleybolda parmak bas sadece parmaklarımızın ucuyla topu atıyoruz işte ya da başka herhangi bir açısından söylüyordum ama işte onu bu sefer daha çok söylemem nasıl diyeyim işte dizler doksan derece bükük olmalı işte top alın hizasında karşılanmalı işte topu atacağımız yere doğru el hareketleri uzanmalı şeklinde biraz daha fazla söylemler söylemem gerektiğini öğrendim çünkü top parmak pas şeklinde atacağız dediğim zaman öğrencilerin birkaç farklı şekilde topu attıklarını gördüm. O yüzden hani biraz daha tekniğe tam odaklı tekniğin doğru çıkabilmesi için tam olarak öğrencilere her ayrıntıyı doğru şekilde aktarmak gerektiğini...Yani ona biraz daha üzerinde durmak gerektiğini öğrendim. Onun üzerinde durdum.(Mülakat)

E1D2: nceki derslerimde kafamda hep bir şüphe oluyordu (acaba yapabiliyor muyum, acaba öğrencim neden böyle yaptı, acaba bugün dersimi işleyip konumu anlatabilecek miyim vb.) fakat artık herhangi bir şüphe olmadan kafamı sadece derse odaklayabiliyorum. Öğrencilerim ise anlattığım becerilerde daha az soru sorarak daha başarılı yapmaya başladılar ki bu da dersi daha başarılı işlediğime bir işaret. Bu durumu görmek beni hem daha mutlu hissettirdi hem de bu mesleği yapabilmem adına kendimden umutlu hissetmeme sebep oldu. Bazı şeyleri başarabileceğimi görmeme sebep oldu.(Doküman)

K5M: Dersi anlatış şeklimde mesela dersi anlatış şeklimde ilk haftalar acemi olduğum belli oluyordu ama son haftalara doğru artık gelişmiştim hani konuyu daha böyle güzelce anlatabiliyordum hareketleri falan olsun da yapabiliyordum gsterebiliyordum öğrenciye o konularda geliştiğimi düşünüyordum.(Mülakat)

E6M: Ya ben biraz daha böyle hani bir şeyleri geliştirebildiğimi ve plan programı yaparken tekdüzelikten kurtulup böyle daha farklı farklı şeylere gidebildiğimi fark ettim. Mesela hani sürekli mesela basketbol işliyoruz voleybol işliyoruz. Temel işte pas, şut gibisinden ama sonrasında bunları çeşitlendirmeye başladık. Eğitsel oyunlar ekledik işte farklı farklı yeni oyunlar buldum. Mesela Instagram, Google, Youtube'dan olsun araştırdım. Ve hani hem öğrenciler daha mesela zevk almaya başladı dersten hem ben aynı şekilde. Ben de katılıp aralarına eğitsel oyunlarda oynuyordum mesela. Sınıfı gruba ayırıp yarıştırıyordum. Yani hem öğrenciler eğleniyordu hem ayriyeten ben eğleniyordum. Zaten karşılıklı böyle eğlenme olduğu zaman dersin nasıl geçtiğini mesela anlamıyordum ben artık beşinci altıncı haftadan sonra. Ya bu şekilde yani hocam.(Mülakat)

Öğretmenlik becerileri ve yetkinlikleri kategorisinin diğer alt kategorisi olan “İletişim Becerileri” kategorisinde katılımcıların ifadelerine göre ortaya çıkan kodlar diksiyon ve hitabet becerilerinde gelişim, empati oluşturma ve ğretmen-ğrenci ilişkisinde etkin iletişim kurma olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları, mesleklerini icra ederken kullandıkları dilde ve iletişimde daha bilinçli olduklarını ifade etmektedirler. Diksiyonlarına daha çok dikkat ettiklerini, empati ile öğrencilerin durumlarını anlamaya çalıştıklarını, cinsiyet veya yaş farklılıklarına rağmen her öğrenciyle bireysel olarak iletişim kurabilmek için stratejiler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ğretmen adayları öğrenciyle kurulan iletişimin derslerin verimini artırdığını bu sayede daha rahat

ve özgüvenli bir şekilde öğretmenlik yaptıklarını vurgulamaktadırlar. Katılımcıların iletişim becerilerine dair ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E1M: Şunu fark ettim benim iletişimim biraz daha şey oldu sanki ben biraz daha böyle konuşurken sokak ağzı olan birisiyim kelimeler olarak değil ama kelimelerin söylenişi anlamında diksiyon ve hitabetim diyeyim. Diksiyon ve hitabetimin daha iyi olduğunu fark ettim. Çünkü çocuklara ders anlatırken diksiyonumu düzeltmeye çalışıyorum kendi kendime arada ders olmadığında çocuklar bahsetmiştir çocuklara ne yapıyorsunuz falan diye konuşuyorum böyle konuşurken şu an mesela arkadaşlarımla konuşurken de mesela diksiyonuma daha dikkat ettiğimi fark ettim. Arada yine arada kaçıyor böyle kelimelerin söylenişinde ama artık yirmi yıldır öyle konuşuyorum yirmi iki yıldır öyle konuşuyorum. Çok şey yapamasam da iletişim becerilerimin ve diksiyon hitabetimin daha da yükseldiğini gördüm.(Mülakat)

K6M: Hocam şöyle daha fazla dinlemeyi öğrendim zaten hani çünkü her şeyi herkes çok fazla bir şey yaşıyor ve hani bir şeye bakarak hani onun biraz altını açmak gerekiyor hani öğrenciler konuşmak gerektiğini öğrendim aslında çünkü bir şey yaşıyorsun onu o davranışa bakıp mesela sen hemen bir şey kestirip atabilirsin ya da mesela çocuğa direk sifıra basabilirsin ya da mesela tamam otur sana eksi veriyorum mesela diyebilirsin. Ama mesela onun arkasında hani tamam ne yapmadın şöyle mi oldu, o zaman çok mu geldi gibi sorularla birazcık daha açmak gerekiyor bazı şeyleri. Onda biraz kendime kazandırdığım şeyler oldu.(Mülakat)

E6M: Hocam bir de mesela kız öğrencilere nasıl davranacağımı bilmiyordum. Mesela gerçekten böyle sınıfa çok açık giyinip gelen kızlar vardı mesela. Hani çok mesela erkeklerin dikkatini çekiyordu mesela. İşte atletizm yaparken veya voleybol oynarken falan. İlk başta onları mesela nasıl uyurabileceğimi bilmiyordum. Hani nasıl iletişim kurabileceğimi de bilmiyordum. Hani öğrenciyi en kırılmayacak şekilde işte nasıl iletişim kurabilirim diye düşünüyordum kendimle alakalı. Sonrasında artık bir zamandan sonra bunu nasıl yapabileceğimi araştırdım. İşte hocaya sordum hani hocam nasıl uyurabilirim gibisinden falan. Sonrasında onları hallettim. İlk başlarda gerçekten böyle hani nasıl iletişim kuracağımı bilmiyordum yani. Nasıl sesleneceğim bilmiyordum. Mesela çocuklar mı demem gerekiyordu veya kızlar mı demem gerekiyordu. İşte bunları sonrasında hallettim. Artık hani hepsinin isimlerini tanımaya başladım. İsimleriyle seslenmeye başladım. İşte kızım diyordum, oğlum diyordum falan.(Mülakat)

E11D2: Bu anlamda ciddi ciddi kolaylık çektiğim şey öğrencilerle olan iletişimim, onların bana karşı olan tutumu artık gerçekten dersler çok daha verimli geçiyor. İlk başlarda ciddi bir iletişim sorunu vardı artık yok. Yani kötü hissettim çünkü karşında seni dinlemeyen dediklerini yapmayan öğrenciler vardı bu sorun aşıldı şu an gayet güzel.(Doküman)

E9M: Genel olarak özgüvenim arttı diyebilirim bu konuda. Daha önce öğretmenlik yapmamıştım yani bir spor okulunda vs. Özgüvenim arttı. Öğrencilerle daha rahat iletişim kuruyorum diyebilirim. Genel olarak öğrencilerle iletişimimde diyebilirim belki.(Mülakat).

Öğretmenlik becerileri ve yetkinlikleri kategorisinin bulguları sınıf yönetimi ve organizasyonu, ders planlama ve uygulama ve iletişim becerileri olmak üzere üç kategori altında toplandığını göstermektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında bu becerilerin önemi ve etkisi konusundaki genel kanaat öğretmenlik uygulamaları ve eğitim süreci aracılığıyla öğretmen adaylarının bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerektiği yönündedir. Çiçek ve İnce'nin (2005) çalışması, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin öğretmen adayları için ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Değirmençay ve Kasap (2013) da öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi sayesinde öğrencilerle iletişim kurma, geliştirme ve sürdürme becerileri kazandığını vurgulamıştır. Karadüz, Eser, Şahin ve Bayram'ın (2009) çalışması ise öğretmenlik uygulaması dersinin adayların iletişim konularındaki bilgi ve becerilerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile doğal ortamında tanışması ve doğrudan eğitim ortamıyla etkileşimde bulunarak okulun çeşitli unsurlarını ilk elden deneyimlemesi, teorik bilginin pratikte nasıl uygulandığını görmeleri için kritik bir adımdır (Yeşil, 2014). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve organizasyonu, ders planlama ve uygulama ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, onların etkili ve başarılı öğretmenler olmalarına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda adayların sınıf yönetimi becerileri, öğrenci davranışlarını yönlendirme, disiplin sağlama, sınıf içi dinamikleri yönetme ve zamanı etkili bir şekilde kullanma, iletişim becerileri gibi konularda gelişim gösterdikleri ve bu becerilere sahip olmanın, öğretmenlik mesleğinde başarılı olmaları için kritik bir öneme sahip olduğu anlaşılabılır. Öğretmen adaylarının ders planlama ve uygulama konusundaki gelişimleri, eğitim sürecindeki deneyimleri ve öğrenci geri dönüşleri sayesinde artış göstermekte olup bu da onların mesleki kimliklerinin şekillenmesine katkıda bulunabilir. Lim, Cock, Lock ve Brock (2009) tarafından vurgulandığı üzere hizmet öncesi öğretmen eğitimi bu becerilerin kazanılmasında kritik bir role sahiptir. Hizmet öncesi eğitimin kalitesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini ve mesleklerine olan bağlılıklarını doğrudan etkilemektedir. Bu eğitim sürecinde öğretmen adaylarına gerekli bilgi, yaklaşım ve yetenekler aktararak onların etkili öğretmenler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Bu eğitim sürecinin kaliteli ve kapsamlı olması, öğretmenlerin mesleklerinde daha uzun süre devam ettirmeleri ve mesleklerine daha bağlı olmalarını sağlar. Aynı zamanda bu süreç öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutkularını ve motivasyonlarını artırmaktadır.

Mentor Öğretmenlerin Rolü Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5

Mentor Öğretmenin Rolü Temasına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Kategori	Kodlar
Mentor Öğretmenin Rolü	Duygusal ve Psikolojik Destek	○ Duygusal Dayanıklılık ○ Güvende Hissetme ○ Mesleği Yapmaya Teşvik Etme ○ Motive Olma ○ Okula Uyumunu Kolaylaştırma ○ Öz güvenin Artması ○ Kendi Tarzını Bulmaya Teşvik Etme
	Model Olma	○ Donanımlı Olma ve Kendini Yenileme ○ Kariyerine Yönelik İlham Verme ○ Otoriter Tavrı Benimseme ○ Otoriterlik ve Samimiyet Arasındaki Dengeyi Kurma ○ Spora Yönlendirme ve Takip Etme ○ Öğrenci Potansiyelini Ortaya Çıkarma ○ Öğretmen Tarzını ve Pratiğini Şekillendirme ○ Öğretmen Duruşunu Şekillendirme ○ Mesleğe Bakış Açısını Şekillendirme
	Profesyonel Gelişim	○ Bakış Açısının Değişimi ve Özyeterlilik Algısının Artışı ○ Ders Planlama ve Uygulama ○ Empati Becerisinin Gelişimi ○ Kariyerine Yönelik Kendine Güvenme ○ Kendi Tarzı ve Tutumu Üzerindeki Farkındalığı ○ Sınıf Yönetimi Becerileri ○ Yeni Durumlarla Baş Etme ○ Öğretim Becerilerini Geliştirme
	İletişim ve Paylaşım	○ Aktif Geri Bildirim ve Yönlendirme ○ Açık İletişim ○ Destekleyici Yaklaşım ○ Fikir Alışverişi ○ Pozitif Etkileşim ○ Öğretmenlik Hakkında Paylaşım Eksikliği ○ İlgili Yaklaşım

Tablo 5’te beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarında mentor öğretmenin rolü temasına ilişkin kategoriler ve kodlamalara yer verilmiştir. Mentor öğretmenin rolü teması katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda

“Duygusal ve Psikolojik Destek”, “Model Olma”, “Profesyonel Gelişim” ve “İletişim ve Paylaşım” şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde mentor öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarına sunduğu duygusal ve psikolojik destek kategorisinde katılımcıların ifadelerine göre ortaya çıkan kodlar duygusal dayanıklılık, güvende hissetme, mesleği yapmaya teşvik etme, motive olma, okula uyumu kolaylaştırma, özgüvenin artması, kendi tarzını bulmaya teşvik etme olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri mentor öğretmenlerin, aday öğretmenlerin mesleki kimliklerini şekillendirme süreçlerinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Örneğin bir öğretmen adayının mentor öğretmeninin geçmiş deneyimlerini paylaşarak duygusal zorluklarla başa çıkmasında nasıl yardımcı olduğunu vurgulaması, mentorun empatik yaklaşımının aday öğretmenin duygusal dayanıklılığını nasıl artırdığını göstermektedir. Ayrıca bazı katılımcılar mentor öğretmenlerin geri bildirimleri ve yönlendirmelerinin öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediği ve özgüvenlerini artırdığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları mentorlarının destekleyici ve anlayışlı tutumları sayesinde mesleğe daha motive olduklarını, kendi öğretme tarzlarını bulmaları için teşvik edildiklerini ve bu süreçte kendilerini daha güvende hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların duygusal ve psikolojik destek kategorisine dair ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

K4D1: Kendisi de antrenörlükten gelmiş olması, karşılaştığım zorluklarla başa çıkma sürecimde beni anlamasına yardımcı oldu. İlk zamanlarımdaki gibi sert çıkışlarımın onun da bir zamanlar yapıyor olduğunu söylemesi beni rahatlattı. Bu, duygusal olarak güç verdi zorluklara daha dirençli yaklaşmamı sağladı. Mentor öğretmenim olarak bana doğru yolu göstereceğini bilmek, bu süreci daha başarılı tamamlayacağımı bana hissettirdi. (Doküman)

E6M: Hocam şöyle yani seni izleyen ve sana süreçte destek veren biri olduğu zaman kendini güvende hissediyor insan. Hani bir sorun yaşayacağı zaman o sorunu ön görebilecek hocalarımız vardı bizim. Ve direkt sürece dahil oluyordular. İşte şunu şöyle yapmalısın hocam, bunu böyle yapmalısın hocam gibisinden. (Mülakat)

E13M: Ama seni dedi ben gayet hazır görüyorum dedi. Bu kelimesi beni çok teşvik etti. “Sen gayet yani ufak tefek eksiklerin var daha üniversite okuyan bir öğrencide elbette ki olur ama ben seni gerçekten bir antrenör öğretmen boyutunda hazır görüyorum öğrencilere karşı tutumların çok güzel” dedi. (Mülakat)

E10M: Bir beceriyi öğretmede çok motive etti beni. Hani mesela özellikle özel eğitim dersinde. Çocuklara hani bir şeyler yaptırmaya çalışmam, onların yapabilmesi falan mentorumu çok etkilemişti. Hatta şey dedi Yağmur Hoca’na da söyledim, haberin olsun dedi. O derse girdiğini, çok iyi olduğunu falan söyledim. Hocam sağ olun falan dedim hatta. Ondan sonra mesela öğrencilere bir şeyler

öğretirken, hani çocuklarla iletişimim iyi olduğundan dolayı, sen diğer öğretmen adayı gibi değilsin sen öğretebiliyorsun. Ra.. çok çekingen sen böyle iyisin devam et oğlum falan demişti çok motive olmuştum.(Mülakat)

K6M: Yani bir mentor hocayla mesela hoca sonuçta kaç yıldır öğretmenlik yapmış ve ben daha hiç öğretmenlik yapmış değilim ve gelmişim bir okula sıralarına oturduğum okulda öğretmenlik yapacağım ve o şekilde öğretmenin bana bu şekilde güzel şeyler söylemesi beni ekstra motive etti ve çok mutlu etti. Yani eğer öyle olmasaydı mesela çok büyük bir çöküş olurdu böyle üzüntü ya of olmuyor mu acaba yapamıyor muyum? Acaba ben buraya uygun değil miyim? falan diye bir düşünürsün. Hani ister istemez ama şimdi beni çok motive etti hocam yani.(Mülakat)

E2D1: Mentor öğretmenimle ilişkim çok ama çok iyiydi sıcak kanlı yaklaşımı ile yabancılık çekmemi önledi sanki yıllardır aynı okulda görev yapıyormuşuz gibi hissettirdi. Okula onun sayesinde daha çabuk uyum sağladım.(Doküman)

E6M: Ve onların o köşede bulunması yani şey gibi düşünelim bunu mesela bir boks maçına çıkıyorsun ringe ve köşede antrenörün sürekli sana direktif veriyor. Aynı şekilde onların da bizle iletişimi böyleydi. Yani sürekli biz bir maça bir sınava çıkıyormuş gibi düşünelim kendimizi. Kendimizi sürekli geliştirmemiz gerekiyor ve onlar da bize köşeden sürekli geri dönütler vererek aslında süreci daha iyi işlememizi sağlıyordu ve bu da bizim kendi öz yeterlik algımızı gerçekten tap seviyeye çıkarıyordu. Yani hani ben başarabiliyorum işte yapabiliyorum gibisinden. Ya bir geri dönüt alıyordum kendimce mesela. O yüzden onların orada olması ve bize destek olması bizi gerçekten çok iyi hissettiriyordu.(Mülakat)

E8M: Ara ara gelip geri dönütler veriyordu hoca olumlu da geri dönütler veriyordu. Şey diyordu iyisin böyle devam et. İşte ses tonun iyi gibi falan. Ya da ders işleyişin iyi çocuklar eğlendi falan. Bunlar öz yeterliğimi arttırdı hep. Aslında gelip hani şey dese onu yapma. Bazı öğretmenler de yapıyordu hani. Benim bildiğim gibi yap falan deseydi beni de soğutacaktı benim çocuklara olan tavrımı da soğutacaktı. Hani zorunluymuş gibi olacaktı ama bu biraz daha hani bize bıraktı. İyisin falan dediği zaman hani ben de iyiyim böyle devam edebilirim başarabiliyorum diye düşündüm.(Mülakat)

K6M: Samimi bir hoca yani samimi anlayışlı, benim bulunduğum durumun farkında hani tabuları olmayan bir insan hani ya da böyle çok fazla böyle sinirli ya da böyle hey hey ya da böyle çok kasıntı değil senin bulunduğun sana yardımcı olan bir insan. Şey değil yani ben böyle öğrendim sen de böyle yapacaksın değil. Tarzını bulacaksın dedi. Bu çok önemli tarzını bulacaksın. Hani hiçbir kimse kimsenin tarzı değil. Hiçbir hoca bir konuyu aynı şekilde öğretmiyor mesela hani farklı yollarla öğretiyorlar ve o yönden hocamı gerçekten anlayışlı olması beni bu süreç boyunca hani olumlu şekilde desteklemesi ve güzel enerjiler vermesi beni çok rahatlatmış ve gerçekten güzel geçti bu dönem.(Mülakat)

Duygusal ve psikolojik destek kategorisinin bulguları duygusal dayanıklılık, güvende hissetme, mesleği yapmaya teşvik etme, motive olma, okula uyumu kolaylaştırma, özgüvenin artması, kendi tarzını bulmaya teşvik etme olmak üzere yedi kod altında toplandığını göstermektedir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasına başladıklarında kendilerini stresli, bunalmış ve hatta belki de hazırlıksızlık hissedebilirler.

Bu nedenle kaliteli geri bildirim ve destekleyici bir ilişki öğretmen adayının gelişimi için kritik öneme sahiptir (González-Toro, Cherubini, Doig ve Fernández-Vivó, 2020).

Bu kategorinin katılımcı ifadelerine dayanarak mentor öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarına sunduğu duygusal ve psikolojik desteğin adayların mesleki gelişim sürecinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Mentor öğretmenler, öğretmen adaylarında güven ve güç duygusu oluşturarak olumlu bir şekilde öğretmen kimliğinin şekillenmesini etkileyebilir (Ticknor, 2014). Yuan ve Lee (2015) çalışmalarında, öğretmen adaylarının mentor öğretmenleriyle ve diğer öğretmenlerle kurdukları etkileşimin, adayların öğretmen kimliğinin şekillenmesi ve gelişiminde kritik bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde araştırmalar, yeni öğrenme deneyimlerinin günlük uygulamalar ve etkileşimler yoluyla kimliğin yapılandırılmasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Beijaard vd., 2004; Brown, Reveles ve Kelly, 2005; Beauchamp ve Thomas, 2009). Bu kategoride elde edilen bulgular, literatürdeki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Mentorluk sürecinin öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarını ve özgüvenlerini olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalar (Lunenberg, Dengerink ve Korthagen, 2014) bu kategorinin bulgularını desteklemektedir. Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson'un (2009) yaptığı çalışma da bu doğrultuda olup onlara göre etkili mentor öğretmenler, öğretmen adaylarının mesleki yolculuklarında karşılaştıkları zorluklara karşın psikolojik ve duygusal destek sunarak önemli bir rol oynamaktadırlar. Ballı, Müldür ve Büyükkarcı (2018) gerçekleştirdiği bir araştırma, öğretmen adaylarının mentor öğretmenlere yönelik algılarını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan bazı öğretmen adayları, mentor öğretmenlerini öğretmen adayına karşı ilgili olma, onu motive etme, iyi bir model olma, öğretmen adayının performansına yönelik geribildirim verme, mesleki deneyimlerini öğretmen adayı ile paylaşma, öğretmen adayı için ulaşılabilir olma ve tüm adaylara eşit davranma bakımından olumlu yönde değerlendirmişlerdir. Beck ve Kosnik (2002)'e göre mentorlar öğretmen adaylarına duygusal destek sağlayarak öğrenme süreçlerini daha kolay ve anlamlı hale getirmektedirler.

Bu kategorinin bulgularına ve ilgili literatüre dayanarak mentor öğretmenlerin sağladığı duygusal ve psikolojik destek öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi sürecinde kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Bu destek öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştıkları stres, bunalım ve hazırlıksızlık hissi gibi duygusal zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca mentor öğretmenlerin sunduğu destek ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarını derinleştirdiği, öz

yeterlilik algılarını ve özgüvenlerini artırdığı, kendi öğretim tarzlarını bulmalarına teşvik edildiği söylenebilir. Bu bağlamda duygusal ve psikolojik destek öğretmen adaylarının mesleki kimliğinin oluşumunda ve gelişiminde kritik bir etkiye sahip olabilir.

Mentor öğretmenin rolü temasının diğer kategorisi olan “Model Olma” kategorisinde katılımcıların ifadelerine göre ortaya çıkan kodlar donanımlı olma ve kendini yenileme, kariyerine yönelik ilham verme, otoriter tavrı benimseme, otoriterlik ve samimiyet arasındaki dengeyi kurma, spora yönlendirme ve takip etme, öğrenci potansiyelini ortaya çıkarma, öğretmen tarzını ve pratiğini şekillendirme, öğretmen duruşunu şekillendirme, mesleğe bakış açısını şekillendirme olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları mentor öğretmenlerinin meslekteki donanımları, bilgi birikimleri ve sürekli kendilerini yenileyen tavrından oldukça etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca mentor öğretmenlerin kariyerleri boyunca birçok alanda faaliyet göstermeleri, adayları farklı kariyer yollarına yönlendirme konusunda ilham kaynağı olmuştur. Öğrenci-öğretmen ilişkisinde otoriterlik ile samimiyetin denge içerisinde nasıl kurulması gerektiği konusunda mentor öğretmenler, adaylara yol gösterici olmuşlardır. Bazı adaylar mentor öğretmenlerinin öğrenci potansiyelini nasıl fark edip ortaya çıkardığını, ders işleme tarzlarına ve öğretmen duruşlarına hayranlıkla baktıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere farklı aktiviteler ve spor dalları konusunda nasıl rehberlik edildiği, adaylar için ilham verici bir model olmuştur. Katılımcıların model olma kategorisine dair ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E2M: Mentor öğretmenim öğrencilerin kılık kıyafetine de çok dikkat ederdi hani donanımlı bir öğretmen bu arada net donanımlı öğretmen. Hani meslekte çok uzun yıllar 20 yılı geçti diye biliyorum hatta uzman öğretmen oldu galiba ve 20 yıl geçti ama hala bilgi birikiminden hiçbir şey kaybetmemiş ki hani diyorum ki bazı şeyler unutulabilir çünkü o kadar yıl geçmiş ama hiçbir şeyi unutmuyor. Bunu sorduğum zaman da işte sürekli tekrarlıyorum kendimi sürekli yeniliyorum sürekli şunları yapıyorum diyordu. Kutluyordum yani mentor öğretmenimi, böyle konuştukça helal olsun hocam tebrik ederim sizi falan diyordum ki kendi hani sağlığına falan da dikkat eden biri. Bu konularda gerçekten takdir ettim bende öyle olmak istiyorum onun gibi olmak isterim.(Mülakat).

E5M: Akşam 3 ten sonra başka bir şeyler yapabilirim falan dememin sebebi mentor öğretmenim hem öğretmenlik yapıyor hem de yaşam koçluğu yapıyor. Bana da o söyledi zaten böyle şeylere yönelebilirsin diye. Hem yaşam koçluğu yapıyor hem öğretmenlik yapıyor. Zaman sıkıntısı çekmeden yapıyor bunu. O yönden beni etkiledi. Benim aklımda da zaten vardı antrenörlük yapmak istiyordum. Öğretmenlik okuduğum için de hem öğretmenlik hem antrenörlük yapabileceğimi de düşünüyordum. O da bana bir fikir sağladı galiba. Onun gibi bende yapabilirim.(Mülakat)

E3M: Mentor hocam bana göre biraz daha böyle nasıl diyeyim ciddi otoriter bir tavır takınıyordu. Yani sadece dersini anlatıyor. Ondan sonra hani anlatması gerektiği yerde anlatıyor işte göstermesi gerektiği yerde gösteriyor. Ama böyle hani şımaran öğrenciye tahammülü yoktu. Ee sinirleniyordu. O zaman da öğrenciler biraz daha disipline sahip oluyorlardı. Çünkü diğer türlü olmuyorlar maalesef. Bunu da görmüş oldum. Öyleydi yani. Ben ilk başlarda onun gibi değildim ama benzemek zorunda kaldım. Çünkü onun yaptığı işe yarıyordu. Onun gibi oldum.(Mülakat)

E5M: Mesela mentor öğretmende benim gibi aslında ya gerektiği yerde sert yapmasını biliyor ama gerektiği yerde mesela öğrencilerle içli dışlı. Onu örnek aldım bence. Biraz hocalar ondan tırsıyor. Otoriter bir kadın ama sınıf içinde çok samimiyete yer vermiyor öğrenciler şımarasın diye. Çünkü ortaokuldayız öğrenciler küçük. En ufak bir saldığını hissedersen. Zaten onlar bizden daha zeki bu konuda direkt tepeye çıkmasını biliyorlar. Mentor öğretmenimde da onlarla iyi anlaşıyor zaten. Mentor öğretmenin tavırlarını bildikleri için ne derse yapmaya çalışıyorlar. Ben de üçüncü dördüncü haftalarda zaten onun gibi davranmaya başladım biraz. Onu örnek aldığım için bu baya işe yaradı sınıfta. Otoriterlik ve samimiyetin arasındaki dengeyi yakalamaktan bahsediyorum aslında. Onu ayarlıyordu Mentor öğretmen ben de o şekilde davrandım.(Mülakat)

E16M: Mentor öğretmende aynı şekilde mesela derste konuşmada iyi olan öğrencileri bir yerlere yönlendiriyor işte yarışmalara yönlendiriyor okullar arası yarışmalar var işte onlara yönlendiriyor. Mesela birisi badmintonda iyiye ona söylüyor gel diyor turnuvalara katıl diyor. Yani onları bir yerlere getirmeye çalışıyor. Mesela Nevşehir'e gideceklermiş. Onlara gidin diyor yapın diyor. Bu beni etkiledi mentor öğretmenin oradaki duruşu oradaki deneyimi öğretmene baktığında ben de onun gibi olabilirim ya da gerçekten bu mesleği yaparsam şöyle olur dediğin noktalar öğrencileri yönlendirmesi ya da bir şeyler katmak istemesi güzeldi yani örnek alıyorum aslında.(Mülakat)

E13M: Mentor öğretmen öğrencinin böyle derse uyum sağlamasına yardımcı oluyor ve biraz daha içine kapanık öğrencilerin içindeki cevheri çıkarıyor bu konuda onu örnek aldım. (Mülakat)

K5M: İlk haftalarda da gördüm mentor öğretmenimin ders işleme şekli gayet iyiydi. Hani branşı hakkında çok güzel örnekler veriyor uygulamaları falan dahil olsun çok güzel yapıyordu. Hocam dersi işleyiş tarzında örnek aldım. İlk hafta onun hani işleme tarzına göre bende bana gösterdiği için hocanın ders işleme tarzına göre bende bir yol izledim. Onun gibi hani işledim ilk başta hareketi gösterip sonra böyle parkur en son oyun. Hocanın ders işleme tarzından örnek aldığım yerler oldu.(Mülakat)

E13M: Ya şimdi mesela o hoca okula girdiğinden itibaren öğrenciler gerçekten öyle bir farklılık hissediyorum öğrencilerde çünkü yani diğer hocalar da gidiyor aslında onlar kötü bir örnek olarak göstermek değil amacım ama mesela bir beden eğitimi öğretmeni olarak mı deyim artık bir mentor öğretmen olarak mı deyim. Okula girdiğinde gerçekten öğrenciler çok böyle bir anda heyecanlanıyorlar, seviniyorlar yüzleri gülüyor ya bunları fark ettikçe diyorum acaba hani mentor öğretmen gibi nasıl oluruz. Bunu deyince de şimdi o yüzden onu model alıyorsun. O ne yapıyor, nasıl öğrencilere aşılacak ki bu şekilde kendini sevdirmiş bunları düşünüyorsun ve işte onu model alıyorsun onun gibi olmak istiyorsun.(Mülakat)

E10M: Gerçekten çok iyi bir mentor öğretmen kendisi. Ya hani öğrencilere hani bir şeyler vermek isteyen bir adam ya. Açıkçası beni de öyle bir öğretmen olma yolunda ilerletti. Mesela ben önceden gördüğüm hani topu ver oynasınlar. Hani bu kafadaydım ben. Ama mentor öğretmenimi gördükten sonra onun gibi bir öğretmen olmak istedim.(Mülakat)

E2M: Mentor öğretmen ben yani ilk dersten anladım öğrencileri şey yapmıyor hani yapamayan öğrencisi olduğu zaman dönüp arkasını gitmiyor aman şey diyen öğretmenleri de gördüm ben herkesin her şeyi yapacak ya da herkesin her şeyi yeteneği olacak diye bir şey yok deyip kendi vicdanını rahatlatan öğretmenleri de gördük. Ama mentor öğretmenim öyle değildi o yok yani bir şey öğreniliyorsa o şey öğrenilecek çocuklar bunu yapabiliriz yani yapmak bizim için önemli olan yapmak yani iyi olabilir kötü olabilir yani ama işte hiç yapamıyorum diye bir şey yok kötü de olsa yap, dene bu çok önemliydi onun için. İlk derste anladım bunu zaten ondan sonra da bende böyle yapmak istedim ve derslerimde bunu dikkate aldım.(Mülakat)

Model olma kategorisinin bulguları katılımcı ifadelerine göre donanımlı olma ve kendini yenileme, kariyerine yönelik ilham verme, otoriter tavır benimseme, otoriterlik ve samimiyet arasındaki dengeyi kurma, spora yönlendirme ve takip etme, öğrenci potansiyelini ortaya çıkarma, öğretmen tarzını ve pratiğini şekillendirme, öğretmen duruşunu şekillendirme ve mesleğe bakış açısını şekillendirme olmak üzere dokuz kod altında toplandığını göstermektedir. Mentor öğretmenlerin sahip olduğu bilgi birikimi, deneyim, öğretim metotları ve öğrencilere olan yaklaşımı, öğretmen adaylarının kendi mesleki kimliklerini inşa ederken nasıl bir öğretmen olmak istediklerine dair görüşlerini şekillendirmiştir.

Literatürde bu bulguları destekleyen benzer çalışmalar da mevcuttur. Aydın ve Ok (2020) tarafından yapılan çalışmada mentor öğretmenlerin rol model olarak öğretmen adaylarının öğretmeye duydukları bağlılığı artırdığını, onları mesleki gelişime daha açık hale getirdiğini ve farklı perspektifler, yöntemler ile teknikler sunarak öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımlarını zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır. Alemdağ ve Şimşek'in (2017) çalışmasına göre öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşımlarında iş birliğine önem vermeleri, öğrencilerle etkili bir iletişim içinde olmaları, öğrencilerin dikkatini başarılı bir şekilde toplama yeteneği ve öğrencinin öğrenme sürecine duydukları ilgi mentor öğretmenlerin öğrenciler tarafından bir rol model olarak algılanmasını sağlayan faktörlerdir. Aynı zamanda mentorları kendilerine rol model olmayanlar da dahil olmak üzere tüm öğretmen adayları, sınıfta neyin işe yarayıp neyin yaramadığını gözlemledikten sonra profesyonel olarak gelişmişlerdir. Dolayısıyla gerçek bir sınıf ortamının, mentorların rol model olmadığı durumlarda bile öğretmen adaylarına zengin öğrenme fırsatları sunabileceği sonucuna varılmıştır.

Kiggundu ve Niyimuli'nin (2009) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının bir kısmı mentor öğretmenlerini etkileyici bir rol model olarak tanımlamış ve onların öğretim tarzından etkilenmişlerdir. Benzer şekilde Marais ve Meier (2004) çalışmasında da öğretmen adayları, mentorların sadece bilgi ve beceri anlamında değil aynı zamanda mesleki tavırlarıyla da takip edilmeye değer öğretmen örnekleri olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Bu bulgular mentor öğretmenlerin, öğretmen adayları üzerinde derin ve kalıcı etkiler bırakabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda mentor öğretmenlerin öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde rol model olarak önemli bir yer tuttuğu ve bu ilişkinin, adayların öğretmen olarak gelişiminde kalıcı ve olumlu etkiler bıraktığı sonucuna varılabilir. Benzer şekilde White (2014) ve Williams (2013) tarafından yapılan araştırmalar, mentorluğun öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Diğer yandan Akkerman ve Meijer'in (2011) yaptıkları araştırmada özellikle kariyerlerinin başlangıcında bulunan öğretmen adaylarının, öğretmen olarak kendi mesleki kimliklerini şekillendirmenin önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcilerini ve mentor öğretmenleri algılama ve tanımlama biçimleri kendi mesleki kimliklerini oluştururken izledikleri yol üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu algılar, onların kendi öğretmenlik profillerinde hangi özellikleri benimsemek ve hangilerinden kaçınmak istediklerine dair tercihlerini şekillendirmektedir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi sürecindeki bu modellik yapmanın, öğretmen adaylarının kariyerleri boyunca taşıyacakları öğretmenlik kimliğinin gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Fletcher ve Kosnik (2016) öğretmen adaylarının kendi mesleki kimliklerini geliştirirken yaşadıkları deneyimlerin önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Bu süreçte adaylar, kendilerini ve öğretmen olarak tanımladıkları diğer kişileri üniversitedeki akademisyenleri ve sahada deneyimli mentor öğretmenleri karşılaştırır ve bu etkileşimlerden yola çıkarak kendi öğretmenlik kimliklerini şekillendirirler. Öğretmen eğitimi esnasında, akademisyenler ve mentor öğretmenler genellikle öğretmen adayları için otorite figürleri olarak kabul edilir ve öğretmen adaylarına modellik yaparlar yani belirli davranışları, tutumları, becerileri ve bilgileri sunarlar. Bu iki grubun öğretmen adayları üzerindeki etkisi, adayların öğretmen olarak tanımlanmasında ve kendilerinden beklenen özellikleri içselleştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu tartışmalar ve bulgular ışığında model olma kategorisi altında belirlenen dokuz kod mentor öğretmenlerin öğretmen adaylarının kariyerlerine başlarken kendilerine rehberlik etme ve onları şekillendirme

kapasitelerini somut olarak ortaya koymaktadır. Mentor öğretmenlerin öğretim tarzları, disiplin anlayışları, sınıf içi yönetim becerileri ve öğrencilere yaklaşımları, öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olmayı hedeflediklerine dair iç görüler ve yönelimler kazanmalarında temel bir rol oynar. Bu süreç öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumlarını, sınıf yönetimini, öğrencilerle ilişkilerini ve genel pedagojik yaklaşımlarını derinlemesine etkiler. Öğretmen adaylarının rol modeller olarak mentor öğretmenlerden edindikleri bu bilgi ve deneyimler, onların kendi öğretmenlik tarzlarını geliştirmede ve mesleki kimliklerini oluşturmada belirleyici faktörler haline gelebilir.

Mentor öğretmenin rolü temasının bir diğer kategorisi olan “Profesyonel Gelişim” kategorisinde katılımcıların ifadelerine göre ortaya çıkan kodlar bakış açısının değişimi ve öz-yeterlilik algısının artışı, ders planlama ve uygulama, kariyerine yönelik kendine güvenme, kendi tarzı ve tutumu üzerindeki farkındalığı, sınıf yönetimi becerileri, yeni durumlarla baş etme ve öğretim becerilerini geliştirme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar mentor öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunduğunu ve bu süreçte öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili bakış açılarının, yeteneklerinin ve öz-yeterlilik algılarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmişlerdir. Özellikle ders planlama ve sınıf yönetimi becerileri konusunda mentor öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanan öğretmen adayları bu süreçte edindikleri bilgi ve becerilerin ilerleyen dönemlerde öğretmenlik pratiğine olumlu katkılar sağlayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca mentor öğretmenlerin öğretmen adaylarına verdikleri dönüşlerin, onların kendi tarzları ve tutumları hakkında daha farkındalık sahibi olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcıların profesyonel gelişim kategorisine ilişkin ifadelerine örnek olabilecek alıntılar ve araştırmacının gözlem notu aşağıda belirtilmiştir:

K3M: Mentor öğretmenim “ders planı hazırlarken öğrencilerin seviyesine uygun bir şekilde hazırlayın. Beşinci sınıfsa beşinci sınıfa göre hazırlayın. Sekizinci sınıfsa sekizinci sınıfa göre hazırlayın. Hani bunlara dikkat etmeniz gerekiyor. Yaş seviyesine çok dikkat edin.” demişti. “Öğrencilerin yapabileceği şekilde etkinlikler hazırlayın. Bunlara çok dikkat etmeniz gerekiyor” demişti. Ben dikkate almıştım hocam o şekilde yani. Hocam bu önerileri benim üzerimde gerçekten çok büyük bir etkisi oldu çünkü ben ondan sonraki haftalarım o şekilde hazırlanmaya devam ettim. Yaş seviyelerine dikkat ettim. Hani beşinci sınıf öğrencisi benim hazırladığım etkinliği yapabilir mi diye sürekli düşünüyordum. Çünkü çok küçükler hocam baktığın zaman gerçekten minicikler hani. Yapabilirler mi? Sakatlık olur mu acaba? Yoksa bu hareketi yaptırırsam hani gerçekten düşünüyordum hocam sakatlık geçirir mi veya da zorlanabilir mi? Mentor öğretmenimin dönütleriyle artık daha iyi plan hazırladığımı ve uyguladığımı fark ettim.(Mülakat)

E7G: Mentor öğretmen ders sonu öğretmen adayına “eğitsel oyunlarda ne eksikti ? “diye sordu. Öğretmen adayı “amaca uygun değildi” dedi. Mentor öğretmen “evet oyun amacına uymadı reaksiyon zamanı ile ilgili değildi. Eğitsel oyunlar amaca uygun olmalı hem çocuk zevk alsın hem de bir yönünü geliştirelim tüm öğrenciler aktif olsun. Oyunlarınızı ona göre hazırlayın. Daha fazla oyun üretebilirsiniz. Eleme usulü oyunlar olmasın” dedi. Öğretmen adayı “sonraki planda dikkat edeceğim. Aslında önceki planımda tüm öğrencileri aktif etmelisin dediğinizde bu planda daha aktif olacak etkinlikler yaptırđım.” dedi.(Gözlem)

K3M: Hani şimdi ben öğretmenlik yaptım hocam mentor öğretmen sayesinde bu tecrübeleri kazanmış oldum. Ona inanıyorum mesela sıraya nasıl sokacağımı öğrendim, alıştırımlarını öğrendim, öğrencilere nasıl geri dönüt vereceğimi öğrendim, öğrencilerle nasıl iletişim kuracağımı öğrendim, onlara nasıl hani farklı aktiviteler yaptıracağım onu öğrendim. Gerçekten çok şeyler kazandım hocam. Öğretmenlikte atanırsam zorlanmayacağımı düşünüyorum. (Mülakat)

K4M: Mentor öğretmenim benimle gerçekten hani her ders sonunda konuştu. Şimdi ben hayatım boyunca hani kimse bana evet çok sert olduğumu dışarıdan söylüyorlardı. Bu benim kendi karakterim hani küçükken de böyleymişim annem de bana böyle söylüyor. Hani konuşmadığım da bile bana sert bakma diyor ama benim normal bakışım aslında. O yüzden hani aslında karakteriniz bir yandan reddediliyor sizin .O yüzden ee orada öyle bir çatışma içerisine girmiştım ki hani diyorum ki ben mi yapamıyorum çünkü bugüne kadar hiçbir zaman böyle bir sorunla karşılaşmadım hani insanlar hep benimle iyi anlaşırdı, eğlenirdi. Anlaşamadığım hiçbir insan yoktu benimle anlaşamayan gerçekten problem ondadır. Yani o yüzden o çatışmayı hani benimle konuşarak ben kendimi anlamlandırdım. Hani nasıl davranmam gerektiğini en azından öğrendim. Olaylara başka bir açıdan bakmaya başladım. O yüzden mentor öğretmenimin yani o konuda hakkını bence ödeyemem. Çünkü öğrencilere sert davrandığımı fark ettirdiği anda bende ki değişimle birlikte onların da davranışları değişti. (Mülakat)

E2M: Mentor öğretmenimin zamanı iyi kullanmamda faydası oldu. Çünkü büyük etmen o oldu derse girdiğimde işte bu sıradır falan sonuçta 25 - 30 kişilik bir sınıfa giriyorsun işte sen sen sen bir takıma demek var bir de hadi çocuklar ikiyeşerli olalım sağ taraftakiler bir grup sol taraftakiler bu grup bitti maksimum toptasak bunu bir dakika içinde 2 ayrı gruba bölebiliriz ama benim uyguladığım yöntemle bu biraz zaman alabiliyordu. Zaten bunu mentor öğretmenim gözlemleyip bana söyledi, işte böyle böyle yaparsan bak ders daha etkili kullanabilirsin senin daha fazla zamanın kalır derste bir şeyleri anlatman kadar çocuklara bir etkinlikte oyunda daha fazla zaman geçirmelerini sağlarsın dedi. Ondan sonra yani net mentor öğretmen sayesinde bu zaman kısmında aştık zaten. Isınma hareketlerine falan daha fazla zamanın kalıyordu yani her şeye şimdi bizde de biraz daha uygulamaya yönelik olduğumuz için dedi zaman kavramında da biraz şunu da söyledi ekstra olarak hani uygulatmamız gerekiyor öğrencilerin bir şeyleri deneyerek yapması öğrenmesi gerekiyor bu yüzden teorik kısmı çok tutma dedi. Anlat ama mesela basketbolda pas anlatıyorsan teoride sözel olarak bu 5 dakikayı geçmesin. Geri kalan kısmında uygulat uygulanırken uygulama kısmından anlat bu şekilde yaptığın zaman da sana zaman kalır dedi. Mesela bunlar bana mentor öğretmenimin zamanla ilgili geri dönüşleriydi. Onun sayesinde de zamanı daha etkili kullandığımı hissediyorum. (Mülakat)

E6M: Mentor öğretmenim gayet hani iyiydi falan diye bana geri dönütler veriyordu. İşte şunlar da biraz daha iyi yapabilirsin, işte şunu da şöyle yapabilirsin, etkinlikleri çeşitlendirebilirsin. İşte etkinlikleri ne kadar çeşitlendirirsen öğrencileri ne kadar sürece aktif katarsan yönetimde de o kadar az sorun yaşarsın gibisinden dönütler veriyordu. Onları da uygulamaya başladım ve sonrasında artık beşinci altıncı haftadan sonra sınıf yönetimi açısından bir sorunum kalmadı. Tamamen gayet iyi bir şekilde dersi işliyordum. (Mülakat)

E3M: İşte ben okulda ilk başta bir beceri öğretirken ayrıntı vermiyordum. Sadece pas anlatırken karşıya at diyordum. Beceri öğretimim zayıftı. Mentor öğretmenim biraz daha hareketin bütün gereklerini anlatmam gerektiğini söylemişti. Ben de o şekilde anlatarak devam ettim ve o şekilde ilerledim. Daha iyi öğrendiklerini anladım. Artık beceri öğretimimin daha iyi olduğunu düşünüyorum. (Mülakat)

Profesyonel gelişim kategorisinin bulguları katılımcı ifadelerine dayanarak bakış açısının değişimi ve öz-yeterlilik algısının artışı, ders planlama ve uygulama, kariyerine yönelik kendine güvenme, kendi tarzı ve tutumu üzerindeki farkındalığı, sınıf yönetimi becerileri, yeni durumlarla baş etme ve öğretim becerilerini geliştirme olmak üzere yedi kod altında toplandığını göstermektedir. Öğretmen adayları mentor öğretmenlerin verdikleri dönütler sayesinde daha etkili ders planları hazırlamaya, sınıf yönetiminde daha başarılı olmaya, beceri öğretiminde daha detaylı ve etkili olmaya başlamışlardır. Ayrıca adaylar mentor öğretmenlerinin dönütleri sayesinde kendi kişisel özellikleri ve tutumları hakkında daha fazla farkındalık kazanmış bu sayede mesleki kimliklerini daha olumlu bir şekilde şekillendirmişlerdir. Katılımcı ifadelerinden anlaşıldığı üzere mentor öğretmenler öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini olumlu yönde etkileyen önemli bir role sahiptir. Özellikle pedagojik alanlarda verdikleri dönütlerle adayların daha etkili ve nitelikli bir öğretmen olmalarını desteklemektedirler. Literatürde bu bulguları destekleyen benzer çalışmalar mevcuttur. Araştırmacılar öğretmen adaylarının mesleki gelişimi sürecinde mentor öğretmenlerin kritik bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Ekizer, 2006; Hobson, 2002; Schwille, 2008). Mentor öğretmenler ders planlamasından öğretim stratejilerine kadar geniş bir yelpazede yapıcı eleştiriler sağlayarak öğretmen adaylarının pedagojik uygulamalarının geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedirler (Mukeredzi, 2016). Zeybek ve Karataş'ın (2022) araştırması mentor öğretmenlerin adayların pedagojik bilgi ve becerilerinin artırılmasına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Araştırma mentorların sürekli ve yapıcı geri bildirimleri aracılığıyla öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini desteklediğini, onlara gelecekte karşılaşılabilecekleri mesleki zorluklara karşı bilinçlendirme sağladığını ve problem çözme yeteneklerini geliştirecek çözüm odaklı yaklaşımları teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Kwan ve Lopez-Real'ın (2005) yaptığı araştırma mentor öğretmenlerin,

öğretmen adayları üzerindeki mentorluk uygulamaları kapsamında üstlendikleri rollerin algılanış biçimlerini detaylandırmış ve bu rolleri derinlemesine incelemiştir. Hem anket hem de mülakat verileri üzerinden yapılan analiz mentor öğretmenlerin öğretmen adaylarının pedagojik becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunduklarını ortaya koymuştur.

Sancak Aydın ve Çilsalar Sagnak'ın (2020) yaptığı araştırma, öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinde mentor öğretmenlerin rolünün sadece bilgi ve beceri aktarımı ile sınırlı olmadığını aynı zamanda adayların mesleki kimliklerini olumlu yönde etkileme kapasitesine de sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaşadıkları destekleyici ve kabul edici mentorluk deneyimlerinin onların öğretmenlik kimliğini sağlamlaştırıcı ve güçlendirici bir unsur olarak ön plana çıktığını vurgulamışlardır. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının profesyonel gelişimleri ile mesleki kimlikleri, onların mesleki kimlik algıları ile iç içe geçmiş ve bu kimlikler adayların karşılaştığı pratik deneyimler, alınan geri bildirimler ve mentorların tutumları ile şekillenmiş olabilir.

Sonuç itibarıyla mentor öğretmenlerin etkileşimi, öğretmen adaylarının kariyer yolculuklarında onların öz-yeterlilik duygularını, öğretim yetkinliklerini ve sınıf içi yönetim becerilerini geliştirirken, aynı zamanda adayların kendilerini öğretmen olarak tanımlama ve ifade etme biçimlerine katkıda bulunarak mesleki kimliklerinin gelişimine yardımcı olabilir. Bu süreç öğretmen adaylarının mesleğe ilk adımlarını sağlam ve kendilerine güvenli bir şekilde atabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir.

Mentor öğretmenin rolü temasının son kategorisi olan “İletişim ve Paylaşım” kategorisinde katılımcıların ifadelerine göre ortaya çıkan kodlar aktif geri bildirim ve yönlendirme, açık iletişim, destekleyici yaklaşım, fikir alışverişi, pozitif etkileşim, ilgili yaklaşım olarak belirlenmiştir. Bazı adaylar mentor öğretmenlerin yapıcı ve zamanında geri bildirimleri sayesinde yanlışlarından öğrenme ve doğru yönlendirme alabilme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, bir aday mentor öğretmenin sadece ne yapılması gerektiğini söylemekle kalmayıp, aynı zamanda dersin nasıl geçtiği, öğrencilerle iletişiminin niteliği ve etkinliklerin sonuçları hakkında sürekli iletişim halinde olduğunu vurgulamıştır. Bazı adaylar mentor öğretmenlerinin her türlü konuda kolayca iletişime geçebildiklerini ve sıkıntılarını rahatlıkla paylaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bir adayın dersle ilgili herhangi bir konuda yardım alabileceği veya etkinlik önerileri için mentoruna başvurabildiği belirtilmiştir. Diğer bir aday ise mentor öğretmenin samimi ve saygılı tavırları sayesinde herhangi bir soruyu çekinmeden sorabildiğini dile getirmiştir.

Bazı adayların özellikle zorlandıkları anlarda mentorlarının verdikleri destekten bahsettiği alıntılarda sıkça karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adayları mentor öğretmenlerinin sadece ders anlatımı sırasında değil aynı zamanda öğrencilerle olan etkileşimleri ve sınıf yönetimi konusunda da yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacının gözlem notları mentor öğretmenlerin öğretmen adaylarıyla olan ilişkilerinde pozitif bir tutum sergilediklerini ve adayların ihtiyaçlarına göre dönüt verdiklerini göstermektedir. Bazı adaylar mentorların sadece mesleki bilgi sunmakla kalmadıklarını aynı zamanda onların öz güvenini artırarak ve sürekli motivasyon sağlayarak kişisel gelişimlerine de katkıda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların iletişim ve paylaşım kategorisine ilişkin ifadelerine örnek olabilecek alıntılar ve araştırmacının gözlem notu aşağıda belirtilmiştir:

K3M: Düşünüyorum da biz şanslıydık bizimle iletişim içinde olmasaydı mentor öğretmenim ben ne yapacağımı bilmeyen bir öğretmen olabilirdim. Hani yanlış yapabilirdim her defasında. Kendim kendimi yönlendirirdim ama belki de yanlış yönlendirirdim. Mentor öğretmen belki bana şurada şunu yapmalısın, burada bunu yapmalısın demeseydi hani iletişim içerisinde olmasaydı daha doğrusu benimle, ben gerçekten ne yapacağımı bilmeyen bir öğretmen olacaktım. Bu yönden şanslıyım aslında. Mesela diğer mentor öğretmeni de çok seviyorum. Çok sevdiğim bir hoca ama mesela onun mentorluk yaptığı öğretmen adayına dönüt verdiğini görmedim. Şurada şunu yapacaksın falan demiyordu. Tamamen ona bırakıyordu. Hani sana bıraktım istersen serbest bırak falan diyordu. Ama hani mesela o öğretmen adayı kendi öğrencilere bir şeyler katmak için etkinlik yaptırıyordu ama mesela benim mentor öğretmenim ile o mentor öğretmeni kıyasladığımda bence benim mentorum daha iyi. Çünkü bize karşı iletişimi çok. Diğer mentor öğretmen de öyle mesela günlük hayatla ilgili sohbet eder ama derste ben öğretmen adayına çok şey verdiğini görmedim. Belki vermiştir ama ben görmedim. Ama mentor öğretmenim mesela odaya girdiğimizde diyordu. “Bugün nasıl geçti dersiniz? Zorlandığınız bir yer oldu mu? Öğrencilerle iletişiminiz nasıldı? Etkinliklerinizde neler yaptınız? Bu öğrencilere neler sağladı?” Falan diye sürekli hani iletişim halindeydi bizimle. Ben baya bir şeyler öğrendim mentor öğretmenimden.(Mülakat)

E3M: Rahatlıkla hani herhangi bir sıkıntıyı ya da dersle alakalı bi işte yardım alacağım bir konu ya da bi sonraki haftada işte yapabileceğim etkinlikler hani ben bunu aklımda oranlayıp mentor öğretmenime iletiyordum. Ve o işte bu şekilde yaptığım etkinlik güzel ama işte burada eksiği var işte bunu beşinci sınıf öğrencisi yaparken daha çok zorlanır daha kolay yap işte ya da daha zorlaştırarak ya da daha böyle eğlenceli hale getirerek mentor öğretmenden aldığım fikirler doğrultusunda kimini daha şey eğlenceli hale getirerek düzenliyordum açıkçası. Ben yani rahat bir şekilde konuşabiliyordum yani böyle tamam sert hani tatlı-sert benim kendimi tanımladığım ilk başta oydu, o şekildeydi. O böyle tamam benim derste ciddi olmamı istiyordu hani etkinliği anlatırken ya da bir şey yaparken o şeyi ciddiye almamı istiyordu ama benimle nasıl diyeyim herhangi bir sıkıntı olduğunda ya da eksiğim olduğunda bana anlatırken hani böyle kızarak değil de normal bir şekilde söylüyordu. Bir şey soracak olsam çekinmeden ona sorup

görüşünü alabiliyordum. Ben ona bir şey anlatırken sorarken çekinmiyordum.(Mülakat)

K5D1: Mentor öğretmenimle ilişkim gayet samimi ve saygılı. Çekinmeden sorularımı sorup heyecanımı paylaşabiliyorum.(Doküman)

E16G: Mentor öğretmen öğretmen adayına etkinliği anlatırken sesinin biraz daha çıkmasını ve etkinliğin eksik yanlarını ve sonraki gruba yaptırırken iki gruba ayırması gerektiğini yumuşak bir ses tonuyla söyledi. Öğretmen adayı da etkinlikte karşılaştığı sorunu mentor öğretmenine anlattı. Öneri istedi.(Gözlem)

E15M: Mesela kaç yıldır öğretmenler şu şekilde diyor, evet güzel diyor, güzel hazırlamışsın falan bu şekilde. Yani seni küçümsemiyor ya kısmen teşekkür ederim çok güzel olmuş diyor. Bunlar çok önemli hocam yani belki de şöyle sürekli mana bulabilirdi ama pozitif anlamda bize yardım etti.(Mülakat)

E11M: Mesela tıkanıp birkaç yer olmuştu hani etkinlik bulamamıştım yani. Mentor öğretmenim hemen yanıma geldi aldı işte huni vs. bak dedi bunu bunu yaptırabilirsin dedi. O şekilde hemen yakından dönütler verdi yani bana bundan sonra şuna geçebilirsin dedi. Gösterdi. Bir şekilde çeşitlendirdi yani.(Mülakat)

K5D2: Çok hareketli ve yaramaz öğrencileri ders içinde takip etmek zor oluyor. Bu durum karşısında içimden ağlamak geliyor. Çünkü her ne kadar kızsam, uyarsam da hiçbir şekilde dinlemeyen öğrenciler oluyor. Bu tür durumlarda mentor öğretmenim gelip öğrenciyi uyarıyor. Onun bu desteği beni rahatlatıyor.(Doküman)

E14G: Etkinlik tamamlandı. O sırada mentor öğretmen final etkinliğini biraz değiştirelim diyerek oyun alanına indi ve etkinliğin yeni şeklini düzenledi. Yeni şeklini öğretmene anlattı.” İki tane öğrettiğimiz şeyi birleştiriyoruz” dedi ve tekrar merdivene geldi. Mehmet hoca etkinliği öğrencilere anlatmaya başladı. Öğretmen adayı etkinliği tam anlatamayınca mentor öğretmen destek olup anlatmaya başladı. Öğretmen adayı düdükle etkinliği başlattı. Mentor öğretmen tüm dersi dikkatle izledi.(Gözlem)

E6G: Öğretmen adayı mentor öğretmene sordu “bugün nasıldım” dedi “bu etkinlikleri çeşitlendiremiyorum ne yapayım” dedi. Mentor öğretmen bir sürü etkinlik önerdi. Yaparsın daha iyisin dedi.(Gözlem)

E13D2: Dersin konusu, öğrencilerin bu konuya hakimiyeti gibi konularda fikir alışverişinde bulunduk.(Doküman)

E12M: Böyle bir mentor öğretmenle çalıştığım için mutluyum açıkçası hem bize öz güven verdi hem nasıl işleyeceğimize yönelik tecrübeli öğretmen olarak yol gösterdi .Öğrencilere karşı neler yapmamız gerektiğine dair yol gösterdi. Açıkçası iyi bir iletişimimiz oldu. Güzel bir öğretmendi beni de sevdi.(Mülakat)

K6D1: Mentor öğretmenimle iletişimi sevdim. Mentor öğretmenime karşı olumlu düşüncelerim var onun da bana karşı iyi düşündüğünü hissettirdi .(Doküman)

E10M: Fazlasıyla, ilgili bir mentor öğretmendi. Hani mesela ben ders yaparken o mentor öğretmenin hani orada olmasının bir anlamı yok. Çünkü diğer mentor öğretmenler öyle yapmıyor. Onlar gidiyordu ama mentor öğretmenim mesela hep oradaydı. Yanlışımız varsa düzeltiriz diyordu. Doğrularımızı mesela hep çok iyisin falan diye böyle motive ediyordu. Hani gerçekten hani... Her manada beni

çok şaşırttı. Mesela ben diyordum ki ya iyi ya bunların işi de iyi diyordum. Zaten bir perşembe pazartesi günleri dersi var işte. Pazartesi günü öğrencileri aldılar. Perşembe'ye de bizi aldılar. Bunlar bir iş yapmıyor, maaş alıyor diye düşünürdüm ben. Ama halbuki benim mentor öğretmenim öyle yapmıyormuş. Diğerleri öyle yapıyordu ama benim mentorum yapmıyormuş mesela hani öğretmen adaylarına verdim hani ne yapıyorsa yapsın öğrencilere demiyordu adam. Gerçekten hani hem bize bir şeyler öğretmeye çalışıyordu, hem de öğrencilerine bir şeyler öğrettirmeye çalışıyordu. Beni gerçekten etkiledi hani.(Mülakat)

E5G: Öğretmen ders öncesi ders planını mentor öğretmenine verdi. Öğrencilerin yanına tekrar geçti. Öğrenciler ile derse başlarken mentor öğretmen ders planı incelemeye başladı. Ardından kalktı öğretmen adayının ne anlattığını dinlemek için yanına biraz yaklaştı bir süre dinledi ardından tekrar kapının yanındaki masasına oturdu.(Gözlem)

İletişim ve paylaşım kategorisinin bulguları katılımcı ifadelerine dayanarak aktif geri bildirim ve yönlendirme, açık iletişim, destekleyici yaklaşım, fikir alışverişi, pozitif etkileşim ve ilgili yaklaşım olmak üzere altı kod altında toplandığını göstermektedir. Katılımcı ifadelerinden mentor öğretmenler ile kurulan bu etkileşimin öğretmen adaylarının mesleki becerilerini ve öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediği ayrıca onların mesleki kimliklerinin şekillenmesine ve öğretmenlik pratiğine yönelik tutumlarının gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna varılabilir. Bu bulgular Hudson (2016), Van Ginkel, Van Drie ve Verloop (2018) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda mentor öğretmen ilişkisinin öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecindeki önemi vurgulanmıştır. Bektaş ve Ayvaz (2013) ile Uzun (2021) tarafından yapılan araştırmalar mentor öğretmenlerin anlayışlı, sabırlı, ilgili ve yardımsever tavırlarının öğretmen adaylarının gelişiminde olumlu etkiler yarattığını vurgulamışlardır. Çelik ve Gül (2018) çalışmasında mentor öğretmenlerin iletişime açık, samimi ve içten tutumlarının öğretmen adaylarının uygulamalarını pozitif yönde etkilediğini belirtmiştir. Ancak Ayaz (2015) ve Yakar-Yıldırım, Uzun ve Tekerek'in (2021) yaptığı çalışmalar öğretmen adaylarının bazen mentor öğretmenlerden olumsuz geri bildirimler aldığını ve bu durumun öğretmen adaylarının moralini ve özgüvenini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu negatif durum mentor öğretmenlerin yaklaşımlarının, öğretmen adaylarının kendilerini nasıl hissettiği üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Hagenauer, Waber ve de Zordo (2023) araştırması da nitelikli geribildirim iletişim kalitesini artırırken takdir eksikliğinin ve düşük kaliteli ilişkilerin olumsuz etkiler yaratabileceğini vurgulamaktadır. Bu çalışma mentor öğretmen ve öğretmen adayı ilişkisinin önemini göstermekte ve Hudson ve Millwater'ın (2008) vurguladığı gibi iş birliği ve destekleyici yaklaşım ile

mesleki kimlik oluşturma sürecinde öğretmen adaylarının güçlendirilebileceğini göstermektedir.

Bu bağlamda mentor öğretmenlerin iletişim yeteneği ve destekleyici tutumları, adayların mesleki kimliklerinin gelişiminde kritik bir etkiye sahip olabilir.

Sorunlar ve Öneriler Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6

Sorunlar ve Öneriler Temasına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Kategori	Kodlar
Sorunlar ve Öneriler	Mentor Öğretmen ile Yaşanan Sorunlar	○ Ders Gözlemi Yapmama ○ Geri Bildirim Eksikliği ○ Kişisel Problemlerin Aktarılması ○ Destek Eksikliği ○ Örnek Ders Eksikliği ○ Öğretmen Adayıyla İlgilenmemesi
	Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öneriler	○ Okul Dışı Derslerin Arttırılması ○ Ders Gözlemi Yapma ○ Drama ve Eğitsel Oyunlar Gibi Derslere Yer Verme ○ Teori ve Uygulama Dengesi ○ Çocuklarla İletişim Dersi ○ Üniversitedeki Eğitim ve Deneyim

Tablo 6 da Sorunlar ve Öneriler temasına ilişkin kategoriler ve kodlamalara yer verilmiştir. Bu temanın altında, öğretmen adaylarının deneyimlerine dayalı olarak “Mentor Öğretmen ile Yaşanan Sorunlar” ve “Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öneriler” kategorileri belirlenmiştir.

“Mentor Öğretmen ile Yaşanan Sorunlar” kategorisinde katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan kodlar ders gözlemi yapmama, geri bildirim eksikliği, kişisel problemlerin aktarılması, destek eksikliği, örnek ders eksikliği, öğretmen aday ile ilgilenmemesi olarak belirlenmiştir. Katılımcı ifadeleri, mentor öğretmenlerin etkili bir destek sağlamadıklarını, hatta bazı durumlarda öğretmen adaylarının mesleki

gelişimlerini olumsuz yönde etkilediklerini göstermektedir. Öğretmen adayları mentor öğretmenlerinin dersleri izlemediğini, hatta fiziksel olarak ders ortamında bulunsalar bile pedagojik destek sağlamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı adaylar mentor öğretmenlerinden bekledikleri yol göstericiliği ve destekleyici tutumu görememiş, bu eksiklikleri kendi çabalarıyla ve öğrenci geri bildirimleriyle telafi etmeye çalışmışlardır. Bazı adaylar mentor öğretmenlerinin kişisel problemlerini ders ortamına taşıması ve bunları aday öğretmenlere yansıtması nedeniyle duygusal olarak olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki pratiğe dair tecrübelerinin artırılmasında mentor öğretmenlerin örnek derslerle ve yeterli gözlemle destek olmaları gerektiği halde bu yönde bazı mentor öğretmenlerinin bir katkısının olmaması araştırmacının gözlem notlarında yer almaktadır. Katılımcıların mentor öğretmen ile yaşanan sorunlar kategorisine ilişkin ifadelerine örnek olabilecek alıntılar ve araştırmacının gözlem notu aşağıda belirtilmiştir:

K1M: Ya o yaşadığım sorunu mentor öğretmenime sormadım. Mentor öğretmenimin biraz davranışlarından dolayı sormadım çünkü bilmiyor hani dersimi hiç izlemedi. Ben ders işlerken hep yukarıdaydı ve hiçbir dersimi göremedi. Ben o dönütleri birazcık daha öğrencilerin davranışlarından aldım aslında mentor öğretmenden değil çünkü öğrencinin motivasyonunun arttığını hissedersiniz ya hani onları hissederek aslında birazcık o dönütleri aldım.(Mülakat)

K6G: Öğretmen adayı derse mentor öğretmen yokken başladı. Ders boyunca mentor öğretmen öğretmen adayını izlemeye gelmedi. Zil çaldı ve öğretmen adayı dersi bitirdi. Ardından öğretmenler odasına gitti. Mentor öğretmen orada oturuyordu.(Gözlem)

E7G: Mentor öğretmen öğretmenler odasının camından öğretmen adayını izliyordu. Oda zemin katta olduğu için ses içeri giriyordu. Dersin başında da sonunda da geri bildirim vermedi. (Gözlem)

E1M: Ya hani dersime mesela her dersime gelip izlemese bile mesela arada bir gelip bir dönüt vermesi çünkü ben kusursuz değilim elbette bir yaptığım yanlışlar vardır. Gelip hani şey olursa bile okey yani yere göğe vursa, yerin dibine soksa falan okeyim. Çünkü o da bir geri dönüş oluyor. Tamam sert olsa bile geri dönüş oluyor ama herhangi bir geri dönüş olmadığı için ben olumsuzluğumu kendim farkına vardım. (Mülakat)

K1M: Onun dışında çok destek olmadığı için olumlu yanları olmadı sadece hep bu tarz tepkileri anlık yaşadığı, belki kişisel hayatında yaşadığı problemleri bize aktardığı için biz olumsuz etkilendik. Yani bu yüzden bazı konularda daha olumsuz etkisi var. (Mülakat)

K1M: Yani mesela diğer stajyer arkadaşlarımız isim vererek direkt anlatıyorum ama... Mesela diğer mentor öğretmenin öğretmen adayı arkadaşım. İlk haftaki derste ben gördüm. Öğretmen adayına sadece gözlem yaptırdı. Kendisi basketbolun kurallarını öğrencilere anlattıktan sonra bireysel uygulama yaptırdı.

Daha sonra öğretmen adayına anlattı. O dersi mesela basketbol böyle uygulanıyor, sen böyle yaptıracaksın. Önce öğretmene ya da öğrenciye anlatıyor, sırayla anlatıyordu birilerine ve dersi daha verimli hale getiriyordu. Ama benim mentor öğretmenim bunları yapmadığı için ben sadece internetten ya da çevreden öğrendiklerimle dersi yaptırardım. Eminim kendisi dahil olsa bana birçok şey katabilirdi ama katmadığı için biraz daha arkadaşlarım kadar belki yeterli bilgiye sahip olmadım öğretmenim tarafından. Hani ben sürekli araştırarak o eksikleri tamamladım ama öğretmenim, mentor öğretmenim katılmış olsaydı bana destek olsaydı çok daha faydalı ve daha rahat dersin geçeceğine inanıyorum ama böyle olmadı. (Mülakat)

E1M: Beden eğitiminde hani ben sorumluluklar dediğimde beden eğitimi algısını değiştirmek dedim öğrencilere bu algıyı değiştirmek için stajyer olarak ben uğraşıyorum. Ama başka birisi uğraşmıyor, mentor hocada çok uğraşmıyorsa bu büyük bir sıkıntı olur ilerleyen dönemde çünkü ya ülkenin beden eğitimi anlayışını biliyoruz beden eğitimi ve spor anlayışını bunun önüne geçmek lazım. Onun dışında bence mentor hocalar ya beden eğitimi öğretmenleri çok önemli. Bu kadar umursamaz takılırlarsa elbet bir sıkıntı olur. Hani bende bir sıkıntı olmaz ama atıyorum x kişisi gelir bakar hani mentor öğretmen hiç umursamıyor hadi tamam iki dersi şey yapayım göstermelik bir plan hazırlar. Öğretmen olduğu zaman da buna devam eder yani hani. Çocuklar hiç ne fiziksel olarak gelişir ne spor hakkında bilgisi olur ne motor becerileri gelişir, hani iki ders serbest bırakır çocuklar oynarsa oynar oynamazsa oynamaz kafasına takılır hani bence bu bir sorun. (Mülakat)

E15M: Bir süre biz mentor öğretmenleri gözlemleyebildik hocam ya. Yani merak etmiyor değilim nasıl ders işliyorlar. Acaba diyorum, acaba onlar nasıl derslerde ?.(Mülakat)

K4M: Bence ilk dersi yapsa daha iyi olabilirdi çünkü ben orada nasıl davranmam gerektiğini bilmiyordum çünkü hep bir antrenörlük bir geçmişim var. Bir de okulda hani kendi üst sınıfların kendi dönemlerime orada ve derslerde yaptırdığımız planları uyguluyorduk. Hani bir onları bir onlara o yaş gruplarına hiçbir zaman nasıl yapmam gerektiğini bilmiyorum bir de okul ortamı daha kurumsal bir yer. Tavırların nasıl lazım nasıl davrandığını bilmen lazım kuralları bilmen lazım o yüzden hani bir ders yaptırma iyi olurdu.(Mülakat)

K1M: Zaten uzman öğretmenlik sınavına gireceği için ee 40 50 günde ona hazırlandığı için, işte sürekli bununla ilgileniyorum dedi. Daha sonrasında diğer hocalarla içeride oturdu. Bu şekilde. Yani bizimle ilgilenmedi çok katkısı olmadı. Diğer öğretmenlerle kıyasladığım için böyle yorum yapabiliyorum mesela bütün öğretmenlerin bu şekilde davrandığını görsem demek ki böyle olması gerekiyor deyip kabullenecektim ama diğer öğretmenlerin hepsi çok ilgileniyor.(Mülakat)

Bu kategoride elde edilen bulgular, öğretmen adayları ile mentor öğretmenler arasındaki ilişkinin ideal mentorluk süreçlerinden uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Mentor öğretmenlerin asıl görevleri mentilere rehberlik etmek, mentilerin süreçte karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olmak ve yetersiz kaldıkları durumlarda destek sağlamak olmasına rağmen (Ford ve Parsons, 2000), bulgularımız mentor öğretmenlerin bu sorumlulukları yeterince yerine getirmediğini göstermektedir. Ders

gözlemi yapmama, geri bildirim eksikliği, kişisel problemlerin aktarılması, destek eksikliği, örnek ders eksikliği ve öğretmen adayı ile ilgilenmeme şeklinde kategorize edilen sorunlar, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde önemli birer engel teşkil etmektedir. Kiraz (2002) tarafından belirtilen, öğretmen adaylarının ders planlama, sınıf yönetimi, öğretim modeli ve materyal seçimi gibi temel konularda yeterince rehberlik alamadıkları yönündeki bulgularımız, bu çalışmada da tekrarlanmaktadır. Gökçe ve Demirhan (2005) ve Aytaçlı (2012)'nin vurguladığı gibi, ders materyali geliştirme ve gözlemlene faaliyetlerinde de benzer eksiklikler söz konusudur. Bu durum öğretmen adaylarının yeterli pratik ve geri bildirim alma fırsatlarını kaçırmalarına yol açmakta böylece öğretim becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmaktadır. Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) ile Parker (2008) tarafından belirtilen iletişim ve destek eksikliği sorunları da araştırmada karşımıza çıkan önemli sorunlardır. Sancak Aydın ve Çilsal Sagnak'ın (2020) gerçekleştirdiği çalışma öğretmen adaylarının bazılarının, danışman öğretmenlerin ve okulun diğer öğretmenlerinin destekleyici yaklaşımlarının kendi öğretmenlik uygulamaları üzerindeki pozitif etkisini vurguladıklarını göstermiştir. Araştırmacılar öğretmen adaylarının uygulama süresince karşılaştıkları olumlu deneyimlerin, öğretmen kimliklerini olumlu şekilde geliştirme fırsatı buldukları üzerinde durmuşlardır.

Elde edilen bulgular ve literatürdeki ilgili çalışmalar ışığında, mentorluk sürecinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğu açıkça görülmektedir. Mentor öğretmenlerden beklenen rehberlik ve destek, öğretmen adaylarının eğitim sürecinin temel taşlarını oluştururken bu çalışmada ortaya çıkan sorunlar, bu sürecin etkinliğinin artırılmasına yönelik stratejik iyileştirmelerin gerekli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, mentor öğretmenlerin görevleri konusunda daha detaylı düzenlemeler yapılması, mentorluk süreçlerinin daha etkin biçimde izlenmesi ve değerlendirilmesi ve bu süreçte sürekli bir iyileştirme ve gelişim sağlanması için gerekli adımların atılması ile öğretmen adaylarının eğitim süreçlerini zenginleştirerek onların öğretmen kimliklerini daha sağlam bir temel üzerinde inşa etmelerini sağlayabilir.

“Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öneriler” kategorisinde katılımcıların ifadeleri doğrultusunda öne çıkan başlıca kodlar; okul dışı derslerin arttırılması, ders gözlemi yapma, drama ve eğitsel oyunlara daha fazla yer verme, teori ve uygulama dengesinin sağlanması, çocuklarla iletişim dersi oluşturulması ve üniversitedeki eğitimin pratiğe daha dönük olması şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılar, öğretmenlik uygulaması sürecinde daha önce okul deneyimi yaşamamış olmanın eksiklik olarak hissedildiğini vurgulamış ve bu eksikliğin giderilmesi için önerilerde bulunmuştur. Örneğin okul dışı

derslerin arttırılması, daha önceki sınıflarda da uygulama derslerinin yapılmasını öneren bir katılımcının ifadesinde bu tür uygulamaların öğrencilere katkı sağlayacağına vurgu yapılmıştır. Aynı şekilde drama ve eğitsel oyunlara daha fazla yer verilmesi gerektiğini dile getiren bir diğer katılımcı, bu tür derslerin öğrencilere fikir kazandırdığını ve uygulama sürecinde kullanabilecekleri yöntem ve teknikleri öğrendiklerini belirtmiştir. Teori ve uygulama dengesinin sağlanması konusunda bir katılımcının ifadesinde ise üniversite eğitiminin ağırlıklı olarak teorik bilgi üzerine kurulu olduğunu bu bilgilerin pratiğe dökülmediği için zamanla unutulduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple uygulamaya dönük derslerin arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Çocuklarla iletişim kurma konusunda eksiklik yaşandığına dikkat çeken bir başka katılımcı, çocuklarla iletişim dersinin müfredatta yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Bu tür bir dersin öğretmen adaylarına çocuklarla daha etkili iletişim kurma becerisi kazandırabileceğini belirtmiştir. Son olarak üniversitedeki eğitimin pratiğe daha dönük olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Katılımcıların öğretmenlik uygulamasına yönelik öneriler kategorisine ilişkin ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

E8M: Hocam bizi ara ara liselere götürebilirsiniz. Uygulama yapabiliriz mesela bu sadece son sınıfta değil işte ikinci sınıftayken de bizi götürebilirsiniz. Üçüncü sınıftayken de. Mesela 3 ayda bir götürseniz 45 dakika bile olsa hocanın ders işleyişini görsek bu bizim dördüncü senemizi hazırlık gibi olur. Çünkü biz dördüncü sene sudan çıkmış balık gibi kalıyoruz böyle. Dediğim gibi okulda işlediğimizi bazen direkt uygulamaya dökemiyoruz. Biz aslında ikinci sınıfta üçüncü sınıfta okullara götürseler bize katkısı olurdu yani. Biraz daha hani görüp de gitmiş olurduk. Biz direk gittiğimiz için bir anda her şey gelişti. Diğer türlü şey olurdu bize de katkısı olabilirdi yani.(Mülakat)

K3M: Biz ... hocayla drama derslerine falan girmiştik...Bu dönem işte. Birlikte oyunlar hazırladık mesela drama dersinde de öyle eğlenceli aktiviteli şeyler yapmıştık. Hani onlar bana aslında şey oluyordu hocam fikir oluyordu. Eğitsel oyunlarda da aynı şekilde. Öğrencilere nasıl bir eğitsel oyunlar hazırlarım diye düşünüyordum sürekli, arkadaşlar mesela böyle eğitsel oyunlar yaptırıyordu. Aa diyordum ben mesela bu hafta öğrencilere bu şekilde oyun oynatabilirim. Bu şekilde değiştirirsem daha iyi bir şey olur falan diyordum. O dersler bana çok şeyler kattı hocam mesela. Gerçekten baya iyiydi yani. O yüzden öyle hiç eksik olduğumu düşünmüyorum ben. Bu tarz derslere daha çok yer verilmeli.(Mülakat)

E4M: Yani yetişmeden yani staj bizim staj döneminiz başlamadan üçüncü veya ikinci sınıfta bu okul dışı dersler gibi belki dersler arttırılabilir veya zaten Gölbaşı'nda kampüsümüz etrafında bir sürü ortaokul ilkokul var, lise var. Bu okullara gezintiler, dersle alakalı ödevler verilir veya tamamen hani staja hazırlıkmiş gibi bir ders konulabilir. Gerçekten bunun etkileyici olacağını düşünüyorum en azından bir ön hazırlık gibi.(Mülakat)

E11M: Hocam üniversitede biraz daha teori kısmını alıyoruz. Burada sadece uygulama onun dışında hiçbir şey yok. Sürekli uygulama ama bence teorik kısmı

tabii ki önemli elbette önemli ama bir bu kadar da uygulama kısmının olmasını düşünüyorum. Şu an yani bu okulda bu stajı yaptıktan sonra çünkü yıllarca teori bilgi alıyoruz yani hep beraber onu uygulamaya dökmediğimiz zaman bir yerden sonra körelmeye başlıyor. Ben onu gördüm yani kendi bildiğim şeyleri bile unuttuğumu gördüm yani teorinin yanında biraz da uygulamayla gitmesinin gerektiğini düşünüyorum üniversitenin.(Mülakat)

E14M: Hocam üniversitede şöyle bir dersimiz olmalı çocuklarla iletişim dersi. Çocukları getireceğiz sınıfa onlarla iletişim halinde olacağız sohbet edeceğiz. Bu çok fayda sağlar çünkü sen sürekli yetişkin insanlarla muhabbet ettiğin için anlayamıyorsun çocukların ne istediğini ne yapmak istediğini o yüzden böyle bir ders olsa bence işe yarar. Çocuklarla iletişim dersi tarzında lise olabilir, ortaokul olabilir. Böyle bir ders olabilir. Çünkü çocuklar yetişkinler gibi düşünmüyor ne istediklerini anlayamıyorsunuz ilk başladığımızda.(Mülakat)

E12M: Yani üniversitede açıkçası öğrencilere karşı nasıl davranış, yaklaşım ilk baştaki mesela o bizim çekindiğimiz öğrencilere karşı nasıl adım atılır, yani çekiyorduk o konuda öğrencilere üniversite açıkçası bunun bir öğrenciler bizim okulumuza gelse biz bir kendi okulumuzda rahat olarak onlarla bir iletişime geçsek aslında bir o duvar yıkılsa daha kolay olabilir açıkçası üniversitede kendi sınıflarda işlediğimiz konularda orada bir işlersek aslında bir rahat olur çünkü direk oraya gittiğimizde öğrencilere karşı bir çekiniyoruz. Ama sonradan alışıyoruz ama bunun başta üniversitemizde bir eğitim olarak değil de böyle bir nasıl diyeyim size deneyim olarak yapılsa güzel olur bizim açımızdan da.(Mülakat)

Öğretmenlik uygulamasına yönelik öneriler kategorisi, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama süreçlerini daha etkili ve verimli kılmak adına nelerin geliştirilmesi gerektiğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Önerilen iyileştirmeler, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında daha etkin ve kapsamlı deneyimler kazanmalarını sağlayacak şekilde okul dışı derslerin arttırılmasını, ders gözlemi yapılmasını, drama ve eğitsel oyunların dahil edilmesini, teori ile uygulama arasındaki dengenin sağlanmasını, çocuklarla iletişim kurma becerilerine yönelik derslerin oluşturulmasını ve üniversite eğitiminin daha pratiğe dönük hale getirilmesini içermektedir. Katılımcıların bu önerileri, öğretmenlik uygulamasının sadece teorik bilgi transferiyle sınırlı kalmaması gerektiğini, uygulama ve deneyim temelli öğrenmenin de bu sürecin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının erken safhalarda sınıf içi uygulama deneyimlerine sahip olmaları, bu alandaki becerilerini pekiştirecek ve öğrencilere rehberlik etmekte daha yetkin hale getirecektir. Drama ve eğitsel oyunlar gibi etkileşimli yöntemler, öğrencilere kritik düşünme ve problem çözme gibi beceriler kazandırabilirken aynı zamanda öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını ve öğretme becerilerini geliştirebilir. Bu öneriler ışığında, öğretmenlik eğitiminin adayları sınıf içi dinamiklere daha iyi hazırlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği

sonucuna varılmaktadır. Üniversite müfredatları, öğretmen adaylarının gerçek dünya tecrübelerine dayalı öğrenmelerine ve çocuklarla etkili iletişim kurma gibi temel pedagojik becerileri geliştirmelerine imkân tanınmalıdır. Böylece öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine geçiş yaptıklarında kendilerine ve öğrencilerine katkıda bulunacak güçlü bir temele ve zengin bir deneyime sahip olacaklardır.



BÖLÜM 5

SONUÇ

Bu tez, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki kimliklerine ilişkin algılarını incelemek ve bu süreçte mentor öğretmenlerin oynadığı rolü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıda yer alan dört soruya yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde mesleki kimliklerine ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde kendilerine atanan mentor öğretmenlerinin, mesleki kimliklerinde herhangi bir değişim yaratıp yaratmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulaması sürecinde mentor öğretmenleriyle yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecini iyileştirmeye yönelik önerileri nelerdir?

Çalışmada elde edilen sonuçlar her bir araştırma sorusu altında sunulmuştur.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adayları mesleki kimlik algılarını öğretmen yaklaşımları, mesleğe olan motivasyon, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumluluklar ve öğretmenlik becerileri ve yetkinlikleri çerçevesinde tanımlamışlardır.

Araştırmanın bulgularına dayanarak beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmen yaklaşımları kategorisindeki kodlar, mesleki kimlik algıları üzerinde belirgin farklılıklar göstermektedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının bazılarının sınıf yönetiminde demokratik, bazılarının otoriter yaklaşım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu da öğretmen adaylarının öğrencilerle olan ilişkilerinde arkadaş canlısı, dengeli ve herkese eşit davranan öğretmen tutumlarını benimsediklerini

göstermektedir. Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarında ise öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli yaklaşımları benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini algılama biçimlerinin bir yönünün de mesleki motivasyonla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada mesleki motivasyon adayların mesleğe dair hedef ve beklentilerini, tutku ve bağlılıklarını aynı zamanda meslek yolunda karşılaşılabilecekleri zorluklar ve endişeleri içermektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair belirledikleri hedefler ve beklentiler, öğrencileri tarafından hatırlanma arzusu ve spor alanında başarılı bireyler yetiştirebilme isteği ile şekillenmiştir. Mesleki motivasyona dair sonuçlar öğretmen adaylarının mesleğe olan tutku ve bağlılıklarının; mesleğin kendine uygun olduğu inancı, rehberlik yapma arzusu, öğretmenliğe olan sevgi ve öğretimin kendisinden zevk alma gibi unsurlarla pekiştiğini ortaya koymaktadır. Bu unsurlar öğretmen adaylarının mesleği tercih etmelerinde ve mesleği sürdürmelerinde motivasyon kaynakları olarak belirginleşmiştir. Mesleki motivasyona ilişkin diğer bir sonuç ise öğretmen adaylarının mesleki kimliğinin, mesleki zorluklar ve endişelerle önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle okullardaki fiziksel koşulların zorluğu, ses yükseltmeyi sevmeme ve öğrenci davranışlarına yönelik endişeler bu zorluklar ve endişeler arasında yer almaktadır.

Araştırma sonuçları beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini algılama biçimlerinin bir diğer yönünün, öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada öğretmen görev ve sorumlulukları adayların mesleki değerlerini ve öğrenme ve öğretme sürecine dair algılarını içermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının mesleki değerler ve bunların öğretmenlik pratiğine yansımaları üzerinde şekillendiğini göstermiştir. Mesleki değerler alt kategorisinin bulguları, öğretmen adaylarının derse ilişkin mevcut algıları değiştirme, özel alana ve genel kültür bilgisine sahip olma, rol model olma, kendini geliştirme ve kişisel görünüm ile davranışlarına özen gösterme gibi değerlere odaklandıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen görev ve sorumluluklarının bir diğer sonucu ise adayların öğrenme ve öğretme sürecine dair algılarını içermektedir. Öğretmen adayları görev ve sorumluluklarını branşlara yönelik temel düzeyde bilgi kazandırma, ders zamanını verimli kullanma, fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırma, güvenliği sağlama, öğrencilerin uygun kıyafet ve ekipmanla derse hazır olmaları, öğretim programına bağlı kalma ve ders planını uygulama olarak belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini algılama biçimlerinin bir yönünün, öğretmenlik becerileri ve yetkinlikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleği kapsamındaki beceri ve yetkinlikler, öğretmen adaylarının ifadeleri üzerinden analiz edilerek sınıf yönetimi ve organizasyonu, ders planlama ve uygulama ve iletişim becerileri olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri öğretmen yaklaşımları, mesleğe olan tutkuları, kariyer hedefleri ve beklentileri, mesleki zorluklar ve endişeler, görev ve sorumluluk bilinci ve öğretmenlik becerileri ve yetkinlikleri gibi çeşitli faktörler tarafından şekillenmekte ve bu faktörlerin hepsi öğretmen adaylarının kimlik gelişiminde belirgin bir rol oynamaktadır.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlik Algıları Üzerinde Mentor Öğretmenlerin Rolüne İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adayları mentor öğretmenlerin kendi mesleki kimlik algılarını şekillendirmede oynadığı rolleri, onlardan aldıkları duygusal ve psikolojik destek, onları takip ettikleri model olma özellikleri, profesyonel gelişimlerine yaptıkları katkılar ve sağladıkları iletişim ve paylaşım fırsatları olarak tanımlamışlardır.

Katılımcıların deneyimlerine göre, mentor öğretmenler tarafından sağlanan duygusal ve psikolojik destek öğretmen adaylarının duygusal dayanıklılığını, özgüvenini ve öz yeterliliklerini artırmada belirgin bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda mentor öğretmenlerin paylaştığı deneyimlerin, anlayışlı tutumlarının ve yapıcı geri bildirimlerinin öğretmen adaylarının kendilerini daha güvende hissetmelerine, okul ortamına daha iyi uyum sağlamalarına ve öğretmenlik mesleğine karşı motivasyonlarını güçlendirmeye katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mentorların model olması ise adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının somutlaşmasında kilit bir rol oynamıştır. Model olma kategorisine ilişkin bulgular öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin sahip olduğu donanım, kendini yenileme, kariyer ilhamı, otorite ve samimiyet dengesi, spora yönlendirme, öğrenci potansiyelini keşfetme, öğretim tarzı ve pratiği, öğretmen duruşu ve mesleğe bakış açısından büyük ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Mentor öğretmenlerin deneyimleri, öğretim yöntemleri ve öğrencilerle ilişkileri, adayların kendi mesleki kimliklerini nasıl

şekillendireceklerine dair kritik iç görüler sunmuştur. Öğretmen adayları için mentorların öğretim tarzları ve pedagojik yaklaşımları, mesleki yolculuklarında hangi yönleri hedef alacakları ve kariyerlerini nasıl şekillendirecekleri konusunda önemli bir rehber olmuştur.

Profesyonel gelişim kategorisine ilişkin bulgulardan mentor öğretmenlerin rehberliğiyle adayların bakış açılarının genişlediği, öz-yeterlilik algılarının güçlendiği ve öğretim becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda ders planlama ve sınıf yönetimi gibi becerilerde mentorların tecrübelerinden yararlanarak, bu alanlarda önemli gelişmeler kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim ve paylaşım kategorisine ilişkin bulgulardan mentor öğretmenlerin aktif geri bildirimleri, açık iletişimi ve destekleyici tutumları adayların öğrenme ve gelişim süreçlerine pozitif katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı ifadeleri öğretmen adaylarının, mentor öğretmenlerinden aldıkları yapıcı geri bildirimler sayesinde önemli öğrenme ve doğru yönlendirme fırsatları elde ettiklerini ve bu süreçteki iletişim ve etkileşim kalitesinden memnun olduklarını göstermektedir. Araştırmacının yaptığı gözlemler, mentor öğretmenlerin öğretmen adaylarına karşı olumlu ve teşvik edici bir tutum benimsediklerini ve adayların kişisel ihtiyaçlarına hassasiyetle ve dikkatle geri bildirim verdiklerini belgelemiştir.

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının gelişiminde mentor öğretmenlerin kritik bir rol oynadığı sonucuna varılabilir. Mentor öğretmenlerin sağladığı duygusal ve psikolojik destek, öğretmen adaylarının özgüvenini ve öz-yeterlilik duygusunu güçlendirirken, aynı zamanda mesleki motivasyonlarını artırmada ve okul ortamına uyumlarını sağlamada önemli bir etken olmuştur. Mentorların model olması, adayların öğretmenlik mesleği hakkındaki algılarını somutlaştırmış, kendilerini mesleğe hazırlarken izleyecekleri yol konusunda önemli iç görüler sunmuştur. Mentor öğretmenlerden alınan geribildirimler ve tecrübeler, adayların öğretim ve sınıf yönetimi becerilerinin gelişimine büyük katkıda bulunmuş, mesleki ve kişisel gelişimlerinde rehberlik etmiştir. İletişim ve paylaşımın güçlü olduğu mentorluk ilişkileri, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturmalarında temel bir unsur olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın bulguları etkili bir mentor öğretmenin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini önemli ölçüde destekleyebileceğini ve bu sürecin adayların mesleki kimliklerinin sağlam temeller üzerine inşa edilmesinde hayati bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Uygulama Sürecinde Mentor Öğretmenlerle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçları beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 12 haftalık öğretmenlik uygulama sürecinde, mentor öğretmenlerle yaşanan sorunlara ışık tutmuştur. Katılımcı ifadelerinden elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının bir kısmının; mentor öğretmenlerinin ders gözlemi yapmaması, yetersiz geri bildirim vermesi, kişisel sorunlarını yansıtmaması, yetersiz destek vermesi, örnek ders yapmaması ve öğretmen adayı ile ilgilenmemesi gibi temel sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular, mentor öğretmenlerin sağlamaları beklenen etkili desteğin eksik olduğunu ve bazı durumlarda öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bazı öğretmen adayları beklenen rehberliği ve destekleyici tutumu mentorlarından bulamamış ve bunu öğrenci geri bildirimleri ve kendi çabaları ile telafi etmeye çalışmışlardır. Mentor öğretmenlerin kişisel problemlerini mesleki alana taşımaları ve bu durumun öğretmen adaylarını duygusal olarak olumsuz etkilemesi, mesleki gelişim için engel teşkil etmiştir. Öğretmen adaylarının pratiğini artırmada önemli olan örnek derslerin ve ders gözlemlerinin yetersizliği ise öğretmenlik uygulamasının etkinliğini sınırlandıran bir diğer faktördür. Mentor öğretmenlerden beklenen rehberlik ve destek, öğretmen adaylarının eğitim sürecinin temel taşlarını oluştururken bu çalışmada ortaya çıkan sorunlar bu sürecin etkinliğinin artırılmasına yönelik stratejik iyileştirmelerin gerekli olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasının İyileştirilmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının deneyimlerine dayanarak sundukları çözüm önerileri arasında okul dışı derslerin arttırılması, ders gözlemi yapma, drama ve eğitsel oyunlara daha fazla yer verme, teori ve uygulama dengesinin sağlanması, çocuklarla iletişim dersi oluşturulması ve üniversitedeki eğitimin pratiğe daha dönük olması gibi önemli başlıklar öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğretmenlik uygulaması sırasında sahada karşılaştıkları zorlukları ve eksiklikleri bu önerilerle aşmayı hedeflemişlerdir. Pratikte deneyim eksikliği hisseden adaylar, uygulama derslerinin daha önceki eğitim aşamalarına dahil

edilerek öğrencilere uygulamalı deneyim kazandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları çocuklarla iletişim becerilerinin geliştirilmesini ve özel bir ders olarak müfredata eklenmesinin önemini ifade etmişlerdir. Bu öneriler öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesi ve öğretmenlik uygulama süreçlerinin daha verimli bir öğrenme deneyimi sağlaması açısından önemli katkılar olarak ele alınabilir.

Öneriler

Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Öğretmenlik uygulamaları sırasında adayların demokratik ve otoriter öğretmen yaklaşımları arasındaki farklılıklar, eğitim programlarında öğretmenlik tarzları ve sınıf yönetimi stratejileri üzerine odaklanılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitim programlarına, çeşitli öğretmen yaklaşımları arasındaki farklılıkları anlama ve bu yaklaşımların öğrenci başarısı ve sınıf iklimi üzerindeki etkilerini değerlendirme konusunda daha fazla vurgu yapılabilir.
- Adayların mesleki motivasyonlarının öğretmenlik kimlikleri üzerindeki etkileri göz önüne alındığında öğretmen adaylarının kariyer hedeflerini keşfetme ve mesleki motivasyonlarını güçlendirme üzerine üniversitelerde kariyer danışmanlık hizmetleri verilebilir.
- Mesleki zorluklar ve endişelere yönelik öğretmen adaylarının hazırlıklı olmaları için eğitim programlarına gerçekçi öğretmenlik deneyimlerini içeren senaryolar ve vaka çalışmaları entegre edilebilir. Ayrıca stres yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri üzerine odaklanan atölye çalışmaları düzenlenebilir.
- Mentor öğretmenlerin seçimi ve eğitimi süreçlerinde daha titiz davranılmalıdır. Özellikle pedagojik, duygusal destek ve iletişim becerileri konusunda zenginleştirilmiş bir eğitim programı geliştirilebilir.
- Mentor öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının deneyimlerini değerlendirmek için düzenli takip sistemi kurulabilir. Bu sistem hem mentorların hem de adayların geri bildirimlerini içerebilir ve sürekli olarak iyileştirme sağlanabilir.
- Mentor öğretmenlerin performansını ölçmek için objektif kriterler geliştirilebilir. Bu kriterler, mentorların öğretmen adaylarına sağladığı destek, iletişim becerileri ve mesleki gelişim katkıları gibi unsurları içerebilir.

- Mentor öğretmenlere, öğretmen adaylarına yeterli zaman ayırabilmeleri için gerekli kaynaklar tahsis edilmelidir. Örneğin mentor öğretmenlerin ders yükünün hafifletilmesi bu görevi daha etkin yapmalarını sağlayabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada, veri toplama süreci 12 hafta süresince yürütülmüştür. Diğer araştırmacılara önerimiz, mümkünse öğretmenlik uygulamasının her iki döneminde de veri toplamalarıdır.
- Araştırmanın katılımcıları bir üniversite ile sınırlandırılmadan farklı üniversitelerdeki katılımcılar ile gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2019). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Ahmet-Yıkılmaz, Ü., & Alıncak, F. (2022). Examination of physical education and sport teachers' expectations and motivations from the teaching profession. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(S2), 305-314.
- Akhan, N. E. ve Kaymak, B. (2021). Öğretmenlik Uygulamasının Öğretme Motivasyonu ve Öğretmenlik Özyeterlilik İnançlarına Etkisi. *Journal of International Social Research*, 14(76), 563-573.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 1-12.
- Akyeampong, K., & Stephens, D. (2002). Exploring the backgrounds and shaping of beginning student teachers in Ghana: Toward greater contextualisation of teacher education. *International Journal of Educational Development*, 22(3-4), 261-274.
- Alemdag, E., & Simsek, P. Ö. (2017). Pre-Service Teachers' Evaluation of Their Mentor Teachers, School Experiences, and Theory-Practice Relationship. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 165-179.
- Ambrosetti, A. (2012). *Reconceptualising mentoring using triads in pre-service teacher education professional placements*(Unpublished doctoral dissertation). CQUniversity, Australia.
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor?: preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 39(6), 30-42.
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55.
- Ambrosetti, A., Knight, B. A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239.

- Andersson, P., & Hellberg, K. (2009). Trajectories in teacher education: Recognising prior learning in practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 271-282.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of teaching in physical education*, 26(2), 177-200.
- Arthur, J., Davison, J. ve Lewis, M. (2005). *Professional values and practice: achieving the standards for*. QTS. Abingdon: Routledge Falmer.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group.
- Aslan, M. (2020). Examination of the professional belief level of the physical education teacher candidates and factors affecting their belief level: a mixed-method research. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(4), 330-349.
- Asmussen, K. J., & Creswell, J. W. (1995). Campus response to a student gun man. *Journal of Higher Education*, 66,575-591.
- Atav, E. ve Altunoğlu, B. D. (2013). Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 58-70.
- Ayaz, M. F. (2015). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Aday Öğretmenlerin Algılarına Göre Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Rollerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 1030-1035.
- Aydın, Ö., & Ok, A. (2020). Mentoring practices in English language teaching practicum: Student teachers' perspectives on cooperating teachers' roles in the Turkish context. *The Teacher Educator*, 55(3), 248-266.
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Aytaçlı, B.(2012). *Matematik Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Ball, S. & Goodson, I. F. (Eds) (1985) *Teachers' lives and careers* (London, The Falmer Press).

- Ballı, F. E., Müldür, M. ve Büyükkarcı, A. (2018). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması II Dersine İlişkin Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 301-325. doi:10.29329/mjer.2018.153.16
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: Becoming a teacher and learning to teach. *The Journal of Educational Enquiry*, 1(2).
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bektaş, M. ve Ayvaz, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Berkant, H. G., & Özasan, D. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 923-940.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal Of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Bloor, M. and Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: a vocabulary of research concepts*. London: Sager Publications.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (5th ed.)*. The USA: Pearson.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2022). Eğitimde Nitel Araştırma: Teori ve Metodlara Giriş. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Pegem Akademi.
- Bozdemir, R., Çimen, Z., Kaya, M. ve Demir, O. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Karşılaştıkları Problemler (Tokat İli Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 221-234.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66.
- Branaman, A. (1997). Goffman's social theory. In C. Lemert, & A. Branaman (Eds.), *The Goffman reader* (pp. x1v–1xxxii). Malden, MA: Blackwell.

- Bray, L., & Nettleton, P. (2007). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse education today*, 27(8), 848-855.
- Brison, S. J. (2023). *Aftermath: Violence and the remaking of a self*. Princeton University Press.
- Britzman, D. P. (2012). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Suny Press.
- Brown, B. A., Reveles, J. M., & Kelly, G. J. (2005). Scientific literacy and discursive identity: A theoretical framework for understanding science learning. *Science Education*, 89(5), 779-802.
- Bulca, Y., Bilgin, E. ve Demirhan, G. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Pedometre ile Değerlendirilmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 31(1), 1-8.
- Bulunuz, N. ve Bulunuz, M. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için iyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik danışmanlık modeli. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 401-429.
- Bulunuz, N. ve Gürsoy, E. (2018). *Klinik Danışmanlık Modeli: İyi Öğretmenlik Uygulamaları Kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Bullough Jr, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21(2), 143-155.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher education*, 7(1), 1-8.
- Capel, S. (2016). Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, 22(2), 167-184.
- Carr, D.(2000). *Professionalism and ethics in teaching*. New York, NY : Routledge Publishers.
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347.
- Caza, B. B., & Creary, S. (2016). 13. The construction of professional identity. Perspectives on contemporary professional work: *Challenges and Experiences*, 259.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Cengiz, C., & Serbes, Ş. (2014). Türkiye'deki Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Değer Algıları. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(2).

- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27-36.
- Chase, M. A. (2001). Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 72(1), 47-54.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2).
- Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 1-17.
- Cohen-Scali, V. (2003). The influence of family, social, and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, 29, 237-249.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Cole, A. L. (1990). Personal theories of teaching: Development in the formative years. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(3), 203-22.
- Cook, J. S. (2009). Coming into my own as a teacher: Identity, disequilibrium, and the first year of teaching. *The New Educator*, 5(4), 274-292.
- Cowie, N. (2009). Observation. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistic* (pp. 165-181). The UK: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2015). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Curtner-Smith, M. D., & Meek, G. A. (2000). Teachers' value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27-45.
- Çağlar, Ç. (2014). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler. M. Çelikten ve M. Teyfur (Editörler), *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık

- Çakır, M. A. (2015). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 233-264). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelen, A. ve Bulut, D. (2019). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının “ideal beden eğitimi öğretmeni nitelikleri” ile ilgili görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 73-78.
- Çelik, Y. ve Gül, İ. (2018). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 81-103.
- Çelikten, M. ve Teyfur, M. (2014). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2000). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, (149).
- Çiçek, Ş. ve İnce, M. L. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 146-155.
- Daly, N. (2009) Not empty vessels: New Zealand per-service additional language teacher identity. *Waikato Journal of Education*, 14, 5–13.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Suny Press.
- Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2009). *Dynamic physical education for secondary school students*. San Francisco: Pearson/Benjamin Cummings.
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp?*. Routledge.
- Davids, N. (2018). Democratic citizenship education: An opportunity for the renegotiation of teacher identity in South African schools. *Education as Change*, 22(1), 1-17.
- Davies, C. A. (1999). *Reflexive Ethnography*. London and Newyork: Routledge.,
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Değirmençay, Ş. A. ve Kasap, G. (2013). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Demir, G. T., İlhan, E. L. ve Cicioğlu, H. İ. (2018). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Gerçeklik Şoku Beklenti Düzeyleri: Mesleğe Atılmaya Hazır Mıyız?. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 643-658.

- Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincon, Y. S. (2005). *Introduction: the discipline and practice of qualitative research. The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd), pp.1-32. Thousands Oaks: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N.K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Dutton, J. E., Roberts, L. M., & Bednar, J. (2010). Pathways for positive identity construction at work: Four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of Management Review*, 35(2), 265-293.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminde Etkili Olan Motivasyonel Etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2), 394-405.
- Ekiz, D. (2006). Mentoring primary school student teachers in Turkey: Seeing it from the perspectives of student teachers and mentors. *International Education Journal*, 7(7), 924-934
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 35(5), 573-586.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fenstermacher , G. 1990. Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad , R. Soder & Sirotnik , K. (Eds) *In the moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). San Francisco : Jossey-Bass.
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods designs: Data integration with new research technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 124-136.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235.
- Fletcher, T., & Kosnik, C. (2016). Pre-service primary teachers negotiating physical education identities during the practicum. *Education 3-13*, 44(5), 556-565.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269.
- Ford, D. and Parsons, J. (2000). Teachers as mentors. (ED 447 073). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447073>.

- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education*, 34(4), 258-280.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2007). *Developmental physical education for all children*. Human Kinetics.
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 25, pp. 99–125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Anı Yayıncılık: Ankara
- González-Toro, C. M., Cherubini, J. M., Doig, S. R., & Fernández-Vivó, M. (2020). Supervisor feedback: Perceptions from physical education teacher candidates. *Physical Educator*, 77(3), 553-574.
- Gökçe (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35,1-2
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım mı Yoksa Geleneksel Bir Anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2),187-195.
- Hagenauer, G., Waber, J., & De Zordo, L. (2023). ‘She never actually let you walk into a trap’: exploring relational turning point events in the mentor–mentee relationship in the practicum. *Professional Development in Education*, 49(3), 402-415.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough Jr, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A., Goodson, I. (1996). Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities. In Goodson, I., Hargreaves, A. (Eds.), *Teachers’ professional lives*, 1-27. London: The Falmer Press.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325-335.

- Hayward, G. (1997) Principles for school-focused initial teacher education: some lessons from the Oxford Internship Scheme, In T. Allson & A. Benson (Eds) *Mentoring for science teachers*. Buckingham and Philadelphia, Open University Press, 11–26.
- Hellsten, L. A. M., & Prytula, M. P. (2011). Why teaching? Motivations influencing beginning teachers' choice of profession and teaching practice. *Research in Higher Education Journal*, 13.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 5-20.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hopper, B. (2001). The role of the HEI tutor in initial teacher education school-based placements. *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 211-222.
- Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43.
- Hudson, P., & Millwater, J. (2008). Mentors' views about developing effective English teaching practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5), 1-13.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Işıkgöz, M. E. (2020). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretme ve Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(S2), 69-84.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.
- Izadinia, M. (2018). Mentor teachers. Contributions to the development of preservice teachers' identity. *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations*, 109-119.
- İncik, E. Y. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Johnson, K. A. (2003). Every experience is a moving force: Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 787-800.

- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kansızoğlu, H. B. ve Erdoğan, Ş. A. M. A. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 149-165.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A. (2009). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 440-453.
- Karaküçük, S. (1991). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Faaliyet Alanları*. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Yayınları, Ankara.
- Kasser, S. L., & Lytle, R. K. (2005). *Inclusive physical activity: A lifetime of opportunities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kaya, M. ve Taşkın, O. (2016). *Okulda Değerler Eğitimi*. Mustafa Köylü (Ed). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (s.131-157). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Khalid, F. (2014). The impact of teaching practice experience in shaping pre-service teachers' professional identities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1921.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory And Practice*, 15(2), 257-272.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kırımoğlu, H., Yıldırım ve Y., Temiz, A. (2011) İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının İncelenmesi (Aydın İli Örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 5, Sayı:2. 113-114
- Kızıldaş, E., Halmatov, M. ve Sarıçam, H. (2012). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Fakültesi Dergisi*.

- Kiggundu, E. M., & Nayimuli, S. T. (2009). Teaching practice: A make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education*, 29(3).
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Mesleki Gelişiminde Uygulama Öğretmenlerinin İşlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol. 1). Sage.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London, UK, & New York, NY: Routledge.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London, UK, & New York, NY: Routledge.
- Knowles, J. G., & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93(1), 87-113.
- Koc, I. (2012). Preservice science teachers reflect on their practicum experiences. *Educational Studies*, 38(1), 31-38.
- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koerner, M., Rust, F. O. C., & Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 35-58.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kozikoğlu, İ. ve Bekler, Ö. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 171-206.
- Kvale, S. (2003). The psychoanalytical interview as inspiration for qualitative research. *American Psychological Association*.
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407.

- Le Maistre, C., Boudreau, S., & Paré, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *Journal of Workplace Learning*, 18(6), 344-354.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, F. ve Yurdakul, İ. K. (2017). Eğitim Ortamlarında Durum Çalışmasının Önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Lim CP, Cock K, Lock G., & Brock G. (2009). *Innovative practices in pre-service teacher education: An Asia-pasific perspective*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1988). Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports.
- Liu, H. Y., & Silverman, S. (2006). The value profile of physical education teachers in Taiwan, ROC. *Sport, Education and Society*, 11(2), 173-191.
- Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Lund, J. L., & Veal, M. L. (2013). Assessment-driven instruction in physical education: A standards-based approach to promoting and documenting learning. *Human Kinetics*.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators. *Springer Science & Business Media*.
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretime Yönelik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Marais, P. & Meier, C. (2004). Hear our voices: student teacher's experience during practical teaching. *Africa Education Review*, 1:220-233.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Philipp Mayring.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago press.
- MEB (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Formatör ve Koordinatör Formatör Beden Eğitimi Öğretmenleri Hakkında Yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*.

- Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129.
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı (9-12. Sınıflar). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=324>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=334>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mingren, Z., & Shiquan, F. (2018). Rural teacher identity and influencing factors in Western China. *Chinese Education & Society*, 51(2), 91-102.
- Mirzeoğlu, A. D., Yaralı, S. S., Çoknaz, D. ve 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.
- Mukeredzi, T. G. (2016). The journey to becoming pre-service teachers' experiences and understandings of rural school practicum in a south african context. *Global Education Review*, 3(1), 88-107.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nilsson, P., & Van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together–Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1309-1318.
- Oktay, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Tercih Ettikleri Disiplin Modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 427-450.

- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Developments in Sociology*, 20, 103-118.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88.
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 355-366.
- Oser, F., Dick, A., & Patry, J. (Eds.) (1992). *Effective and responsible teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Özbayraktar, F., Kurt, T., Yücel, E., Kıvanç, C., Han, A. ve Kılınç, M. (2015). *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Beden Eğitimi Bilimine Giriş*. (6. Baskı). MEB Devlet Kitapları.
- Özcan, G., Mirzeoğlu, A. D. ve Çoknaz, D. (2016). Öğrenci Gözüyle Beden Eğitimi ve Spor Dersi ve Öğretmeni. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 270-291.
- Özden, Y. (2023). *Öğrenme ve Öğretme*. 15. Baskı Ankara: Pegem A-Yayınılık.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pérez Gracia, E., Serrano Rodríguez, R., & Pontes Pedrajas, A. (2022). Teachers' professional identity construction: a review of the literature. *Profesorado: Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*.
- Polat, S., Kaya, S. ve Akdag, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *educational sciences: Theory and Practice*, 13(2), 885-890.
- Puurula, A., & Löfström, E. (2003). Development of professional identity in SMEs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

- Recepoğlu, S. ve İbret, B. Ü. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 320-331.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). New York, NY: MacMillan.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418.
- Rivera, L. A. (2015). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. New Jersey: Princeton University Press.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research*, 4th Edn. Hokoben.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge.
- Rust, F. O. C. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205-217.
- Sancak Aydın, G. ve Çilsalar Sagnak, H. (2020). Öğretmen Adayları Neler Hissediyor? Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Deneyimlenen Duyguların ve Edinilen Deneyimlerin İncelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , 7 (9) , 85-100 .
- Sancak Aydın, G. ve Çilsalar Sagnak, H. (2020). Öğretmen Adayları Neler Hissediyor? Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Deneyimlenen Duyguların ve Edinilen Deneyimlerin İncelenmesi . *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , 7 (9) , 85-100.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Schein, E.H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1999). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. *The Role of Self in Teacher Development*, 142-161.

- Schwandt, T.A. & Gates, E.F. (2018). Case Study Methodology. In: N.K. Denzin & T.S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). London: Sage.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri Eğitimde Yansımalar VI 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Öğretmen Hüseyin Hüsnü TEKİŞİK. *Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı*.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107.
- Sleegers, P., & Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 369-373.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, AL Corbin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Sundli, L. (2007). Mentoring-A new mantra for education?. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214.
- Swennen, A., Volman, M., & van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 169-184.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Şimşek H ve Yıldırım A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Talbot, M. (2001). *The case for physical education. World summit on physical education*. Berlin, Germany: ICSSPE, 2001, 39-50.

- Taylor, S., & Littleton, K. (2006). Biographies in talk: A narrative-discursive research approach. *Qualitative Sociology Review*, 2(1), 22-38.
- Telli, S., Den Brok, P., & Cakiroglu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Egitim ve Bilim*, 33(149), 118.
- Ticknor, A. S. (2014). Negotiating professional identities in teacher education: A closer look at the language of one preservice teacher. *The New Educator*, 10(4), 289-305.
- Tigchelaar, A., & Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 665-679.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.
- Tomlinson, M., & Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885-900.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Uzun, S. (2021). *Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Öğretmen Adayı, Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Üyesi Perspektifinden İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Ünlü, H. ve Filiz, B. (2019). Work ability of the Turkish physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(4), 666-677.
- Üstün, E., Erkan, N. ve Akman, B. (2004). Türkiye de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1).
- van Ginkel, G., van Drie, J., & Verloop, N. (2018). Mentor teachers' views of their mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 122-147.
- van Huizen, P., van Oers, B., & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290.
- VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from [maxqda.com](https://www.maxqda.com).

- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ Kuramı*. Hayat Yayıncılık. İstanbul.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986): *Thought and language*. - Cambridge, MA: MIT Press. (Original published in 1934).
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Wrag, E.C. (2002). *Class Management*. New York: Routledge
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- White, E. (2014). Being a teacher and a teacher educator—developing a new identity?. *Professional Development in Education*, 40(3), 436-449.
- Williams, J. (2013). Boundary Crossing and Working in the Third Space: Implications for a teacher educator's identity and practice. *Studying Teacher Education*, 9(2), 118-129.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Woolfolk, A.E. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yakar-Yıldırım, Z., Uzun, E. ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.655590>.
- Yazar, T. ve Karataş, K. (2018). Öğrenme - Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ile İlgili Temel Kavramlar. B. Oral (Ed.), *İçinde, Öğrenme - Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 1-41). Ankara: Pegem Akademi.

- Yeşil, R. (2014). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Yapılacak Etkinlikleri Planlama. V. Aktepe ve E. Yalçınkaya (Editörler), *Kuram ve Uygulamada Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* (s. 18-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 9. Baskı, Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 12. Baskı, Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish classteachers: a phenomono logical approach. *EurasianJournal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yin R.K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. 6th Edition. London: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research (design and methods)*. California: Sage Publication.
- Young, A., Cavanagh, M., & Moloney, R. (2018). Building a whole school approach to professional experience: Collaboration and community. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(3), 279-291.
- Yuan, R., & Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30(4), 469-491.
- Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188-197.
- Zach, S., Dunskey, A., Stein, H., Litvin, O., & Hellerstein, D. (2020). Novice physical education teachers in Israel: facilitators and barriers to persistence in the profession. *Sustainability*, 12(9), 3830.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.
- Zeybek, G., & Karataş, K. (2022). Öğretmenlik Deneyimine İlk Adım: Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990.



EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 18/07/2022

Toplantı Sayısı : 14

Karar Sayısı : 197

197-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Yağmur Güler**'in "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri ve Mentor Öğretmelerin Rolü" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Yağmur Güler**'in "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri ve Mentor Öğretmelerin Rolü" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-55821578
Konu : Araştırma İzni

24.08.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 21.07.2022 tarihli ve 589814 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Yağmur GÜLER'in "**Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri ve Mentor Öğretmenlerin Rolü**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı orta okullarda ve liselerde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Ankara Üniversitesi

Bilgi:

B Planı

Adres :

Telefon No :

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

Unvan : Memur

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5f21-fca6-3508-9caa-f976 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın Adı: Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri ve Mentor Öğretmelerin Rolü

“Sayın Gönüllü,

A. Giriş Bölümü:

Doktora Tezi Projesi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

B. Bilgilendirme Bölümü:

Merhaba benim adım Yağmur ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Spor Eğitimi Programında Doktora öğrencisiyim. Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ve mentor öğretmenlerin rolüne ilişkin beden eğitimi öğretmen adaylarının görüşleri ile ilgili bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konuyla ilgili bir görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmaya, 2022–2023 akademik yılı, Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 4.sınıf öğretmenlik uygulaması dersini alan 22 gönüllü öğrenci katılacaktır. Çalışma kapsamında 12 hafta boyunca öğretmen adaylarının ders gözlemi yapılacak ve 12 haftanın sonunda öğretmen adayları ile görüşme yapılacaktır. İstedığınız zaman araştırmadan çekilebilirsiniz ayrıca bu süreçte hiçbir ücret ödenmesi ya da herhangi bir ücret istenmesi söz konusu değildir.

C. Güvence Bölümü:

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

D. Onay Bölümü:

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanıslındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza/Tarih

Gönüllünün adı/soyadı

İmza/Tarih

Araştırmacının adı/soyadı

EK 4. Öğretmen Adayları Görüşme Formu

- 1.Öğretmen olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?
- 2.Öğretmenlik uygulaması deneyiminden sonra bu mesleği sürdürme ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 3.Öğretmenlik uygulaması deneyiminizin görev algınız üzerindeki etkileri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Öğretme amacınız nedir? Bir öğretmen olarak kendinize ve öğrencilerinize karşı temel sorumluluklarınızı neler olarak görüyorsunuz?
- 4.Öğretmenlik mesleğini yaparken mesleğin gerekliklerini yerine getirmeye yönelik kendinize olan inancınızdaki değişimler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- 5.Öğretmenlik uygulamasına başladığınız ilk günden son güne kadar geçen süreyi düşündüğünüzde bir öğretmen olarak kimliğinizde ne gibi değişiklikler olduğunu düşünüyorsunuz?
- 6.Öğretmenlik uygulaması deneyiminiz sırasında mesleki kimliğinizin gelişiminde mentor öğretmeninizin oynadığı rol hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Öğretmenlik uygulaması deneyiminiz sırasında mentor öğretmeninizin sağladığı destek hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- 7.Mentor öğretmeninizle kurduğunuz ilişki ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 8.Öğretmenlik uygulaması deneyiminiz boyunca karşılaştığınız sorunlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
9. Öğretmenlik uygulamasını iyileştirmek için önerileriniz nelerdir?

EK 5. Gözlem Formu

Ortam:

Gözlemci:

Rolü:

Tarih:

Saat:

Süre:

Tür: Tanımlayıcı ve odaklanmış gözlem

Gözlenen ortam ve Olaylar: Öğretmen adayı mentor ilişkisi(geri bildirim verme yolu, rol modelleme, iş birliği, bir bağ kurmak, karşılıklı öğrenme, açık iletişim, teşvik edici jestler, saygı, öğretmen adaylarını bir vizyona sahip olmaya teşvik etmek, düşünmeyi teşvik etme, güven verme, duygusal ve öğretim odaklı destek)

Mesleki kimlik (öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlikler, öğrenci-öğretmen etkileşimi)

Gözlem Formu		
Tarih:		
Saat:		
Öğretmen Adayı:		
Mentor:		
Faaliyet süresi :30 dk		
Öğretmen Adayı Mentor İlişki Değerlendirme		
	Açıklayıcı Notlar	Yansıtıcı Notlar
Geri Bildirim Verme Yolu		
Rol Modelleme		
İş Birliği		
Bir Bağ Kurmak		
Karşılıklı Öğrenme		
Açık İletişim		
Teşvik Edici Jestler		
Saygı		
Düşünmeye Teşvik Etme		
Öğretmen Adaylarını Bir Vizyona Sahip Olmaya Teşvik Etmek		
Duygusal Destek		
Öğretim Odaklı Destek		
Öğretmen Adayı Mesleki Kimlik		
Öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlikler (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi) öğrenci-öğretmen etkileşimi (adaletli ve saygıya dayalı bir sınıf ortamı oluşturma çabaları)		
Açıklayıcı Notlar		Yansıtıcı Notlar

EK 6. Günlük Formu

Ad- Soyad:

Öğretmenlik Uygulaması Okulu:

Mentor Öğretmeni:

- 1- Okulunuzdaki ilk öğretmenlik deneyiminiz
a-nasıl geçti,
b-neler yaşadınız,
c-neler hissettiniz,
ç-zorlandığınızı, kolay bulduğunuz şeyler neler oldu,
d- bu süreçte mentor öğretmeninizle ilişkiniz nasıldı?
- 2- Okulunuzdaki ilk öğretmenlik deneyiminizin sizin beklentileriniz ile aynı mıydı?
a-Aynı dediğiniz yönler nelerdi?
b-Farklı yönler nelerdi?
- 3- Mentor öğretmeniniz hakkındaki ilk izleniminizden bahsedebilir misiniz?
a-Mentor öğretmeniniz ile ilk gününüzü anlatır mısınız?
- 4- Geleceğe yönelik bir kaygınız oluştu mu ?
a-Kaygılarınızdan bahseder misiniz
b-Nasıl üstesinden geleceğinizi düşünüyorsunuz

Günlük (2,3)

Ad- Soyad:

Öğretmenlik Uygulaması Okulu:

Mentor Öğretmeni:

- 1- Bugün dersin işleyişinde önceki derslerden farklı olan neydi?
a-Öğretmen olarak size özgü olanlar:
b-Öğrencilere özgü olanlar:
- 2- Dersin en çok hoşunuza giden bölümü neresiydi?
- 3- Bir sonraki zaman bu dersi işlemek isteseydiniz neyi değiştirirdiniz?
- 4- Dersinizde zorlandığınız bir durumu ayrıntılı olarak anlatır mısınız? Bu durum karşısında neler hissettiniz? Mentor öğretmeniniz zorlandığınız bu durum karşısında neler yaptı ?
- 5- Dersinizde artık kolay bulduğunuz bir durumu ayrıntılı anlatır mısınız? Bu durum karşısında neler hissettiniz? Mentor öğretmeninizin bu süreçte rolü ne oldu?
- 6- Bu ders sürecinde hangi konularda mentor öğretmeninize ihtiyaç duydunuz?
- 7- Bu ders sürecinde mentor öğretmeninizden aldığınız desteği anlatır mısınız ?

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri ve Mentor Öğretmelerin Rolü” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 08.12.2023
Gönderim Numarası	: 2252404188
Sayfa Sayısı	: 103
Sözcük Sayısı	: 31960
Karakter Sayısı	: 229532
Benzerlik Oranı	: %4
Savunma Tarihi	: 06/12/2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Yağmur GÜLER

Tarih: 08.12.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Yağmur GÜLER

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi	2022

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2012-2016
Yüksek Lisans	Spor Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2016-2019
Doktora	Spor Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2019-2023

Yayınlar:

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Cengiz, C., Güler, D., Güler, Y., ve Tuncel, S. (2023). The Effect of Design Thinking on the Creative Thinking of Physical Education and Sports Teachers. *African Educational Research Journal*, 11(1), 56-63.

Eren, H. B., Güler, Y., Güler, D., Çokluk-Bökeoglu, Ö., ve Tuncel, S. (2022). Çevrim İçi Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Öğrenci Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 135-156.

Ekinci, N. E., Satılmış, S. E., Güler, Y., Ergüven, A. T. ve Küçükkubaş, N. (2022). Serbest Zamanda Sıkılma Algısı, Beslenme ve Fiziksel Aktive Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 693-712.

Gündüz, N., Güler, D., Güler, Y. ve Yıldırım, M. (2019). Spor Kaya Tırmanışında Akran Öğretim Modelinin Uygulamalarına Yönelik Aday Öğretmen ve Akran Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 163-176

Güler, Y., ve Tuncel, F. (2022). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Öz-Yeterlik Algıları. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 70-81.

Güler, D., Güler, Y. ve Tuncel, S. (2021). Lisansüstü Eğitimde Öğrencilerin Danışmanı ile Olan İlişkilerinde Yaşadıkları Etik Dışı Davranışlar. *Education & Youth Research*, 1(1), 21-30.

Satılmış, S. E., Ekinci, N. E. ve Güler, Y. (2022). Pandemi Sürecinde Bireylerin Rekreatyon Farkındalık Düzeyleri ile Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişki. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 769-784.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Ceylan, G., Güler, Y., Güler, D. ve Tuncel, S. (2023). Metaphorical Faces Of Physical Education and Sports Course: A Review From The Perspective of School Administrators. 9th International Science Culture And Sports Congress (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Eren, H. B, Güler, Y., Güler, D., Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Tuncel, S. (2022). Çevrim İçi Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Öğrenci Memnuniyet Ölçeği Geliştirilmesi. Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:7916728)

Güler, D., Güler, Y. ve Tuncel, S. (2020). Lisansüstü Eğitimde Öğrencilerin Danışmanı ile Olan İlişkilerinde Yaşadıkları Etik Dışı Davranışlar. 1.Uluslararası Etik Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

Güler, Y. (2022). Sporda Meslek Etiği. S. Tuncel (Editör), *Sporda Meslek Etiği*. Efe Akademi Yayınları

Güler, Y. (2022). Meslek ve Meslek Etiği. S. Tuncel (Editör), *Sporda Meslek Etiği*. Efe Akademi Yayınları