



T.C

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
PEDAGOJİK PROBLEMLERE İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ
(KIRŞEHİR İL ÖRNEĞİ)**

Şener ERSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-NİSAN / 2026



T.C.

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
PEDAGOJİK PROBLEMLERE İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ
(KIRŞEHİR İL ÖRNEĞİ)**

Şener ERSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Berkan BOZDAĞ

KIRŞEHİR-NİSAN / 2026

KABUL VE ONAY

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi (Kırşehir İl Örneği)” adlı bu çalışma 22.04.2026 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Sporda Psikososyal Alanlar Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Doç. Dr. Murat ERGİN (Başkan)

Aksaray Üniversitesi

Spor Bilimleri Fakültesi

Doç. Dr. Berkan BOZDAĞ (Danışman)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Spor Bilimleri Fakültesi

Prof. Dr. Murat ATASOY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Spor Bilimleri Fakültesi

ETİK BEYAN VE ARAŞTIRMA FONU DESTEĞİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm.

Şener ERSOY



ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi (Kırşehir İl Örneği) incelenmiştir. Lisansüstü ders sürecinde, tanıdığım günden bugüne bir bilim insanının nasıl çalışması gerektiğini kendisinden öğrendiğim, her zaman bana örnek olan ve beni yönlendiren saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Berkan BOZDAĞ' a ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Spor Bilimleri fakültesinin bütün hocalarına en derin saygı, sevgi ve teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca araştırma süresince gönüllü olarak çalışmaya destek veren tüm katılımcılara teşekkürlerimi sunarım.

Nisan 2026

Şener ERSOY

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLO LİSTESİ.....	viii
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ	ix
ÖZET	x
SUMMARY	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Tanımlar	7
2. GENEL BİLGİLER	9
2.1. Pedagoji Kavramı ve Önemi.....	9
2.1.1. Pedagojinin Önemi.....	10
2.1.2. Pedagojinin Kapsamı	10
2.1.3. Pedagojik Beceriler	11
2.1.3.1. Öğretmen Merkezli Yöntemler	12

2.1.3.2. Öğrenci Merkezli Yöntemler.....	12
2.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Pedagojik Boyutu.....	14
2.1.5. Öğretimde Genel Pedagojik Bilginin Önemi	15
2.1.6. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Genel Pedagojik Sorunlar	16
2.1.6.1. Gelişimsel ve Ergenlik Kaynaklı Sorunlar.....	16
2.1.6.2. Aile Kaynaklı Sorunlar.....	17
2.1.6.3. Akademik Kaynaklı Sorunlar	17
2.1.6.4. Sağlık ve Fiziksel Yetersizliklerden Kaynaklı Sorunlar	18
2.1.6.5. Psikolojik ve Duygusal Sorunlar.....	19
2.2. Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalık	19
2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalığı. 20	
2.4. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar.....	21
3. GEREÇ VE YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Deseni/Modeli	24
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	24
3.3. Veri Toplama Aracı	25
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	25
3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler ve Bu Problemlere Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği.....	25
4. BULGULAR	31
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	48
5.1. Öneriler	55
KAYNAKÇA.....	57

EKLER.....	64
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	64
EK 2. Anket /Ölçek.....	65
Ek 3. Etik Kurul Onay Belgesi.....	66
ÖZGEÇMİŞ	67



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Veri Toplama Aracına İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi	27
Tablo 3.2. Veri Toplama Aracına İlişkin Normallik Analizi	28
Tablo 4.1. Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı Özellikler.....	31
Tablo 4.2. Katılımcıların Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklar Maddelerine Verilen Yanıtların Betimsel Analizi	32
Tablo 4.3. Katılımcıların Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıkların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analizi	35
Tablo 4.4. Katılımcıların Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıkların Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Analizi	36
Tablo 4.5. Katılımcıların Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıkların Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Analizi	37
Tablo 4.6. Katılımcıların Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıkların Eğitim Gördüğü Bölüm Değişkenine Göre Anova-Testi Analizi.....	38
Tablo 4.7. Katılımcıların Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıkların Yaş Değişkenine Göre Anova-Testi Analizi	40
Tablo 4.8. Katılımcıların Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıkların Çalışma Yılı Değişkenine Göre Anova-Testi Analizi	42
Tablo 4.9. Katılımcıların Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıkların Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre t-Testi Analizi	44
Tablo 4.10. ... Katılımcıların Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıkların Görev Yaptığı Okul Değişkenine Göre t-Testi Analizi	45
Tablo 4.11. Katılımcıların Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıkların Görev Yaptığı Öğretim Kademesi Değişkenine Göre t-Testi Analizi.....	46

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Simgeler	Açıklama
$\pm$	: Artı-eksi
%	: Yüzde
F	: ANOVA Testi F Değeri
n	: Örneklem Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
SS	: Standart Sapma
t	: t-Testi Değeri
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama

Kısaltmalar	Açıklamalar
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
AKÖKÖEKP	: Akademik Kaygı ve Öğrencilerin Kilo ile Özgüven Eksikliğinden Kaynaklanan Problemler
BESÖ	: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni
DAKP	: Ders Algısından Kaynaklanan Problemler
EDÖKP	: Ergenlik Dönemi Özelliklerinden Kaynaklanan Problemler
ÖÖFFEKP	: Öğrencilerin Önyargı, Fiziksel ve Fizyolojik Engellerinden Kaynaklanan Problemler
PÖDKP	: Psikolojik ve Özel Durumlardan Kaynaklanan Problemler

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK
PROBLEMLERE İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ
(KIRŞEHİR İL ÖRNEĞİ)**

Şener ERSOY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Sporda Psikososyal Alanlar Programı

Danışman: Doç. Dr. Berkan BOZDAĞ

Bu araştırmanın amacı, Kırşehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu farkındalığın demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Nicel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 137 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Pedagojik Problemlere Yönelik Farkındalık Düzeyleri Ölçeği” kullanılmış; analizlerde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin genel pedagojik farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Boyut bazında; "psikolojik durumlar" ve "ders algısı" konularında farkındalık yüksek iken, "öğrencilerin önyargı ve fiziksel engelleri" boyutunda

farkındalığın düşük olduğu saptanmıştır. Demografik açıdan; erkek öğretmenlerin ergenlik dönemine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu, mezuniyet branşı ve okul türü gibi değişkenlerin ise farkındalık düzeyinde anlamlı farklılıklar yarattığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; beden eğitimi öğretmenlerinin özellikle öğrenci engel durumları ve önyargıları konularında desteklenmesi gerektiği, elde edilen bulguların mesleki gelişim programlarına ve eğitim stratejilerine temel teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Nisan 2026, 80 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Pedagojik Problemler, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri, Eğitimsel sorunlar, Farkındalık, Beden Eğitimi.

SUMMARY

M. Sc. THESIS

**INVESTIGATION OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS'
AWARENESS OF PEDAGOGICAL PROBLEMS: THE CASE OF KIRSEHİR
PROVINCE**

Şener ERSOY

Kırşehir Ahi Evran University

Institute of Health Sciences

Department of Physical Education and Sports

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Berkan BOZDAĞ

The aim of this research is to determine the awareness levels of physical education and sports teachers working in Kırşehir province regarding pedagogical problems and to examine whether this awareness differs according to demographic variables.

The sample of the quantitative survey model consists of 137 teachers selected using the convenience sampling method. The "Physical Education Teachers' Awareness Levels Regarding Pedagogical Problems Scale" was used to collect data; descriptive statistics, t-test, and ANOVA techniques were used in the analyses.

The research findings show that the general pedagogical awareness of the teachers is at a moderate level. In terms of dimensions; while awareness was high in the areas of "psychological situations" and "lesson perception," awareness was found to be low in the dimension of "students' prejudices and physical barriers." In terms of demographics; it was determined that male teachers had higher awareness regarding adolescence, and variables

such as graduation branch and school type created significant differences in the level of awareness.

In conclusion; It is believed that physical education teachers should be supported, especially regarding student disabilities and prejudices, and that the findings can form the basis for professional development programs and training strategies.

April 2026, 80 Pages

Keywords: Pedagogical Awareness, Physical Education And Sports Teachers, Educational Problems, Awareness, Physical Education

1. GİRİŞ

Eğitimde pedagojik yeterlilik, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve öğretim süreçlerinin etkinliğinin temel unsurlarından biridir (1). Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarıları, sosyal gelişimleri ve psikolojik iyi oluşları üzerinde doğrudan etkiye sahip olan aktörlerdir. Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkları, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleme kapasitesini belirleyen önemli bir faktördür (2, 3).

Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen önemli eğitim ortamlarıdır. Öğretmenlerin pedagojik farkındalıkları, bu derslerin etkinliği ve öğrencilerin kazanımları üzerinde belirleyici bir rol oynar (1). Pedagojik farkındalık, öğretmenlerin sınıf içi problemleri fark etme, analiz etme ve çözüm üretebilme kapasitesini ifade eder (4). Özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak dersleri planlamak ve uygulamak durumundadır. Bu önemle, öğretmenlerin karşılaştıkları başlıca pedagojik problemler; akademik kaygı, psikolojik ve özel durumlar, ders algısı, ergenlik dönemi özellikleri ve öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engelleri çerçevesinde ele alınabilir.

Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin akademik kaygı düzeyi ve özgüven eksikliği, katılım ve performans üzerinde doğrudan etkilidir (5). Öğrenciler, fiziksel yetenekleri ve bedensel görünüşleri ile ilgili olumsuz değerlendirmelerden kaygı duyabilir ve bu durum, ders içi motivasyonlarını azaltabilir. Kilo problemi veya özgüven eksikliği yaşayan öğrenciler, grup aktivitelerinden uzak durabilir veya bireysel performans göstermeyi tercih edebilir (6). Bu durum, öğretmenlerin pedagojik strateji geliştirme ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar benimseme gerekliliğini artırmaktadır.

Öğrencilerin psikolojik durumları ve özel gereksinimleri, beden eğitimi derslerindeki performanslarını ve katılımlarını etkileyebilir. Dikkat eksikliği, kaygı bozuklukları veya öğrenme güçlükleri gibi özel durumlar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde farklı stratejiler geliştirmesini zorunlu kılar (7). Öğretmenlerin, bu tür bireysel farklılıkları fark edip uygun

pedagojik müdahalelerde bulunması, öğrencilerin derslerden eşit şekilde faydalanabilmesini sağlar.

Bazı öğrenciler, beden eğitimi ve spor derslerini akademik değer taşımayan bir etkinlik olarak algılayabilirler (8). Bu algı, ders motivasyonunu düşürerek katılımın azalmasına yol açabilir. Öğretmenlerin pedagojik farkındalığı, öğrencilerin dersin öğrenme ve gelişim amaçlarını anlamalarını sağlayacak şekilde planlama ve yönlendirme becerilerini içerir (2).

Ergenlik, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal yönlerden hızlı değişim yaşadığı bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilerin utangaçlık, benlik algısı değişiklikleri ve sosyal kaygı gibi özellikleri ders performanslarını etkileyebilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin, ergenlik dönemi psikososyal özelliklerini dikkate alarak ders planlaması yapması, öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artırır (9).

Öğrencilerin fiziksel yetersizlikleri, engelleri veya spor branşlarına yönelik önyargıları, ders etkinliklerine katılımı sınırlandırabilir (10). Bazı öğrenciler, fiziksel becerilerinin düşük olduğunu düşündüklerinde kendilerini geri çekebilir veya önyargılar nedeniyle belirli aktiviteleri reddedebilirler. Öğretmenlerin pedagojik farkındalığı, bu engelleri aşacak şekilde etkinlikleri bireyselleştirmelerini ve olumlu öğrenme ortamları yaratmalarını gerektirir (3).

Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeylerinin araştırılması, hem öğrencilerin akademik ve fiziksel gelişimini desteklemek hem de öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini güçlendirmek açısından önem taşımaktadır (11). Bu araştırma, Kırşehir ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlerle ilgili farkındalık düzeylerini belirleyerek eğitim uygulamalarına ve öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin fiziksel sağlıklarının yanı sıra takım çalışması, özgüven, motivasyon ve problem çözme gibi sosyal becerilerini geliştirmelerine imkân tanır (8). Ancak öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeyi, bu derslerin etkili bir şekilde yürütülmesini doğrudan etkiler. Pedagojik farkındalık; öğretmenin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tanıma, uygun öğretim stratejileri belirleme ve karşılaşılan sınıf içi sorunlara çözüm üretme yetkinliğini içerir (4).

Günümüzde eğitim ortamları, teknolojik gelişmeler, değişen müfredat yapıları ve öğrencilerin farklı sosyo-kültürel profilleri nedeniyle giderek karmaşık hale gelmektedir

(2). Bu durum, öğretmenlerden yalnızca içerik bilgisine değil, aynı zamanda pedagojik bilgiye dayalı esnek ve bilinçli uygulamalara sahip olmalarını gerektirmektedir (12). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri de öğrencilerin fiziksel yeterliliklerinin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilecek pedagojik yaklaşımları benimsemek durumundadır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının sınıf yönetimi, motivasyon sağlama, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme ve mesleki gelişim süreçlerini yönetme konusunda belirleyici olduğunu göstermektedir (13, 14). Bununla birlikte, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeylerine ilişkin çalışmalar, genellikle sınırlı sayıda olup, çoğunlukla diğer branşlarla kıyaslamalı veya geniş katılımcı grupları kapsamayan araştırmalar şeklindedir. Bu nedenle, Kırşehir ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlerle ilgili farkındalık düzeylerinin araştırılması hem yerel eğitim politikaları açısından hem de öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının planlanması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu farkındalığın demografik değişkenlerle (görev süresi, eğitim kademesi, cinsiyet vb.) ilişkisini incelemektir. Araştırma, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik stratejilerin belirlenmesine ve eğitim programlarının iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır (11, 15).

Özetle, bu araştırma pedagojik farkındalığın, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve öğrencilerin gelişimine etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmanın bulguları, beden eğitimi ve spor alanında öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini güçlendirecek öneriler sunma açısından önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeyleri, öğrencilerin derslere katılımını, motivasyonunu ve sosyal gelişimini doğrudan etkileyen pedagojik problemlerin yönetiminde belirleyici bir faktördür (1, 2). Özellikle akademik kaygı, özgüven eksikliği, psikolojik ve özel durumlar, ders algısı, ergenlik dönemi özellikleri ile öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan

problemler, öğretmenlerin dersleri planlama ve uygulama sürecinde karşılaştıkları temel zorlukları oluşturur (5, 6, 7, 9, 10).

Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme ve motivasyon sağlama açısından belirleyici olduğunu ortaya koymakla birlikte, beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yönelik çalışmalar sınırlıdır ve çoğunlukla küçük örneklem gruplarını kapsamaktadır (13, 16). Bu durum, Kırşehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeylerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir:

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, öğrencilerin akademik kaygı, özgüven eksikliği, psikolojik ve özel durumları, ders algısı, ergenlik dönemi özellikleri ile önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeyleri nedir ve bu farkındalık düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre nasıl değişmektedir?

Bu problem, öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır (11, 15).

Bu bağlamda, çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.”

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeyleri; cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeyleri; medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeyleri; eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeyleri; mezun oldukları bölüm-programa göre farklılık göstermekte midir?

5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeyleri; yaşa göre farklılık göstermekte midir?

6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeyleri; mesleki deneyime göre farklılık göstermekte midir?

7. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeyleri; görev yaptığı yere göre farklılık göstermekte midir?

8. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeyleri; görev yaptığı okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

9. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeyleri; görev yaptığı öğretim kademesine göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, Kırşehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu farkındalığın öğretmenlerin demografik değişkenleri (görev süresi, eğitim kademesi, cinsiyet vb.) açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarını beş temel problem alanı çerçevesinde ele almaktadır:

1. Akademik kaygı ile öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler,
2. Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler,
3. Ders algısından kaynaklanan problemler,
4. Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler,
5. Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler.

Bu bağlamda araştırmanın önemi hem öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini güçlendirmek hem de öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen pedagojik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktır (1, 2). Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin fiziksel sağlıklarının yanı sıra özgüven, motivasyon, sosyal beceri ve problem

özme yeteneklerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Ancak ğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeyi, bu kazanımların sağlanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (4,8).

Araştırma, ğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeylerini sistematik olarak ortaya koyarak, eğitim programlarının iyileştirilmesi ve ğretmen yetiştirme süreçlerinin güçlendirilmesi için bilimsel veri sağlamaktadır. Ayrıca, elde edilen bulgular, eğitim politikalarının oluşturulmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme konularında rehberlik edecek öneriler sunma açısından da önem arz etmektedir (11, 15).

Özetle, bu araştırma; beden eğitimi ve spor ğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeylerini ölçmeyi, karşılaşılan pedagojik problemleri belirlemeyi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek stratejiler geliştirmeye temel oluşturmayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Kırşehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuş örneklem grubu ile sınırlıdır.
3. Araştırma, 2024-2025 eğitim-ğretim yılı içerisinde yürütölmüştür. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeylerindeki dönemsel değişimlerin incelenmesini sınırlamaktadır.

Bu sınırlılıklar, araştırmanın bulgularının yorumlanmasında dikkate alınmalı ve genel eğitim politikalarına uygulanırken temkinli olunmalıdır. Ancak alışma, Kırşehir ilindeki beden eğitimi ve spor ğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeylerini anlamak ve ilgili stratejiler geliştirmek açısından önemli bilgiler sunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın sayıltıları aşağıdaki gibidir,

1. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme araçlarını yanıtlamada dürüst ve samimi oldukları varsayılmıştır (15).
2. Örneklemeye alınan katılımcıların evreni temsil ettiği düşünülmektedir.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramlar, okuyucuların daha doğru ve net bir biçimde anlaması amacıyla aşağıda tanımlanmıştır:

Pedagojik Farkındalık: Öğretmenlerin, sınıf ortamındaki pedagojik problemleri fark etme, analiz etme ve çözüm üretme kapasitesi olarak tanımlanır (4). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri açısından, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve özel durumlarını dikkate alarak dersleri planlama ve yürütme yetkinliğini ifade eder.

Akademik Kaygı: Öğrencilerin derslerde gösterdikleri performans ile ilgili duydukları kaygı ve endişe durumudur. Bu kaygı, öğrencilerin özgüvenini, katılımını ve motivasyonunu etkileyebilir (5).

Psikolojik ve Özel Durumlar: Dikkat eksikliği, kaygı bozuklukları, öğrenme güçlükleri veya diğer bireysel farklılıklar gibi öğrencilerin eğitim sürecini etkileyen özel durumları ifade eder (7).

Ders Algısı: Öğrencilerin, beden eğitimi ve spor derslerini öğrenme ve gelişim açısından algılama biçimidir. Ders algısı, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını etkileyebilir (8).

Ergenlik Dönemi Özellikleri: Öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal değişimlerini kapsayan gelişim dönemi özellikleridir. Bu özellikler, ders içi katılım ve davranışlarını doğrudan etkileyebilir (9).

Önyargı, Fiziksel ve Fizyolojik Engeller: Öğrencilerin spor branşlarına yönelik olumsuz önyargıları, fiziksel yetersizlikleri veya fizyolojik engelleri nedeniyle derslere katılımda yaşadıkları sınırlamalardır (10).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni: Okullarda öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen, beden eğitimi ve spor derslerini planlayan ve uygulayan eğitimcidir.

Pedagojik Problem: Öğretmenlerin ders sürecinde karşılaştığı ve öğrencilerin öğrenme, motivasyon veya sosyal gelişimini etkileyen sınıf içi sorunlardır (1).



2. GENEL BİLGİLER

2.1. Pedagoji Kavramı ve Önemi

Pedagoji, öğretimin sistematik bir biçimde incelenmesidir (17). Başka bir ifadeyle, öğretme sanatı ya da bilimi olarak da tanımlanabilir. Pedagoji, eğitim teorileri, değerler, kanıtlar ve gerekçelendirmelerle birlikte öğretme eylemidir. Öğretimin dayandığı çok çeşitli kararları alıp gerçekleştirmek için kişinin bilmesi gerekenler ve sahip olması gereken becerilerdir (17). Pedagojide öğrencinin önemini açıkça anlıyor ve tanımında birçok önemli faktörü belirliyor. Buna karşılık, Riordan ve ark. [18] öğretmen ve öğrenci davranışlarını ve katılımcılar arasındaki etkileşimleri vurgulamıştır. Pedagoji, öğretme ve öğrenme süreçlerini etkileyen faktörleri ve bunlar arasındaki karşılıklı ilişkileri içerir (19).

Pedagoji hem kuramsal hem de uygulamalı olarak “nasıl öğretileceğini” ortaya koyan bir kavramdır. Pedagoji temelde iki şekilde ele alınabilir:

- Öğretmen merkezli pedagoji
- Öğrenen merkezli pedagoji

Pedagoji, öğretim yaklaşımlarını ve bunların öğrenenler üzerindeki etkilerini inceleyen bir alandır. Öğretmenin sınıf içi içerik aktarımında kullandığı öğretim stratejilerini yönlendiren pedagoji, beklenen öğrenme çıktılarının geliştirilmesine katkı sağlar. Bu bağlamda pedagoji, öğretme süreçleri ile ilgilenir. Eğitim kademelerinin tümünde öğretmenlerin, kullandıkları materyal ve stratejilerin öğrencilerin öğrenmesini anlamlı ve etkili bir biçimde desteklemesine özen göstermeleri gerekir (17).

Pedagoji, öğretim elemanlarının öğrenenlerin gelişimini etkilemek amacıyla yürüttükleri süreçlerle ilgilidir. Pedagoji bilgisine sahip olmak, öğretmenlerin öğrencilerine konuları derinlemesine kavratmalarını ve öğrenilen bilgilerin sınıf dışındaki günlük yaşama aktarılmasını kolaylaştırır (18). Pedagoji, öğretme ve öğrenme süreçlerini önceden belirlenmiş eğitim hedefleriyle uyumlu olarak ele alır. Öğretme-öğrenme sürecinde iki temel unsur bulunmaktadır: öğretmen ve öğrenen. Bu süreçte pedagoji, bu iki unsur arasında bir iletişim köprüsü işlevi görür (19).

Pedagoji, öğretmenin dersi sunarken benimseyeceği yöntemleri ve öğrenenin verilen bilgiyi nasıl yanıtladığını değerlendirmeye yönelik teknikleri kapsar. Öğretim sürecinde kullanılacak strateji ve yaklaşımların belirlenmesiyle, önceden belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilmesi amaçlanır. Ayrıca pedagoji, eğitim psikolojisi ve çocuk psikolojisinden güçlü bir biçimde etkilenmektedir. Pedagojinin temel amacı, öğrenenler arasında etkili bir öğrenme deneyimi geliştirmektir (17, 19).

2.1.1. Pedagojinin Önemi

Pedagoji, öğretim süreçlerinin kalitesini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. İyi planlanmış pedagojik uygulamalar, öğrencilerin öğrenme materyalini derinlemesine kavramalarına ve öğrenme çıktılarının gelişmesine katkı sağlar (17). Ayrıca pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin ortak bir görevi tamamlamak üzere iş birliği yapmasını ve birlikte öğrenmesini teşvik ederek işbirlikçi öğrenme ortamlarını destekler (18).

Pedagoji, çocuk psikolojisi ile bütünleştğinde, öğrencilerin analiz yapma, yaratıcı düşünme ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve tekdüze öğrenmeyi ortadan kaldırır (19). Farklı pedagojik uygulamalar öğrencilerin öğrenme yeteneklerini dikkate alarak kendi öğrenme yollarını izlemelerine imkân tanır ve her öğrenci için uygun öğrenme deneyimlerini sunar (17).

Pedagojinin bir diğer önemli katkısı, öğretmen-öğrenci iletişimini geliştirmesidir; öğretmenler öğrencileri daha iyi anlayabilir, zayıf yönlerine odaklanabilir ve buna göre yönlendirme yapabilir (18). Öğrenen merkezli pedagojik uygulamalar, öğrencilerin daha etkili öğrenmesini sağlar ve öğrencilerin sesine değer vererek ihtiyaçlarının öncelikli olarak dikkate alınmasını sağlar (19).

Ayrıca pedagojik bilgi, öğretmenlerin performans ve davranışlarını geliştirmelerine katkı sunar; öğretmen, en iyi öğretim performansını ortaya koyarak öğrenme çıktılarının yüksek olmasını sağlar. Pedagoji, öğretmenin önce öğrenciyi tanımasına, ardından içeriği buna göre şekillendirmesine olanak tanır ve öğretmenin bilgi ve anlayışını güçlendirir (17).

2.1.2. Pedagojinin Kapsamı

Pedagoji, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımını sağlayarak öğretim kalitesini artırır (17). Bu bağlamda, pedagojik uygulamalar öğrencilere ihtiyaç temelli öğrenme için geniş fırsatlar sunar ve özel gereksinimli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını da kapsar (18).

Pedagojide öğrenene öncelik veren öğrenen merkezli yaklaşım, bilginin ve becerilerin öğrencilerin anlayabileceği, hatırlayabileceği ve uygulayabileceği biçimde aktarılmasını sağlar (19). Pedagoji ayrıca öğrencilerin sürekli değerlendirilmesine imkân tanır ve öğrenenlerin sosyalleşmelerini destekleyerek takım çalışmasına olanak sağlar (17).

Öğrencilerin analiz ve değerlendirme gibi yüksek düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye fırsat veren pedagojik uygulamalar, öğrenme sürecini zenginleştirir. Ayrıca öğretmenler, pedagojik bakış açısıyla yalnızca atanan içerikle sınırlı kalmayarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretim gerçekleştirir (18; 19).

2.1.3. Pedagojik Beceriler

Pedagojik beceriler, öğretim sürecinde öğrenme çıktılarının etkinliğini artırmak için kritik öneme sahiptir. Etkili duraklama, konuşmada uygun bir ara vererek öğretimin anlaşılabilirliğini artıran güçlü bir stratejidir (17). İskele kurma (scaffolding) yöntemi, öğretmenlerin öğrenciler bir konuyu öğrenirken destek sunmasını ve öğrencilerin yeterli yetkinlik kazandıkça bu desteği kademeli olarak azaltmasını sağlar; böylece bağımsız öğrenme teşvik edilir (18).

Bilgi parçalara ayırma (chunking) stratejisi, öğrencilerin bilişsel aşırı yüklenmesini önlemek amacıyla bilgilerin küçük ve yönetilebilir parçalar hâlinde sunulmasını içerir (19). Sınıfı tarama (scanning the classroom) pedagojik bir beceri olarak öğretmenin sınıfın tamamını gözlemlemesini ve öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyup duymadığını izlemesini sağlar (17).

İpucu verme (prompting), öğrencilerin konuyu daha derinlemesine düşünmelerini sağlayan küçük yönlendirmeleri içerir ve nitelikli öğretmenler tarafından bilinçli şekilde uygulanır (18). Açık uçlu sorular sorma (asking open-ended questions) stratejisi, öğrencilerin düşünme süreçlerini harekete geçirerek eleştirel düşünmeyi teşvik eder (19).

Yüksek beklenti oluşturma (setting high expectations), öğretmenin öğrenen üzerinde yüksek beklentiye sahip olmasını ve böylece öğrencilerin öğretim sürecine aktif biçimde katılımını sağlar (17). Son olarak, tekrarları aralıklarla sunma (spacing repetition) stratejisi, öğrencilerin öğrenilen konuları pekiştirmesine ve dikkatlerini yoğunlaştırmasına olanak tanır (18).

2.1.3.1. Öğretmen Merkezli Yöntemler

Ders–Tartışma Yöntemi: Ders–tartışma yöntemi, tek başına bir yöntem olmayıp, ders anlatma ile tartışma yönteminin birleşiminden oluşmaktadır. Bu yöntem, öğretmenler ile öğrenciler arasında etkin sözlü etkileşim kurulmasını sağlayan verimli bir stratejidir (17). Genellikle öğretmenler dersi anlattıktan sonra sınıfı terk eder; ancak dersin ardından öğrencilere tartışma için belirli bir zaman ayrılması, onların deneyimlerini, görüşlerini ve anlamada yaşadıkları güçlükleri ifade etmelerine olanak tanır. Bu durum, öğretmenin öğrencilerin sorularını yanıtlamasına ve belirsizlikleri gidermesine imkân verir. Böylece yöntem, öğrencilerin derse ilgisini artırmakta ve konuya ilişkin kavrayış düzeylerini değerlendirmede etkili olmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen ile öğrenciler arasında karşılıklı soru–cevap süreci gerçekleşir (18).

Gösterim (Demonstrasyon) Yöntemi: Gösterim, belirli bir etkinliğin veya kavramın uygulanarak sergilenmesidir (19). Öğretme–öğrenme süreci bu yöntemde sistematik bir şekilde yürütülür. Öğrencilerin teorik bilgileri uygulama ile ilişkilendirmekte zorlandıkları veya teorilerin uygulamalarını anlamakta güçlük çektikleri durumlarda gösterim yöntemi önemli bir araçtır. Gösterimin basit ve anlaşılır bir biçimde yapılması gerekir. Bu strateji, tüm öğrencilerin dikkatini derse çekmeyi hedefler ve planlı bir şekilde uygulanır (17).

Tam Öğrenme Stratejisi (Mastery Learning): Tam öğrenme yaklaşımı, ilk kez 1968’de Benjamin Bloom tarafından ileri sürülmüştür (20). Bu stratejiye göre öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmeye geçmeden önce önkoşul bilgileri tam olarak edinmeleri gerekmektedir. Tam öğrenme yaklaşımı, öğretimde odak noktasının öğrencilerin aynı düzeyde öğrenme başarısına ulaşabilmeleri için gerekli olan süreye yöneltilmesi gerektiğini savunur. Bu bağlamda öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni öğrencinin yeteneksizliği değil, öğretim sürecinin yetersizliği olarak görülür. Dolayısıyla tam öğrenme ortamlarında temel sorun, tüm öğrencilerin aynı düzeyde öğrenme başarısına ulaşabilmeleri için yeterli zamanın ve uygun öğretim stratejilerinin sağlanmasıdır (18,19).

2.1.3.2. Öğrenci Merkezli Yöntemler

Bireysel Çalışma: Bireysel çalışma, öğrencinin sınıf dışında ve doğrudan öğretmen gözetimi olmaksızın kendi öğrenmesini yönlendirdiği bir yöntemdir (17). Öğrenciler, derslere hazırlık veya ilgi duydukları konuları derinlemesine incelemek amacıyla bu yöntemden yararlanabilirler. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini

geliştirmelerine, ilgi duydukları konuları daha fazla keşfetmelerine ve güçlü çalışma alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olur (18). Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilme fırsatı elde ederler.

Kendi Kendine Keşfetme: Bu yöntem, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol üstlenmesini öngörür ve bilginin doğrudan deneyim yoluyla edinildiğinde daha kalıcı olduğu varsayımına dayanır. Öğrencilerin kendi deneyimleri aracılığıyla bilgiyi keşfetmeleri, eleştirel düşünme becerilerini üst düzeyde geliştirmelerine katkı sağlar (19). Ancak bu yöntem, bellekten öğrenme ve bilgilerin uzun süreli hatırlanması açısından sınırlılıklar taşıyabilir.

Problem Çözme: Problem çözme yöntemi, öğretmen ve öğrencilerin bilinçli, planlı ve amaçlı bir çaba ile eğitim açısından anlamlı bir soruna çözüm bulma sürecidir. Bilimsel yöntem üzerine kurulu bu yaklaşım, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte ve grup üyeleri arasında karşılıklı anlayışı güçlendirmektedir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler, gelecekte benzer sorunlarla karşılaştıklarında bunları güvenle çözme becerisi kazanırlar (17,18). Ayrıca beyin fırtınası gibi yöntemlerle üst düzey düşünme becerileri desteklenir.

Deney: Deney yöntemi, öğretim yöntemleri arasında en bilimsel olanıdır. Öğrencilerin uygulama becerilerini geliştirmesine, üretkenliklerinin artmasına ve öğrenme sürecine aktif katılımlarına katkı sağlar. “Yaparak öğrenme” anlayışının en etkili biçimi olan bu yöntem, öğrencilerin her aşamada sürece dahil olmasını gerektirir. Deney yöntemi, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmekte, yaratıcı düşüncelerini teşvik etmekte ve bütüncül kişilik gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (19).

Programlı Öğrenme: Programlı öğrenme, çağdaş öğretim teknolojisinin yenilikçi bir ürünü olup, kendi kendine öğrenme sürecini destekleyen bir tekniktir. Yalnızca etkili öğrenme için bir yöntem değil, aynı zamanda öğretmen davranışlarının geri bildirim yoluyla geliştirilmesine hizmet eden bir mekanizmadır (18). Programlı öğrenmede üç temel unsur bulunmaktadır:

1. Davranışlar ardışık adımlar hâlinde sunulur (ardışık yaklaşım ilkesi).
2. Her adımda öğrenenin bir yanıt vermesi gerekir.
3. Öğrenenin verdiği yanıt, sonuç bilgisi ile pekiştirilir.

Programlı öğrenme, Skinner'ın "Edimsel Koşullanma" (Operant Conditioning) kuramından türetilmiş ilkelere dayanmaktadır (21).

2.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Pedagojik Boyutu

Mesleki olarak öğretmenlerin, yargılarını, eylemlerini ve mesleki kararlarını araştırma ve uygulama ile şekillenen, uzmanlaşmış ve sistematik bir bilgi birikimine dayandırmaları gerekmektedir (22). Öğretmenler, etkili dersleri tasarlamak ve uygulamak için bilimsel bilgi ve kanıtlardan yararlanmalıdır. Profesyonel öğretmenler, kararlarını gerekçelendirmek amacıyla doğrulanmış ilke ve kuramları kullanırlar. Ayrıca, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgi birikimlerini düzenli olarak güncellemeleri önemlidir; zira uygulamadan ve araştırmalardan yeni bulgular ortaya çıkmakta ya da mesleki topluluklar aracılığıyla paylaşılmaktadır (23).

Öğretmen bilgisi, özellikle pedagojik bilgi, öğretmenlik mesleğinin temel dayanaklarından biri olarak değerlendirilebilir. Bunun birkaç gerekçesi bulunmaktadır: İlk olarak, mevcut tanımlar genellikle öğretmenlik mesleğinin ayırt edici bir özelliği olarak uzmanlaşmış bilgi birikimine atıfta bulunurken, diğer özellikler farklılık göstermektedir. İkinci olarak, uygulamayı yönlendiren mesleğe özgü bilgi birikimi, doktorlar veya avukatlar gibi diğer meslekleri meslek dışı alanlardan ayırmada bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (22, 24, 25). Üçüncü olarak, güçlü bir bilgi temeli ve uzmanlık, mesleki profesyonelliğin diğer unsurlarının ön koşuludur. Örneğin, meslekler yüksek düzeyde bilgi ve uzmanlık sunabildikleri ve dolayısıyla yüksek kalitede uygulama ve karar alma güvencesi sağlayabildikleri takdirde, çalışmalarında daha fazla özerklik ile donatılabilmektedirler (22).

Öğretmenlik, yalnızca yetkin ve bilgili bir iş gücü tarafından ustalıkla yerine getirilebilecek karmaşık bir görevdir. Öğretmenler aynı anda birden fazla işi yürütmek zorundadır: sınıfı yönetmek, bireysel öğrencilere ve gruplara teşvik edici geri bildirim vermek, grup çalışmaları sırasında bozucu veya gürültü çıkaran öğrencileri yatıştırmak. Bu nedenle, gerekli bilgi temeli de oldukça karmaşıktır. Etkili öğretim ve öğrenme ortamları tasarlayabilmek ve uygulayabilmek için öğretmenlerin çeşitli bilgi türlerinden yararlanmaları gerekmektedir. Bunlar arasında konu alanı bilgisi (matematik, tarih, sanat vb. disiplinlere ilişkin içerik bilgisi) ile pedagojik bilgi (öğrenciler için etkili öğretim ve öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağına ilişkin bilgi) yer almaktadır.

2.1.5. Öğretimde Genel Pedagojik Bilginin Önemi

Öğretmenliğin bir bilgi temelli meslek olarak ele alınmasında, özellikle genel pedagojik bilgiye odaklanmak için güçlü gerekçeler bulunmaktadır. Pedagojik bilgi, öğretmenliğe özgü bir nitelik taşıdığından, öğretmenleri içerik uzmanlarından ayırır (örneğin, fen öğretmenini bir bilim insanından ya da sanat öğretmenini bir sanatçıdan ayıran özellik) (26). Konu alanına özgü pedagojik bilgi (örneğin, tarih, matematik veya biyoloji derslerinde etkili öğretim ve öğrenme ortamları oluşturma bilgisi) belirli disiplinlere özgüyken, genel pedagojik bilgi tüm disiplinlerde öğretmenlerin paylaştığı ortak bilgi temeline işaret eder. Guerriero'nun [22] tanımıyla, genel pedagojik bilgi, “öğrencilerin tümü için, dersin içeriğinden bağımsız olarak etkili öğretim ve öğrenme ortamları yaratmaya yönelik öğretmenlere özgü bilgidir.

Bu nedenle, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme gelişimleri, iyi oluşları ve dersler arası öğrenme-öğretme desteğini geliştirme yolları üzerine ortak bir düşünme zemini ve iletişim dili sağlar. Nitekim TALIS (Uluslararası Öğretmen ve Öğrenme Anketi) 2018 sonuçları, OECD (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü) genelinde ortaöğretim ikinci kademedeki öğretmenlerin %61'inin en az ayda bir kez belirli öğrencilerin öğrenme gelişimlerini tartıştığını göstermiştir (27). Genel pedagojik bilgi, bu tür tartışmaların ve genel anlamda mesleki paylaşımın güçlü bir temelini oluşturmaktadır (28).

Öğretmenlerin genel pedagojik bilgisi, aynı zamanda etkili öğretim ve öğrenmenin de kritik bir kaynağıdır. Ulferts'in [29] uluslararası bir inceleme ve meta-analizi, genel pedagojik bilginin öğretim kalitesini ve öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymuştur. Bulgular, pedagojik açıdan daha bilgili öğretmenlerin öğrencilerinde yaklaşık üç aylık ek öğrenme ilerlemesi sağladığını göstermektedir. Genel pedagojik bilgi ayrıca öğretmenlerin iyi oluşu ve iş doyumu açısından da önemli bir faktördür (30).

Günümüz sınıflarında karşılaşılan yeni zorlukların üstesinden gelmede de genel pedagojik bilgi kritik öneme sahiptir. Eğitimde süregelen dijital dönüşüm bunların başında gelmektedir. Öğretmenlerin genel pedagojik bilgisi, özellikle Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPK), etkili çevrim içi öğretim ve öğrenme ortamlarının tasarlanmasında merkezi bir rol oynamaktadır (31). COVID-19 pandemisi, çevrim içi öğretimde genel pedagojik bilginin önemini daha önce hiç olmadığı kadar görünür kılmıştır: Daha donanımlı öğretmenler, çevrim içi öğretimlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi uyarlamış ve okul kapanmaları süresince öğrenciler ve velilerle daha sıkı iletişim kurmuşlardır (32). Artan sınıf çeşitliliği

de 21. yüzyılda öğretimin karşılaştığı en büyük zorluklardan biridir. Birçok eğitim sistemi daha kapsayıcı bir yapıya ulaşmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin farklı ihtiyaçları karşılayabilmeleri ve çok kültürlü sınıfları yönetebilmeleri her zamankinden daha önemlidir (29, 32).

Uzman öğretmenler yalnızca derin bir mesleki bilgiye sahip kişiler değildir; aynı zamanda bu bilgiyi farklı pedagojik bağlamlarda ve durumlarda nasıl uygulayacaklarını da bilirler (22). Belirli bir sınıf bağlamında en uygun pedagojik kuramların, kavramların ve öğretim yaklaşımlarının seçilmesi, kuramsal-bilimsel bilgi, uygulama temelli bilgi ve mesleki yargı ile bilgiye dayalı becerilerin bütünleşmesini gerektirir:

- Kuramsal-bilimsel bilgi: Öğretmenlerin soyut, akademik bilgilerini içerir (örneğin, öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin kuramlar ve kavramlar, etkili öğretime dair bulgular, sınıf yönetimi ilkeleri).

- Uygulama temelli bilgi: Belirli bir sınıf bağlamında söz konusu bilgilerin nasıl ve ne zaman uygulanacağını bilmeyi ifade eder. Bu bilgi özellikle deneyimsel ve pratik öğrenmeden beslenir (29).

- Bilgiye dayalı beceriler: Bilginin bağlama uygun kullanılmasını sağlar. Öğretmenler, bilgilerini kullanarak sınıftaki durum ve özellikleri öğretme ve öğrenme açısından kritik biçimde tanımlamalı, yorumlamalı ve öğretimsel kararlarını bu yargılara dayandırmalıdır (33).

2.1.6. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Genel Pedagojik Sorunlar

2.1.6.1. Gelişimsel ve Ergenlik Kaynaklı Sorunlar

Ergenlik dönemi, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişiminde belirgin değişiklikler meydana getirmektedir. Bu değişimler, öğrencilerin ders içi davranışlarını ve sosyal etkileşimlerini etkileyebilir. Örneğin, ergenlikte öğrencilerin dış görünüşlerinde meydana gelen değişimler, yalnız kalma isteğine ve grup etkinliklerinden kaçınmaya yol açabilir (34).

Ergenlik dönemindeki kız ve erkek öğrenciler arasındaki gelişimsel farklılıkların dikkate alınmaması, öğretmenler açısından pedagojik zorluklar yaratmaktadır (35). Bu farklılıklar, özellikle fiziksel performans gerektiren etkinliklerde veya akademik beklentilerde ortaya çıkabilir.

Ayrıca, ergenlik döneminde öğrencilerin zaman zaman agresif davranışlar sergileyebildiği ve mücadeleye dayalı etkinliklerden kaçınabildiği gözlenmektedir (36). Bu durum, sınıf yönetimi ve etkinlik planlamasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken önemli bir faktördür.

Bazı öğrenciler, yalnızca hemcinsleriyle etkinlik yapmak isteyebilir; bu, grup dinamiklerini ve katılımı etkileyebilir (37). Benzer şekilde, kız öğrencilerin menstrüasyon döneminde derse katılmak istememeleri, beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenler için özel düzenlemeler gerektiren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (38).

2.1.6.2. Aile Kaynaklı Sorunlar

Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi üzerinde aile faktörlerinin önemli etkileri bulunmaktadır. Ailenin eğitim düzeyi, ekonomik durumu ve ebeveynlerin tutumları, öğrencilerin sınıf içindeki başarılarını ve davranışlarını doğrudan etkileyebilir (39).

Özellikle ebeveynlerin çocuklarına yeterli rehberlik ve destek sağlayamaması, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve düşük akademik başarı ile sonuçlanabilir (40). Ayrıca, aile içi çatışmalar veya boşanma gibi durumlar, öğrencilerin duygusal dengesini etkileyerek sınıf içinde dikkat dağınıklığı, kaygı ve sosyal uyumsuzluk gibi sorunlara yol açabilir (41, 42).

Öğretmenler, aile kaynaklı bu sorunları göz önünde bulundurarak öğrencilere uygun destek mekanizmaları geliştirmelidir. Örneğin, aile ile düzenli iletişim kurmak, öğrencilerin evdeki sorunlarını anlamak ve okul içi rehberlik hizmetlerinden yararlanmalarını sağlamak, pedagojik süreci olumlu yönde etkileyebilir (43).

Ayrıca, bazı ailelerin eğitim süreçlerine yeterince dahil olmamaları veya çocuklarına öğrenme konusunda yetersiz destek sunmaları, öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştıran bir diğer faktördür. Bu nedenle, aile katılımının artırılması ve ebeveynlerin bilinçlendirilmesi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi açısından kritik öneme sahiptir (39, 40).

2.1.6.3. Akademik Kaynaklı Sorunlar

Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin fiziksel sağlık, sosyal beceri ve akademik başarı gelişimi üzerinde önemli katkılar sağlayabilir. Ancak, bazı öğrenciler ve veliler bu dersleri akademik başarıya katkısı olmayan veya boş zaman etkinliği olarak

algılayabilmektedir (44, 45). Bu algı, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Akademik başarı kaygısı olan öğrencilerin beden eğitimi dersinden muaf tutulması hem öğrencilerin fiziksel gelişimini engelleyebilir hem de dersin genel işleyişinde dengesizliklere yol açabilir (46). Benzer şekilde, sınavlara hazırlanan öğrenciler beden eğitimi dersini zaman kaybı olarak değerlendirebilir, bu da dersin öneminin yanlış anlaşılmasına neden olur (47).

Oysa yapılan araştırmalar, düzenli fiziksel aktivitenin akademik başarıyı desteklediğini ve sınav kaygılarını azaltabileceğini göstermektedir (48). Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin bilişsel işlevlerini, dikkatlerini ve stres yönetimini olumlu yönde etkileyerek akademik performansa katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, beden eğitimi dersinin akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği algısı bilimsel olarak yanlış bir kanıdır (49).

Öğretmenler, bu yanlış algıları düzeltmek ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için beden eğitimi derslerinin akademik ve sosyal faydalarını öğrencilere ve velilere düzenli olarak aktarmalıdır. Böylece dersin önemi ve öğrencilerin katılım motivasyonu artırılabilir (44, 48).

2.1.6.4. Sağlık ve Fiziksel Yetersizliklerden Kaynaklı Sorunlar

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin fiziksel yeterlilikleri ve sağlık durumları, öğretmenlerin karşılaştığı pedagojik sorunların önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Fiziksel engelli veya kronik sağlık problemi (ör. diyabet, epilepsi, kalp rahatsızlıkları) olan öğrencilerin dersten dışlanması, hem öğrencilerin sosyal gelişimini olumsuz etkileyebilir hem de eşitlik ilkesine aykırı bir durum yaratabilir (50).

Kaynaştırma öğrencileri için uygun aktivitelerin planlanmaması, sınıf içi katılımı sınırlandırarak bu öğrencilerin hem fiziksel hem de sosyal gelişimlerini engelleyebilir (51). Öğretmenlerin, engellilik ve özel gereksinimleri olan öğrenciler için modifiye edilmiş ve kapsayıcı etkinlikler geliştirmesi, pedagojik başarı ve öğrencilerin motivasyonu açısından kritik öneme sahiptir.

Ayrıca, kilolu öğrencilerin spor kıyafeti giymek istememeleri ve bu nedenle dersten uzak kalmaları, beden eğitimi dersine katılımın düşük olmasına yol açabilmektedir (52). Benzer şekilde, spor kıyafeti giymekten utanan öğrenciler de sosyal kaygı nedeniyle derse

katılımda çekingen davranabilir (53). Bu durumlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve ders planlamasında dikkate alması gereken önemli sosyal ve psikolojik faktörlerdir.

Öğretmenler, tüm öğrencilerin güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir ortamda derslere katılımını sağlayacak stratejiler geliştirmeli; modifiye edilmiş aktiviteler, uygun spor kıyafeti seçenekleri ve duyarlı yaklaşım ile öğrencilerin derse katılımını artırmalıdır (50, 51).

2.1.6.5. Psikolojik ve Duygusal Sorunlar

Öğrencilerin psikolojik ve duygusal durumu, beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin karşılaştığı pedagojik sorunların önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Psikolojik sorunları olan öğrencilere sorumluluk verilmemesi, onların kendini gerçekleştirme ve yeteneklerini ortaya koyma fırsatlarını sınırlayarak motivasyon kaybına yol açabilir (54).

Benzer şekilde, psikolojik sebeplerle derse katılmak istemeyen öğrencilerin ihmal edilmesi, öğrencilerin sosyal uyumunu ve özgüvenini olumsuz etkileyebilir (37). Özgüveni düşük öğrencilere sorumluluk verilmemesi, öğrencilerin başarı deneyimi kazanmasını engelleyerek pedagojik sürecin etkinliğini azaltır (5).

Öğretmenlerin, öğrencilerin psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, sınıf içi etkinliklerde destekleyici ve kapsayıcı yaklaşımlar geliştirmesi gereklidir. Sorumluluk verilmesi, bireyselleştirilmiş destek sağlanması ve öğrencilerin başarı deneyimleri yaşayabileceği ortamlar oluşturulması hem öğrencilerin özgüvenini artırır hem de dersin etkinliğini yükseltir (5,54).

2.2. Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalık

Öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları pedagojik sorunlara ilişkin farkındalık düzeyi hem öğretim kalitesini hem de öğrencilerin gelişimini doğrudan etkileyen bir faktördür. Pedagojik farkındalık, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, gelişimsel farklılıklarını ve öğrenme güçlüklerini tanıma ve buna uygun stratejiler geliştirme yeteneğini içerir (12).

Araştırmalar, pedagojik farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve etkinlik planlamasında daha esnek ve etkili olduklarını göstermektedir (55). Bu öğretmenler,

gelişimsel, ailevi, akademik ve psikolojik kaynaklı sorunları önceden öngörerek müdahale edebilmekte ve öğrencilerin ders içi katılımını artırabilmektedir (2).

Ayrıca, pedagojik farkındalık öğretmenlerin mesleki gelişimini ve mesleki özyeterlik algısını da güçlendirir. Farkındalık, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerden öğrenmelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri tasarlamalarına olanak sağlar (56).

Bu nedenle, öğretmenlerin pedagojik sorunlara yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla sürekli mesleki gelişim programlarına katılımı, deneyim paylaşımı ve rehberlik desteği kritik öneme sahiptir. Farkındalık düzeyi yüksek öğretmenler, pedagojik sorunları önleme, çözme ve öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarma konusunda daha başarılıdır (12, 55).

2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalığı

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, sınıfta karşılaşılan pedagojik sorunların farkında olduklarında, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve akademik gelişimini destekleyici stratejiler geliştirebilirler. Öğretmenlerin pedagojik farkındalığı, öğrencilerin gelişimsel farklılıklarını, ailevi, akademik, psikolojik ve sağlık kaynaklı sorunlarını tanıyabilme ve uygun müdahaleler planlayabilme yeteneği ile doğrudan ilişkilidir (2, 12).

Araştırmalar, pedagojik farkındalığı yüksek olan beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerin yalnız kalma isteği, grup etkinliklerinden kaçınma, özgüven eksikliği veya sağlık problemleri gibi durumları önceden öngörebildiklerini ve ders planlarını buna göre esnek bir şekilde düzenlediklerini göstermektedir (37, 50). Bu durum hem öğrencilerin derse katılımını artırmakta hem de sınıf içi yönetimi kolaylaştırmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik farkındalığı, öğrencilerin ders içi performans ve motivasyonlarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki özyeterlik ve mesleki tatmin düzeyini de olumlu yönde etkiler (55,56). Öğretmenler, pedagojik sorunlara karşı farkındalık geliştirdiklerinde, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri tasarlayabilir, etkinlikleri modifiye edebilir ve sınıf içinde kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturabilirler.

Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalığını artırmaya yönelik sürekli mesleki gelişim programları, rehberlik ve deneyim paylaşımı oldukça

önemlidir. Pedagojik farkındalığı yüksek öğretmenler, sadece öğrencilerin akademik ve fiziksel gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda derslerin genel verimliliğini ve eğitim kalitesini de yükseltir (2).

2.4. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Öğretmenlerin pedagojik sorunlara ilişkin farkındalık düzeylerini inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinin eğitim kalitesi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Örneğin, Hollenstein [57] tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin pedagojik-psikolojik öğretim bilgisi (PPTK) ile öğrencilerin öğretim kalitesi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin pedagojik-psikolojik bilgilerini geliştirmelerinin, öğrencilerin öğretim kalitesine yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Parviainen ve ark. [58] tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada, erken çocukluk dönemindeki öğretmenlerin erken matematik becerileri öğretimi konusundaki pedagojik farkındalıklarındaki değişiklikler araştırılmıştır. Bu karma yöntemli araştırma, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarını artırmaya yönelik müdahalelerin, öğretim uygulamalarını geliştirdiğini ve öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. Parviainen ve ark. [58] erken çocukluk dönemindeki öğretmenlerin matematiksel beceriler öğretimine ilişkin pedagojik farkındalıklarını inceleyen karma yöntemli çalışması, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarında anlamlı değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Bu değişiklikler, öğretmenlerin erken matematiksel beceriler öğretiminde daha etkili stratejiler geliştirmelerine olanak sağlamıştır.

OECD [27] tarafından yayımlanan bir raporda ise, öğretmenlerin pedagojik bilgileri ve bu bilgilerin öğretim uygulamalarına entegrasyonu ele alınmıştır. Raporda, öğretmenlerin pedagojik bilgi düzeylerinin artırılmasının, öğretmen profesyonelliğini güçlendireceği ve eğitim sistemlerinin genel başarısını olumlu yönde etkileyeceği vurgulanmaktadır.

Bu çalışmalar, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarını artırmaya yönelik eğitim programlarının önemini ve bu programların öğretim kalitesini iyileştirmedeki potansiyelini

göstermektedir. Öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek ve eğitim sistemlerinin etkinliğini artıracaktır.

Gözüm ve ark. [59] çalışması, Yunanistan ve Türkiye'deki anaokulu öğretmenlerinin STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) pedagojik içerik bilgilerini karşılaştırmıştır. Deskriptif bir tarama modeliyle gerçekleştirilen bu araştırma, 669 öğretmenin STEM Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği (STEMPCK) ile değerlendirilmiştir. Her iki ülkedeki öğretmenlerin STEM pedagojik içerik bilgisi düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının ulusal sınırların ötesinde benzerlikler gösterebileceğini düşündürmektedir.

OECD [60] tarafından gerçekleştirilen bir pilot çalışmada, öğretmenlerin pedagojik bilgisi değerlendirilmiş ve öğretmen eğitimi sistemleri ile öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin pedagojik bilgi düzeylerinin, eğitim sistemleri ve sunulan öğrenme fırsatları ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Stieben ve ark. [61] çalışması, öğretmenlerin araştırma deneyimleri ve çevrimiçi mesleki gelişim modellerinin pedagojik farkındalık üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırma, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının, katıldıkları mesleki gelişim programlarının türüne göre farklılık gösterdiğini ve araştırma deneyimlerinin pedagojik farkındalığı artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Abdullahi'nin [62] çalışması, öğretmenlerin küresel bilgi ve pedagojik yaklaşımlarını incelemiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının, küresel perspektifleri ve pedagojik yaklaşımları nasıl entegre ettiklerini anlamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır.

Türkiye'de yapılan araştırmalar da benzer bulgular sunmaktadır. Koçoğlu [63] yabancı dil öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerini incelemiş ve öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Farhadi [64] ise İngilizce öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgi düzeyini ve ihtiyaçlarını belirlemiş, adayların orta düzeyde bilgiye sahip olduklarını ve teknoloji entegrasyonu konusunda destek gereksinimi olduğunu saptamıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve eğitim programlarına teknoloji entegrasyonunun dahil edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Genel olarak, bu çalışmalar öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının artırılmasının eğitim kalitesini yükseltmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle STEM eğitimi, teknoloji entegrasyonu ve pedagojik-psikolojik bilgi gibi alanlarda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması, ğretim süreçlerinin etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Bu alışmalar, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının, ğretim süreçlerinin kalitesini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Pedagojik farkındalığın artırılması, öğretmenlerin daha etkili ğretim stratejileri geliştirmelerine ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmelerine olanak sağlamaktadır.



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni/Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırmalar, sosyal olayları sayısal verilerle ölçmeyi, analiz etmeyi ve sonuçlarını istatistiksel yöntemlerle ortaya koymayı amaçlar (11). Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla tarama (survey) modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, belirli bir grup birey hakkında veri toplamak ve mevcut durumları açıklamak için kullanılan yaygın bir araştırma desendir (65). Bu model, öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeylerini beş problem alanı çerçevesinde incelemeye ve demografik değişkenlerle ilişkilerini analiz etmeye uygundur. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin bireysel görüşleri ve algıları anket veya ölçme araçları aracılığıyla toplanmış ve istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Araştırmanın bu modelle yürütülmesi, hem pedagojik farkındalık düzeylerinin nicel olarak ortaya konmasına hem de demografik değişkenler açısından anlamlı farklılıkların tespit edilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca tarama modeli, geniş katılımcı gruplarından veri toplama imkânı sunarak, araştırmanın bulgularının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırır (15). Özetle, bu araştırma nicel tarama modeline dayalı bir betimsel çalışmadır ve Kırşehir ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlerle ilgili farkındalık düzeylerini sistematik olarak ortaya koymayı hedeflemektedir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni, Kırşehir ilinde görev yapan 165 beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçladığı için, ilgili öğretmen grubunun tamamı çalışmanın evrenini oluşturmuştur (11).

Araştırmanın örnekleme, evren içerisinden kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 137 beden eğitimi ve spor öğretmenidir ($n = 137$). Örneklem, cinsiyet, görev süresi, eğitim

kademesi ve branş dağılımı gibi demografik değişkenleri kapsayacak şekilde belirlenmiş ve araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, araştırmanın nicel tarama modeline uygunluğu ve istatistiksel analizlerin geçerliliği dikkate alınmıştır (65). Bu bağlamda, örneklemde elde edilen veriler, Kırşehir ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeylerini temsil edebilecek niteliktedir. Araştırmada kullanılan örneklem yapısı, elde edilen bulguların yorumlanmasında ve demografik değişkenler açısından farklılıkların analiz edilmesinde önemli bir temel oluşturmaktadır (15).

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler ve Bu Problemlere Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi” ölçeği kullanılmıştır.

Ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda verilmektedir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş (Bkz. EK-1) öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm-program, yaş, mesleki deneyim ve tecrübe, görev yaptığı yer, görev yaptığı okul türü, görev yaptığı öğretim kademesi ölçmeye amaçlayan bir araçtır.

3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler ve Bu Problemlere Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği

Ulaş [66] tarafından geliştirilen (Bkz. EK-2) beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları pedagojik sorunları ve bu sorunlara yönelik farkındalık düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir araçtır. Bu ölçek, öğretmenlerin pedagojik sorunları tanıma ve bu sorunlara uygun stratejiler geliştirme yeteneklerini değerlendirmeyi hedefler. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, uzman görüşleri alınarak içerik geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca, faktör analizi yöntemiyle ölçeğin yapısal geçerliği test edilmiştir. Güvenirlik açısından ise, Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve elde edilen değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, ölçeğin hem geçerli hem de güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu

ortaya koymaktadır. Ölçek, beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları pedagojik sorunları ve bu sorunlara yönelik farkındalık düzeylerini değerlendirmek için kullanılabilir. Bu sayede, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine katkı sağlanabilir ve eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik stratejiler geliştirilebilir.

Ölçekteki birinci faktör, akademik kaygı ile öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliği kaynaklı sorunları kapsamaktadır ve AKÖKÖEKP olarak adlandırılmıştır; bu faktör 6 maddeyi (7, 13, 15, 16, 17, 19) içermektedir. İkinci faktör, psikolojik ve özel durumlara bağlı sorunları temsil etmekte olup, PÖDKP olarak isimlendirilmiş ve 5 maddeden (9, 11, 12, 14, 18) oluşmaktadır. Üçüncü faktör, ders algısından doğan problemlere odaklanmakta ve DAKP olarak adlandırılmıştır; bu faktörde 3 madde (3, 4, 8) bulunmaktadır. Dördüncü faktör, ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan sorunları ifade etmekte ve EDÖKP olarak tanımlanmış olup, 3 maddeyi (5, 10, 20) kapsamaktadır. Beşinci ve son faktör ise öğrencilerin önyargıları ile fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan sorunları içermekte ve ÖÖFFEKP olarak adlandırılmıştır; bu faktör 3 maddeyi (1, 2, 6) içermektedir. Toplam farkındalık puanları ise beş kategoride sınıflandırılmıştır: 20–35 puan aralığı çok düşük, 36–50 puan aralığı düşük, 51–70 puan aralığı orta, 71–85 puan aralığı yüksek ve 86–100 puan aralığı ise çok yüksek farkındalık düzeyini göstermektedir.

Tablo 3.1’de sunulan Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları, ölçeğin beş boyutlu yapısının öğretmenlerin pedagojik sorunlara ilişkin farkındalıklarını ölçmede uygun olduğunu göstermektedir. İlk boyut olan AKÖKÖEKP (Akademik Kaygı ve Özgüven Eksikliği Kaynaklı Problemler), altı maddeden (S7, S13, S15, S16, S17, S19) oluşmaktadır ve faktör yükleri 0,459 ile 0,857 arasında değişmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin akademik kaygı ve özgüven eksikliğinin pedagojik sorunlar üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ve bu boyutun ölçek tarafından güçlü bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Bu boyutun özdeğeri 5,135 olup, toplam varyansın %25,675’ini açıklayarak ölçek üzerinde baskın bir rol oynamaktadır. Cronbach alfa değeri 0,681 ile bu boyutun iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğunu desteklemektedir.

İkinci boyut olan PÖDKP (Psikolojik ve Özel Durumlardan Kaynaklanan Problemler), beş maddeden (S9, S11, S12, S14, S18) oluşmaktadır. Faktör yükleri 0,417 ile 0,718 arasında değişmekte olup, psikolojik veya özel durumların öğretmenlerin pedagojik farkındalık süreçlerini etkileyen önemli bir boyut olduğunu ortaya koymaktadır. Bu boyutun özdeğeri

2,364 ve açıklanan varyansı %11,818'dir. Cronbach alfa değeri 0,679 ile boyutun güvenilirliği yeterli düzeydedir.

Üçüncü boyut olan DAKP (Ders Algısından Kaynaklanan Problemler), üç maddeden (S3, S4, S8) oluşmaktadır ve faktör yükleri 0,678 ile 0,806 arasında değişmektedir. Bu bulgular, dersin algılanma biçiminin öğretmenlerin karşılaştığı pedagojik sorunlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Özdeğer 1,665 ve açıklanan varyans %8,324'tür. Cronbach alfa değeri 0,695 ile bu boyutun ölçek içi tutarlılığı yeterli düzeydedir.

Tablo 3.1: Veri toplama aracına ilişkin açıklayıcı faktör analizi.

Rotated Component Matrix ^a					
	Component				
	AKÖKÖKP	PÖDKP	DAKP	EDÖKP	ÖÖFFEKP
S7	0,766				
S13	0,459				
S15	0,834				
S16	0,857				
S17	0,716				
S19	0,699				
S9		0,440			
S11		0,718			
S12		0,692			
S14		0,635			
S18		0,417			
S3			0,678		
S4			0,806		
S8			0,806		
S5				0,864	
S10				0,804	
S20				0,622	
S1					0,725
S2					0,753
S6					0,546
Özdeğer	5,135	2,364	1,665	1,463	1,326
Açıklanan Varyans	25,675	11,818	8,324	7,315	6,632
Toplam Varyans			59,764		
KMO			0,759		
Bartlett's Test of Sphericity	Approx Chi-Square		619,824		
	df		190		
	p		0,000		
Cronbach alfa	0,681	0,679	0,695	0,670	0,671
Ölçek Cronbach alfa			0,674		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 16 iterations.

Dördüncü boyut olan EDÖKP (Ergenlik Dönemi Özelliklerinden Kaynaklanan Problemler), üç maddeden (S5, S10, S20) oluşmakta ve faktör yükleri 0,622 ile 0,864

arasında değişmektedir. Bu bulgular, ergenlik dönemindeki öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal özelliklerinin öğretmenlerin pedagojik farkındalık süreçlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu boyutun özdeğeri 1,463 ve açıklanan varyansı %7,315 olup, Cronbach alfa değeri 0,67 ile güvenilirliği kabul edilebilir düzeydedir.

Beşinci boyut olan ÖÖFFEKP (Öğrencilerin Önyargı, Fiziksel ve Fizyolojik Engellerinden Kaynaklanan Problemler), üç maddeden (S1, S2, S6) oluşmaktadır. Faktör yükleri 0,546 ile 0,753 arasında değişmekte olup, öğrencilerin fiziksel veya fizyolojik engellerinin pedagojik sorunlar üzerinde belirleyici bir boyut olduğunu ortaya koymaktadır. Özdeğeri 1,326 ve açıklanan varyansı %6,632'dir. Cronbach alfa değeri 0,671 ile boyutun iç tutarlılığı yeterli bulunmuştur.

Genel olarak, ölçek toplamda %59,764 varyans açıklamakta ve KMO değeri 0,759 ile örneklem yeterliliğini göstermektedir. Bartlett's Test of Sphericity anlamlı ($\chi^2=619,824$; $p<0,001$) bulunmuş, böylece veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğu doğrulanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach alfa değeri 0,674 olup, sosyal bilimler araştırmaları için kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyi sunmaktadır. Bu sonuçlar, ölçeğin öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeylerini ölçmede hem yapı geçerliliği hem de iç tutarlılık açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.2: Veri toplama aracına ilişkin normallik analizi.

	$\bar{x}$	SS	min	max	Skewness	Kurtosis
Akademik Kaygı, Öğrencilerin Kilo ve Özgüven Eksikliğinden Kaynaklanan Problemler	15,073	1,570	10,00	19,00	-0,099	0,701
Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler	20,262	2,041	15,00	25,00	0,122	-0,377
Ders algısından kaynaklanan problemler	12,832	1,915	7,00	15,00	-0,865	0,419
Ergenlik Dönemi Özelliklerinden Kaynaklanan Problemler	8,277	1,777	3,00	13,00	0,050	0,101
Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler	5,627	1,774	3,00	10,00	0,211	-0,898
Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalık	62,073	3,631	53,00	74,00	-0,004	0,428

Tablo 3.2'de sunulan normallik analizi sonuçları, veri setinin dağılımının normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmektedir. Analizde yer alan Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri, tüm boyutlar ve toplam farkındalık puanı açısından kabul edilebilir sınırlar içindedir. Genel kabul gören kriterlere göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,0$ aralığında olması verinin normal dağılım gösterdiğinin bir göstergesidir (67).

Akademik Kaygı, Öğrencilerin Kilo ve Özgüven Eksikliğinden Kaynaklanan Problemler boyutunda ortalama 15,073 ve standart sapma 1,57 olarak bulunmuştur. Skewness değeri 0,099 ve kurtosis 0,701 olup, dağılımın simetrik ve hafif basık olduğunu göstermektedir.

Psikolojik ve Özel Durumlardan Kaynaklanan Problemler boyutu için ortalama 20,262 ve standart sapma 2,041'dir. Skewness 0,122 ve kurtosis -0,377 değerleri, dağılımın neredeyse simetrik ve normal dağılıma yakın olduğunu işaret etmektedir.

Ders Algısından Kaynaklanan Problemler boyutunda ortalama 12,832 ve standart sapma 1,915'tir. Skewness -0,865 ile hafif sola çarpık bir dağılım sergilerken, kurtosis 0,419 ile dağılımın hafif basık olduğu görülmektedir. Bu değerler normal dağılım sınırları içerisindedir.

Ergenlik Dönemi Özelliklerinden Kaynaklanan Problemler boyutunda ortalama 8,277 ve standart sapma 1,777 olarak hesaplanmıştır. Skewness 0,05 ve kurtosis 0,101 ile dağılım simetrik ve normal dağılıma uygun bir görünüm sergilemektedir.

Öğrencilerin Önyargı, Fiziksel ve Fizyolojik Engellerinden Kaynaklanan Problemler boyutunda ortalama 5,627 ve standart sapma 1,774'tür. Skewness 0,211 ve kurtosis -0,898 ile dağılım simetrik ve normal dağılıma uygundur.

Toplam Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalık puanı için ortalama 62,073 ve standart sapma 3,631'tür. Skewness -0,004 ve kurtosis 0,428 değerleri, toplam puan dağılımının simetrik ve normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi öncelikle ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek beş faktörlü yapıyı desteklemektedir: Akademik Kaygı ve Öğrencilerin Kilo ile Özgüven Eksikliğinden Kaynaklanan Problemler (AKÖKÖEKP), Psikolojik ve Özel Durumlardan Kaynaklanan Problemler (PÖDKP), Ders Algısından Kaynaklanan Problemler (DAKP), Ergenlik Dönemi Özelliklerinden Kaynaklanan Problemler (EDÖKP) ve Öğrencilerin Önyargı, Fiziksel ve Fizyolojik Engellerinden Kaynaklanan Problemler (ÖÖFFEKP). Faktörlerin özdeğerleri 1,326 ile 5,135 arasında değişmekte olup, toplam varyansın %59,764'ünü açıklamaktadır. KMO değeri 0,759 ve Bartlett sphericity testi anlamlı bulunmuş ($\chi^2 = 619,824$; $p < 0,001$) ve örneklem için faktör analizi uygunluğu

doğrulanmıştır. Ölçeğin boyutlarının Cronbach alfa değerleri 0,67 ile 0,695 arasında değişirken, toplam ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,674 olarak bulunmuştur; bu durum ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Normallik analizine göre, her bir boyut ve toplam farkındalık puanı için Skewness ve Kurtosis değerleri ± 1 aralığında yer almakta olup, dağılımlar parametrik analizler için uygunluk göstermektedir. Akademik Kaygı ve Öz güven Problemleri boyutunun Skewness değeri -0,099 ve kurtosis değeri 0,701; Psikolojik ve Özel Durumlar boyutu için Skewness 0,122 ve kurtosis -0,377; Ders Algısı boyutunda Skewness -0,865 ve kurtosis 0,419; Ergenlik Dönemi boyutunda Skewness 0,05 ve kurtosis 0,101; Önyargı ve Fiziksel Engeller boyutunda Skewness 0,211 ve kurtosis -0,898; toplam Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalık puanı için ise Skewness -0,004 ve kurtosis 0,428 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, verilerin normal dağılım gösterdiğini ve parametrik istatistikler ile analiz edilebileceğini ortaya koymaktadır.

Analiz sürecinde her bir boyutun ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış olup, verilerin öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeylerini güvenilir biçimde yansıttığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, pedagojik farkındalık ölçeğinin geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemekte ve veri setinin sonraki aşamalarda t-test, ANOVA ve korelasyon analizleri gibi parametrik istatistikler için uygun olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, Kırşehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeylerine ait bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde dağılımlarıyla sunulmuş; öğretmenlerin pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeyleri ise beş alt boyut kapsamında betimsel istatistikler kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca farkındalık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş, elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulularak yorumlanmıştır.

Tablo 4.1: Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı özellikler.

		(n)	(%)
Cinsiyet	Erkek	77	56,2
	Kadın	60	43,8
Medeni Durumu	Evli	105	76,6
	Bekar	32	23,4
Eğitim Durumu	Lisans	117	85,4
	Lisansüstü	20	14,6
Mezun Olduğunuz Bölüm/Program	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	83	60,6
	Eğitim Fakültesi- BESÖ	11	8,0
	Spor Yöneticiliği	9	6,6
	Antrenörlük	14	10,2
	Alan değişikliği	12	8,8
	Diğer	8	5,8
Yaşınız (Yıl)	25-30	24	17,5
	31-35	23	16,8
	36-40	24	17,5
	41-50	48	35,0
	51 ve üstü	18	13,1
Mesleki Deneyim ve Tecrübeniz (Yıl)	1-5 yıl	26	19,0
	6-10 yıl	21	15,3
	11-20 yıl	46	33,6
	21 yıl ve üstü	44	32,1
Görev Yaptığınız Yer	İl	86	62,8
	İlçe	47	34,3
	Belde	4	2,9
Görev Yaptığınız Okul Türü	Devlet Okulu	119	86,9
	Özel Okul	18	13,1
Görev Yaptığınız Öğretim Kademesi	Ortaokul	76	55,5
	Lise	61	44,5
TOPLAM		137	100,0

Çalışmaya katılan 137 beden eğitimi öğretmenini cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 77'sinin (%56,2) erkek, 60'ının (%43,8) kadın olduğu görülmektedir. Medeni durumlarına

bakıldığında, 105 kişi (%76,6) evli, 32 kişi (%23,4) bekaardır. Eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde, 117 kişi (%85,4) lisans, 20 kişi (%14,6) lisansüstü mezunudur.

Mezun olunan bölüm veya program incelendiğinde, 83 kişi (%60,6) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, 11 kişi (%8,0) Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor, 9 kişi (%6,6) Spor Yöneticiliği, 14 kişi (%10,2) Antrenörlük, 12 kişi (%8,8) alan değişikliği ile, 8 kişi ise (%5,8) diğer bölümlerden mezun olmuştur.

Yaş dağılımında, 25-30 yaş grubunda 24 kişi (%17,5), 31-35 yaş grubunda 23 kişi (%16,8), 36-40 yaş grubunda 24 kişi (%17,5), 41-50 yaş grubunda 48 kişi (%35,0), 51 yaş ve üzeri grupta ise 18 kişi (%13,1) bulunmaktadır.

Mesleki deneyim süresine göre, 1-5 yıl arasında 26 kişi (%19,0), 6-10 yıl arasında 21 kişi (%15,3), 11-20 yıl arasında 46 kişi (%33,6), 21 yıl ve üzeri deneyime sahip 44 kişi (%32,1) yer almaktadır.

Görev yapılan yerleşim yeri açısından, 86 kişi (%62,8) il merkezinde, 47 kişi (%34,3) ilçede, 4 kişi (%2,9) beldede görev yapmaktadır. Okul türü dağılımında, 119 kişi (%86,9) devlet okulunda, 18 kişi (%13,1) özel okulda çalışmaktadır. Öğretim kademesi açısından bakıldığında ise 76 kişi (%55,5) ortaokulda, 61 kişi (%44,5) lisede görev yapmaktadır.

Tablo 4.2: Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıklar maddelerine verilen yanıtların betimsel analizi.

	N	Min	Max	Ort	SS
7.Akademik başarı kaygısı olan öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinden muaf tutulmalıdır.	137	1,00	5,00	1,373	0,680
13.Psikolojik sorunları olan öğrencilere beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerinde çeşitli sorumluluklar verilerek kendilerini gerçekleştirme fırsatı tanınmalıdır	137	1,00	5,00	1,673	0,901
15.Kilolu öğrenciler kilolarından dolayı spor kıyafeti giymek istemezlerse kesinlikle derse alınmamalıdır.	137	1,00	5,00	1,906	1,025
16.Beden eğitimi ve spor dersine katılım çeşitli sınavlara (YGS/ TEOG/ LYS vb.) hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını azaltır	137	1,00	5,00	4,420	0,829
17.Beden eğitimi ve spor dersinin akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği algısı yanlıştır.	137	1,00	5,00	4,460	0,994
19.Sportif becerileri sergileme konusunda özgüveni düşük öğrencilere beden eğitimi ve spor dersinde herhangi bir sorumluluk verilmemelidir.	137	1,00	5,00	1,526	0,800
Akademik kaygı öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler	137	6,00	30,00	15,360	2,338
9.Psikolojik sorunları olan öğrencilere beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerinde çeşitli sorumluluklar verilerek kendilerini gerçekleştirme fırsatı tanınmalıdır.	137	1,00	5,00	4,580	0,688
11.Psikolojik sebeplerden dolayı beden eğitimi ve spor dersine katılmak istemeyen öğrencilerle bire bir ilgilenilmelidir.	137	2,00	5,00	4,046	0,780

Tablo 4.2 (devam): Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıklar maddelerine verilen yanıtların betimsel analizi.

12.Sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersinde engel düzeyine göre aktiviteler planlanmalıdır.	137	1,00	5,00	4,333	0,641
14.Ergenlik dönemindeki öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinde sadece hemcinsleriyle (erkek erkeklerle- kız kızlarla) aktivite yapmak isterlerse buna imkân tanıyan planlamalar/uygulamalar yapılmalıdır.	137	1,00	5,00	2,913	1,274
18.Kız öğrencilerin ergenlik döneminde başlayan menstrüasyon durumundan (âdet görme) dolayı beden eğitimi ve spor dersine belli dönem ve aralıklarla katılmak istememesi olağan karşılanmalıdır.	137	1,00	5,00	4,220	0,903
Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler	137	13,00	25,00	20,093	2,250
3.Bazı ailelerin beden eğitimi ve spor dersini diğer derslere göre daha az önemsediklerini düşünürüm.	137	1,00	5,00	4,186	0,830
4.Ailelerin beden eğitimi ve spor dersine çocuklarının katılmalarını istememeleri bir sorundur.	137	1,00	5,00	4,213	0,916
8.Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini boş ders veya serbest zaman etkinliği olarak algılaması bir sorundur.	137	1,00	5,00	4,166	1,160
Ders algısından kaynaklanan problemler	137	3,00	15,00	12,566	2,315
5.Beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerini planlarken ergenlik dönemindeki kız ve erkek öğrencilerin gelişimsel özellikleri farklılıkları dikkate alınmamalıdır	137	1,00	5,00	2,086	1,355
10.Ergenlik dönemindeki öğrenciler agresif davranışlarda bulunabilecekleri için bu yaş grubu çocuklarda mücadeleye dayalı etkinliklerden kaçınılmalıdır.	137	1,00	5,00	2,426	1,025
20.Çeşitli sebeplerden dolayı spor kıyafeti giymeye utanan öğrenciler olabilir.	137	1,00	5,00	3,800	0,976
Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler	137	3,00	15,00	8,313	1,857
1.Ergenliğin öğrencilerin dış görünüşünde meydana getirdiği değişimler öğrencilerde yalnız kalma isteğine sebep olabileceğinden bu dönemdeki öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinde grup aktiviteleri yerine bireysel aktivitelerle yönlendirilmelidir.	137	1,00	5,00	2,473	1,179
2.Öğrencilerin akademik başarısına beden eğitimi ve spor dersinin katkısının olmadığı düşüncesi doğrudur.	137	1,00	5,00	1,446	0,764
6. Fiziksel engelli ve doktor raporu haricinde herhangi bir sağlık problemi (şeker hastası, epilepsi, kalp rahatsızlığı vb.) olan öğrencilerin sağlıklarını riske etmeyecek şekilde derse katılımlarını sağlamak yerine dersi kenardan takip etmeleri sağlanmalıdır	137	1,00	5,00	1,973	1,048
Öğrencilerin önyargı fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler	137	3,00	15,00	5,893	2,117
Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklar	137	48,00	99,00	62.267	5,337

Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler boyutunda, “Akademik başarı kaygısı olan öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinden muaf tutulmalıdır” maddesinin ortalaması $1,37 \pm 0,68$ olup katılım düzeyi çok düşüktür. “Psikolojik sorunları olan öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilerek kendilerini gerçekleştirme fırsatı tanınmalıdır” maddesi $1,67 \pm 0,90$ ile çok düşük, “Kilolu öğrenciler kıyafet giymek istemezlerse derse alınmamalıdır” maddesi $1,91 \pm 1,03$ ile düşük, “Beden eğitimi dersine katılım çeşitli sınavlara hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını azaltır”

maddesi $4,42 \pm 0,83$ ile çok yüksek, “Beden eğitimi ve spor dersinin akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği algısı yanlıştır” maddesi $4,46 \pm 0,99$ ile çok yüksek ve “Sportif becerileri sergileme konusunda özgüveni düşük öğrencilere sorumluluk verilmemelidir” maddesi $1,53 \pm 0,80$ ile çok düşüktür. Bu boyutun toplam ortalaması $15,36 \pm 2,34$ olup katılım düzeyi orta seviyededir.

Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler boyutunda, “Psikolojik sorunları olan öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilmelidir” maddesi $4,58 \pm 0,69$ ile çok yüksek, “Psikolojik sebeplerden dolayı dersine katılmak istemeyen öğrencilerle bire bir ilgilenilmelidir” maddesi $4,05 \pm 0,78$ ile yüksek, “Kaynaştırma öğrencileri için engel düzeyine göre aktiviteler planlanmalıdır” maddesi $4,33 \pm 0,64$ ile yüksek, “Ergenlik dönemindeki öğrenciler sadece hemcinsleriyle aktivite yapmak isterlerse buna imkân tanıyan uygulamalar yapılmalıdır” maddesi $2,91 \pm 1,27$ ile orta ve “Kız öğrencilerin menstrüasyon durumundan dolayı derse belli dönemlerde katılmak istememesi olağan karşılanmalıdır” maddesi $4,22 \pm 0,90$ ile yüksek katılım düzeyindedir. Boyut toplam ortalaması $20,09 \pm 2,25$ olup katılım düzeyi yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Ders algısından kaynaklanan problemler boyutunda, “Bazı aileler dersin diğer derslere göre daha az önemsediklerini düşünürüm” maddesi $4,19 \pm 0,83$ ile yüksek, “Ailelerin çocuklarının derse katılmalarını istememeleri bir sorundur” maddesi $4,21 \pm 0,92$ ile yüksek ve “Öğrencilerin dersi boş ders veya serbest zaman etkinliği olarak algılaması bir sorundur” maddesi $4,17 \pm 1,16$ ile yüksek katılım düzeyindedir. Boyut toplam ortalaması $12,57 \pm 2,32$ olup yüksek katılım düzeyi göstermektedir.

Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda, “Ergenlik döneminde öğrencilerin gelişimsel farklılıkları dikkate alınmamalıdır” maddesi $2,09 \pm 1,36$ ile düşük, “Ergenlik dönemindeki öğrenciler agresif davranış gösterebileceği için mücadeleye dayalı etkinliklerden kaçınılmalıdır” maddesi $2,43 \pm 1,03$ ile düşük ve “Spor kıyafeti giymeye utanan öğrenciler olabilir” maddesi $3,80 \pm 0,98$ ile yüksek katılım düzeyindedir. Boyut toplam ortalaması $8,31 \pm 1,86$ olup katılım düzeyi orta seviyededir.

Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler boyutunda, “Ergenliğin öğrencilerin dış görünüşünde meydana getirdiği değişimler nedeniyle grup aktiviteleri yerine bireysel aktivitelere yönlendirilmelidir” maddesi $2,47 \pm 1,18$ ile düşük, “Öğrencilerin akademik başarısına dersin katkısı olmadığı düşüncesi doğrudur” maddesi $1,45 \pm 0,76$ ile çok düşük ve “Fiziksel engelli ve sağlık problemi olan

öğrencilerin derse katılımı yerine kenardan takip etmeleri sağlanmalıdır” maddesi $1,97 \pm 1,05$ ile düşük katılım düzeyindedir. Boyut toplam ortalaması $5,89 \pm 2,12$ olup katılım düzeyi düşük olarak belirlenmiştir.

Genel olarak pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların toplam ortalaması $62,23 \pm 5,34$ olup katılım düzeyi orta seviyededir.

Tablo 4.3: Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi.

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Akademik kaygı öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler	Erkek	77	15,21	1,542	1,140	0,256
	Kadın	60	14,90	1,602		
Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler	Erkek	77	20,23	1,999	-0,188	0,851
	Kadın	60	20,30	2,110		
Ders algısından kaynaklanan problemler	Erkek	77	12,66	2,017	-1,177	0,241
	Kadın	60	13,05	1,770		
Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler	Erkek	77	8,56	1,626	2,124	0,035
	Kadın	60	7,92	1,907		
Öğrencilerin önyargı fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler	Erkek	77	5,69	1,688	0,451	0,652
	Kadın	60	5,55	1,890		
Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklar	Erkek	77	62,35	3,723	1,014	0,312
	Kadın	60	61,2	3,508		

Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, “Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler” boyutunda erkeklerin ortalaması $15,21 \pm 1,54$, kadınların ortalaması $14,90 \pm 1,60$ olup, t-testi sonucunda cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 1,140$; $p = 0,256$).

“Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler” boyutunda erkeklerin ortalaması $20,23 \pm 1,99$, kadınların ortalaması $20,30 \pm 2,11$ olup, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t = -0,188$; $p = 0,851$).

“Ders algısından kaynaklanan problemler” boyutunda erkekler $12,66 \pm 2,02$, kadınlar $13,05 \pm 1,77$ ortalama değerlerine sahiptir ve t-testi sonucuna göre fark anlamlı değildir ($t = -1,177$; $p = 0,241$).

“Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler” boyutunda erkeklerin ortalaması $8,56 \pm 1,63$, kadınların ortalaması $7,92 \pm 1,91$ olup, t-testi sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t = 2,124$; $p = 0,035$). Bu sonuç, erkek öğretmenlerin bu boyuttaki farkındalıklarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

“Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler” boyutunda erkeklerin ortalaması $5,69 \pm 1,69$, kadınların ortalaması $5,55 \pm 1,89$ olup, cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = 0,451$; $p = 0,652$).

Genel olarak “Pedagojik problemlere ilişkin farkındalıklar” toplam skorunda erkeklerin ortalaması $62,35 \pm 3,72$, kadınların ortalaması $61,72 \pm 3,51$ olup, t-testi sonucuna göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t = 1,014$; $p = 0,312$).

Tablo 4.4: Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların medeni durum değişkenine göre t-testi analizi.

	Medeni Durumunuz	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Akademik kaygı öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler	Evli	105	15,21	1,668	1,860	0,065
	Bekar	32	14,63	1,100		
Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler	Evli	105	20,21	2,018	-0,552	0,582
	Bekar	32	20,44	2,139		
Ders algısından kaynaklanan problemler	Evli	105	12,65	1,981	-2,066	0,041
	Bekar	32	13,44	1,564		
Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler	Evli	105	8,50	1,803	2,779	0,006
	Bekar	32	7,53	1,481		
Öğrencilerin önyargı fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler	Evli	105	5,65	1,803	0,237	0,813
	Bekar	32	5,56	1,703		
Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklar	Evli	105	62,22	3,541	0,852	0,396
	Bekar	32	61,59	3,934		

Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkları medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde, “Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler” boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması $15,21 \pm 1,67$, bekar öğretmenlerin ortalaması $14,63 \pm 1,10$ olup, t-testi sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = 1,860$; $p = 0,065$).

“Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler” boyutunda evli öğretmenler $20,21 \pm 2,02$, bekar öğretmenler $20,44 \pm 2,14$ ortalamalarına sahiptir ve cinsiyetler arasında anlamlı fark görülmemiştir ($t = -0,552$; $p = 0,582$).

“Ders algısından kaynaklanan problemler” boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması $12,65 \pm 1,98$, bekar öğretmenlerin ortalaması $13,44 \pm 1,56$ olup, t-testi sonucuna göre fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -2,066$; $p = 0,041$). Bu sonuç, bekar öğretmenlerin ders algısından kaynaklanan problemler boyutunda evli öğretmenlere göre daha yüksek farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

“Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler” boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması $8,50 \pm 1,80$, bekar öğretmenlerin ortalaması $7,53 \pm 1,48$ olup, t-testi sonucunda

anlamlı fark vardır ($t = 2,779$; $p = 0,006$). Bu durum, evli öğretmenlerin bu boyuttaki farkındalıklarının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

“Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler” boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması $5,65 \pm 1,80$, bekar öğretmenlerin ortalaması $5,56 \pm 1,70$ olup, fark anlamlı bulunmamıştır ($t = 0,237$; $p = 0,813$).

Genel pedagojik problemlere ilişkin farkındalık toplam skorunda evli öğretmenlerin ortalaması $62,22 \pm 3,54$, bekar öğretmenlerin ortalaması $61,59 \pm 3,93$ olup, t-testi sonucuna göre iki grup arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($t = 0,852$; $p = 0,396$).

Tablo 4.5: Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların eğitim durumu değişkenine göre t-testi analizi.

	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	P
Akademik kaygı öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler	Lisans	117	15,12	1,566	0,84	0,402
	Lisansüstü	20	14,80	1,609		
Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler	Lisans	117	20,25	2,076	-0,206	0,837
	Lisansüstü	20	20,35	1,872		
Ders algısından kaynaklanan problemler	Lisans	117	12,80	1,984	-0,423	0,673
	Lisansüstü	20	13,00	1,487		
Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler	Lisans	117	8,28	1,828	0,074	0,941
	Lisansüstü	20	8,25	1,482		
Öğrencilerin önyargı fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler	Lisans	117	5,59	1,811	-0,605	0,546
	Lisansüstü	20	5,85	1,565		
Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklar	Lisans	117	62,04	3,715	-0,235	0,815
	Lisansüstü	20	62,25	3,177		

Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkları eğitim durumu (Lisans / Lisansüstü) açısından incelendiğinde, “Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler” boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması $15,12 \pm 1,57$, lisansüstü mezunların ortalaması $14,80 \pm 1,61$ olup, t-testi sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = 0,84$; $p = 0,402$).

“Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler” boyutunda lisans mezunlarının ortalaması $20,25 \pm 2,08$, lisansüstü mezunlarının ortalaması $20,35 \pm 1,87$ olup, iki grup arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($t = -0,206$; $p = 0,837$).

“Ders algısından kaynaklanan problemler” boyutunda lisans mezunları $12,80 \pm 1,98$, lisansüstü mezunları $13,00 \pm 1,49$ ortalamalarına sahiptir ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = -0,423$; $p = 0,673$).

“Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler” boyutunda lisans mezunları $8,28 \pm 1,83$, lisansüstü mezunları $8,25 \pm 1,48$ ortalama değerlerine sahiptir; t-testi sonucunda fark anlamlı değildir ($t = 0,074$; $p = 0,941$).

“Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler” boyutunda lisans mezunları $5,59 \pm 1,81$, lisansüstü mezunları $5,85 \pm 1,57$ ortalamasına sahiptir ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = -0,605$; $p = 0,546$).

Genel pedagojik problemlere ilişkin farkındalık toplam skorunda lisans mezunlarının ortalaması $62,04 \pm 3,72$, lisansüstü mezunlarının ortalaması $62,25 \pm 3,18$ olup, t-testi sonucuna göre iki grup arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($t = -0,235$; $p = 0,815$).

Tablo 4.6: Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların eğitim gördüğü bölüm değişkenine göre Anova-testi analizi.

		N	$\bar{x}$	SS	F	p	Post Hoc Tukey
Akademik Kaygı. Öğrencilerin Kilo ve Özgüven Eksikliğinden Kaynaklanan Problemler	BES Öğretmenliği ^(a)	83	15,08	1,571	0,871	0,502	
	Eğitim Fakültesi-BESÖ ^(b)	11	14,27	1,104			
	Spor Yöneticiliği ^(c)	9	15,11	1,453			
	Antrenörlük ^(d)	14	15,00	1,922			
	Alan değişikliği ^(e)	12	15,50	0,798			
	Diğer ^(f)	8	15,50	2,330			
	Total	137	15,07	1,570			
Psikolojik ve Özel Durumlardan Kaynaklanan Problemler	BES Öğretmenliği ^(a)	83	20,22	2,054	2,013	0,081	
	Eğitim Fakültesi-BESÖ ^(b)	11	19,82	1,537			
	Spor Yöneticiliği ^(c)	9	20,67	1,500			
	Antrenörlük ^(d)	14	20,14	2,070			
	Alan değişikliği ^(e)	12	21,67	1,969			
	Diğer ^(f)	8	19,00	2,390			
	Total	137	20,26	2,041			
Ders Algısından Kaynaklanan Problemler	BES Öğretmenliği ^(a)	83	13,17	1,659	4,316	0,001	a, c,d>b
	Eğitim Fakültesi-BESÖ ^(b)	11	10,91	2,809			
	Spor Yöneticiliği ^(c)	9	13,67	1,581			
	Antrenörlük ^(d)	14	13,00	1,664			
	Alan değişikliği ^(e)	12	12,00	1,206			
	Diğer ^(f)	8	12,00	2,726			
	Total	137	12,83	1,916			
Ergenlik Dönemi Özelliklerinden Kaynaklanan Problemler	BES Öğretmenliği ^(a)	83	8,43	1,888	2,698	0,024	a,b,d,e,f>c
	Eğitim Fakültesi-BESÖ ^(b)	11	8,45	0,934			
	Spor Yöneticiliği ^(c)	9	6,44	1,424			
	Antrenörlük ^(d)	14	7,79	0,975			
	Alan değişikliği ^(e)	12	8,83	1,528			
	Diğer ^(f)	8	8,50	2,204			
	Total	137	8,28	1,777			
Öğrencilerin Önyargı. Fiziksel ve Fizyolojik Engellerinden Kaynaklanan Problemler	BES Öğretmenliği ^(a)	83	5,67	1,775	1,285	0,274	
	Eğitim Fakültesi-BESÖ ^(b)	11	5,73	1,272			
	Spor Yöneticiliği ^(c)	9	4,44	1,810			
	Antrenörlük ^(d)	14	5,64	1,646			
	Alan değişikliği ^(e)	12	6,33	1,969			
	Diğer ^(f)	8	5,25	2,053			
	Total	137	5,63	1,774			

Tablo 4.6 (devam): Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların eğitim gördüğü bölüm değişkenine göre Anova-testi analizi.

Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklar	BES Öğretmenliği ^(a)	83	62,58	3,531	3,889 0,003 a,d,e>b,c,f
	Eğitim Fakültesi-BESÖ ^(b)	11	59,18	2,359	
	Spor Yöneticiliği ^(c)	9	60,33	4,062	
	Antrenörlük ^(d)	14	61,57	4,292	
	Alan değişikliği ^(e)	12	64,33	1,435	
	Diğer ^(f)	8	60,25	3,576	
	Total	137	62,07	3,631	

Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler boyutunda BES Öğretmenliği mezunlarının ortalaması $15,08 \pm 1,57$, Eğitim Fakültesi – BES mezunlarının ortalaması $14,27 \pm 1,10$, Spor Yöneticiliği mezunları $15,11 \pm 1,45$, Antrenörlük mezunları $15,00 \pm 1,92$, Alan değişikliği mezunları $15,50 \pm 0,80$ ve diğer bölümler $15,50 \pm 2,33$ 'tür. ANOVA analizi sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,871$; $p = 0,502$).

Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler boyutunda BES Öğretmenliği mezunları $20,22 \pm 2,05$, Eğitim Fakültesi – BES mezunları $19,82 \pm 1,54$, Spor Yöneticiliği $20,67 \pm 1,50$, Antrenörlük $20,14 \pm 2,07$, Alan değişikliği $21,67 \pm 1,97$ ve diğer $19,00 \pm 2,39$ ortalamalarına sahiptir. Fark ANOVA analizine göre anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,013$; $p = 0,081$).

Ders algısından kaynaklanan problemler boyutunda BES Öğretmenliği $13,17 \pm 1,66$, Eğitim Fakültesi – BES $10,91 \pm 2,81$, Spor Yöneticiliği $13,67 \pm 1,58$, Antrenörlük $13,00 \pm 1,66$, Alan değişikliği $12,00 \pm 1,21$ ve diğer $12,00 \pm 2,73$ 'tür. ANOVA sonucu anlamlıdır ($F = 4,316$; $p = 0,001$) ve post hoc analizlerine göre BES Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük mezunları, Eğitim Fakültesi – BES mezunlarından daha yüksek farkındalık göstermektedir. Katılım düzeyi BES Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük mezunlarında yüksek, Eğitim Fakültesi – BES mezunlarında orta seviyededir.

Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda BES Öğretmenliği $8,43 \pm 1,89$, Eğitim Fakültesi – BES $8,45 \pm 0,93$, Spor Yöneticiliği $6,44 \pm 1,42$, Antrenörlük $7,79 \pm 0,98$, Alan değişikliği $8,83 \pm 1,53$ ve diğer $8,50 \pm 2,20$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA sonucuna göre fark anlamlıdır ($F = 2,698$; $p = 0,024$) ve post hoc analizlere göre tüm gruplar Spor Yöneticiliği mezunlarından daha yüksek farkındalık göstermektedir. Katılım düzeyi BES Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi – BES, Antrenörlük,

Alan değışikliği ve diğer mezunlarda orta-yüksek, Spor Yöneticiliği mezunlarında düşük olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler boyutunda BES Öğretmenliği $5,67 \pm 1,78$, Eğitim Fakültesi – BES $5,73 \pm 1,27$, Spor Yöneticiliği $4,44 \pm 1,81$, Antrenörlük $5,64 \pm 1,65$, Alan değışikliği $6,33 \pm 1,97$ ve diğer $5,25 \pm 2,05$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,285$; $p = 0,274$). Katılım düzeyi tüm gruplarda orta seviyededir.

Pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların toplam skoru açısından, BES Öğretmenliği mezunları $62,58 \pm 3,53$, Eğitim Fakültesi – BES $59,18 \pm 2,36$, Spor Yöneticiliği $60,33 \pm 4,06$, Antrenörlük $61,57 \pm 4,29$, Alan değışikliği $64,33 \pm 1,44$ ve diğer $60,25 \pm 3,58$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA analizi anlamlıdır ($F = 3,889$; $p = 0,003$) ve post hoc sonuçlarına göre BES Öğretmenliği, Antrenörlük ve Alan değışikliği mezunları, Eğitim Fakültesi – BES, Spor Yöneticiliği ve diğer bölümlerden daha yüksek toplam farkındalık göstermektedir. Katılım düzeyi BES Öğretmenliği, Antrenörlük ve Alan değışikliği mezunlarında yüksek, diğer gruplarda orta seviyededir.

Tablo 4.7: Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların yaş değışkenine göre Anova-testi analizi.

	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Post Hoc Tukey
Akademik kaygı öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler	25-30 yaş ^(a)	24	15,25	1,359	1,768	0,139	
	31-35 yaş ^(b)	23	15,57	2,390			
	36-40 yaş ^(c)	24	14,96	1,122			
	41-50 yaş ^(d)	48	14,67	1,534			
	51 yaş ve üstü ^(d)	18	15,44	0,784			
	Total	137	15,07	1,570			
Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler	25-30 yaş ^(a)	24	19,79	1,641	4,511	0,002	d>a.b.c
	31-35 yaş ^(b)	23	19,52	2,172			
	36-40 yaş ^(c)	24	19,46	2,021			
	41-50 yaş ^(d)	48	21,02	2,099			
	51 yaş ve üstü ^(d)	18	20,89	1,367			
	Total	137	20,26	2,041			
Ders algısından kaynaklanan problemler	25-30 yaş ^(a)	24	13,63	1,279	2,152	0,078	
	31-35 yaş ^(b)	23	12,78	2,088			
	36-40 yaş ^(c)	24	13,13	2,071			
	41-50 yaş ^(d)	48	12,60	2,029			
	51 yaş ve üstü ^(d)	18	12,06	1,589			
	Total	137	12,83	1,916			
Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler	25-30 yaş ^(a)	24	7,29	1,517	3,741	0,006	c.d>a
	31-35 yaş ^(b)	23	8,04	1,665			
	36-40 yaş ^(c)	24	8,96	1,829			
	41-50 yaş ^(d)	48	8,29	1,774			
	51 yaş ve üstü ^(d)	18	8,94	1,662			
	Total	137	8,28	1,777			

Tablo 4.7 (devam): Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların yaş değişkenine göre Anova-testi analizi.

Öğrencilerin önyargı	25-30 yaş ^(a)	24	5,29	1,876		
fiziksel ve fizyolojik	31-35 yaş ^(b)	23	5,91	1,929	1,795	0,134
engellerinden	36-40 yaş ^(c)	24	4,92	1,248		
kaynaklanan problemler	41-50 yaş ^(d)	48	5,94	1,779		
	51 yaş ve üstü ^(d)	18	5,83	1,855		
	Total	137	5,63	1,774		
Pedagojik Problemlere	25-30 yaş ^(a)	24	61,25	3,417		
İlişkin Farkındalıklar	31-35 yaş ^(b)	23	61,83	4,239		
	36-40 yaş ^(c)	24	61,42	3,900	1,126	0,347
	41-50 yaş ^(d)	48	62,52	3,470		
	51 yaş ve üstü ^(d)	18	63,17	3,015		
	Total	137	62,073	3,631		

Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler boyutunda, 25-30 yaş grubu $15,25 \pm 1,36$, 31-35 yaş grubu $15,57 \pm 2,39$, 36-40 yaş grubu $14,96 \pm 1,12$, 41-50 yaş grubu $14,67 \pm 1,53$ ve 51 yaş ve üstü $15,44 \pm 0,78$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA analizi sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,768$; $p = 0,139$).

Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler boyutunda, 25-30 yaş grubu $19,79 \pm 1,64$, 31-35 yaş grubu $19,52 \pm 2,17$, 36-40 yaş grubu $19,46 \pm 2,02$, 41-50 yaş grubu $21,02 \pm 2,10$ ve 51 yaş ve üstü $20,89 \pm 1,37$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA sonucu anlamlıdır ($F = 4,511$; $p = 0,002$) ve post hoc analizlerine göre 41-50 yaş ve 51 yaş ve üstü gruplar, 25-30, 31-35 ve 36-40 yaş gruplarından daha yüksek farkındalık göstermektedir. Katılım düzeyi 41-50 ve 51 yaş gruplarında yüksek, diğer yaş gruplarında orta seviyededir.

Ders algısından kaynaklanan problemler boyutunda, 25-30 yaş grubu $13,63 \pm 1,28$, 31-35 yaş grubu $12,78 \pm 2,09$, 36-40 yaş grubu $13,13 \pm 2,07$, 41-50 yaş grubu $12,60 \pm 2,03$ ve 51 yaş ve üstü $12,06 \pm 1,59$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA analizi farkı anlamlı bulmamıştır ($F = 2,152$; $p = 0,078$).

Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda, 25-30 yaş grubu $7,29 \pm 1,52$, 31-35 yaş grubu $8,04 \pm 1,66$, 36-40 yaş grubu $8,96 \pm 1,83$, 41-50 yaş grubu $8,29 \pm 1,77$ ve 51 yaş ve üstü $8,94 \pm 1,66$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA sonucuna göre fark anlamlıdır ($F = 3,741$; $p = 0,006$) ve post hoc analizler 36-40, 41-50 ve 51 yaş gruplarının 25-30 yaş grubundan daha yüksek farkındalık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılım düzeyi 36 yaş ve üstü gruplarda orta-yüksek, 25-30 yaş grubunda orta seviyededir.

Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler boyutunda, 25-30 yaş grubu $5,29 \pm 1,88$, 31-35 yaş grubu $5,91 \pm 1,93$, 36-40 yaş grubu

4,92 ± 1,25, 41-50 yaş grubu 5,94 ± 1,78 ve 51 yaş ve üstü 5,83 ± 1,86 ortalamalarına sahiptir. ANOVA sonucu fark anlamlı bulunmamıştır (F = 1,795; p = 0,134).

Pedagojik problemlere ilişkin farkındalık toplam skoru açısından, 25-30 yaş grubu 61,25 ± 3,42, 31-35 yaş grubu 61,83 ± 4,24, 36-40 yaş grubu 61,42 ± 3,90, 41-50 yaş grubu 62,52 ± 3,47 ve 51 yaş ve üstü 63,17 ± 3,02 ortalamalarına sahiptir. ANOVA analizi toplam farkındalık skorunda gruplar arasında anlamlı fark göstermemiştir (F = 1,126; p = 0,347).

Tablo 4.8: Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların çalışma yılı değişkenine göre Anova-testi analizi.

	Çalışma yılı	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Post Hoc Tukey
Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler	1-5 yıl ^(a)	26	15,46	1,749	0,768	0,514	
	6-10 yıl ^(b)	21	14,90	2,143			
	11-20 yıl ^(c)	46	15,09	1,532			
	21 yıl ve üstü ^(d)	44	14,91	1,137			
	Total	137	15,07	1,570			
Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler	1-5 yıl ^(a)	26	19,35	1,875	2,923	0,036	c, d>a
	6-10 yıl ^(b)	21	19,95	2,061			
	11-20 yıl ^(c)	46	20,50	2,063			
	21 yıl ve üstü ^(d)	44	20,70	1,972			
	Total	137	20,26	2,041			
Ders algısından kaynaklanan problemler	1-5 yıl ^(a)	26	13,42	1,724	3,811	0,012	a, b>d
	6-10 yıl ^(b)	21	13,33	1,742			
	11-20 yıl ^(c)	46	12,98	1,915			
	21 yıl ve üstü ^(d)	44	12,09	1,927			
	Total	137	12,83	1,916			
Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler	1-5 yıl ^(a)	26	7,19	1,497	5,294	0,002	c, d>a
	6-10 yıl ^(b)	21	8,05	1,465			
	11-20 yıl ^(c)	46	8,50	1,859			
	21 yıl ve üstü ^(d)	44	8,80	1,733			
	Total	137	8,28	1,777			
Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler	1-5 yıl ^(a)	26	5,50	1,944	0,677	0,567	
	6-10 yıl ^(b)	21	5,29	1,678			
	11-20 yıl ^(c)	46	5,59	1,720			
	21 yıl ve üstü ^(d)	44	5,91	1,789			
	Total	137	5,63	1,774			
Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklar	1-5 yıl ^(a)	26	60,92	3,405	1,564	0,201	
	6-10 yıl ^(b)	21	61,52	4,389			
	11-20 yıl ^(c)	46	62,65	3,677			
	21 yıl ve üstü ^(d)	44	62,41	3,230			
	Total	137	62,07	3,631			

Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler boyutunda, 1-5 yıl deneyimli öğretmenler 15,46 ± 1,75, 6-10 yıl deneyimli öğretmenler 14,90 ± 2,14, 11-20 yıl deneyimli öğretmenler 15,09 ± 1,53 ve 21 yıl ve üstü deneyimli

öğretmenler $14,91 \pm 1,14$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA analizi farkı anlamlı bulmamıştır ($F = 0,768$; $p = 0,514$). Katılım düzeyi tüm gruplarda orta seviyededir.

Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler boyutunda, 1-5 yıl deneyimli öğretmenler $19,35 \pm 1,88$, 6-10 yıl deneyimli öğretmenler $19,95 \pm 2,06$, 11-20 yıl deneyimli öğretmenler $20,50 \pm 2,06$ ve 21 yıl ve üstü deneyimli öğretmenler $20,70 \pm 1,97$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA sonucu anlamlıdır ($F = 2,923$; $p = 0,036$) ve post hoc analizlerine göre 11-20 ve 21 yıl ve üstü deneyimli öğretmenler, 1-5 yıl deneyimli öğretmenlerden daha yüksek farkındalık göstermektedir. Katılım düzeyi 11 yıl ve üzeri gruplarda yüksek, 1-5 yıl ve 6-10 yıl gruplarında orta seviyededir.

Ders algısından kaynaklanan problemler boyutunda, 1-5 yıl deneyimli öğretmenler $13,42 \pm 1,72$, 6-10 yıl deneyimli öğretmenler $13,33 \pm 1,74$, 11-20 yıl deneyimli öğretmenler $12,98 \pm 1,92$ deneyimli öğretmenler ve 21 yıl ve üstü deneyimli öğretmenler $12,09 \pm 1,93$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA sonucu anlamlıdır ($F = 3,811$; $p = 0,012$) ve post hoc analizlerine göre 1-5 ve 6-10 yıl deneyimli öğretmenler, 21 yıl ve üstü öğretmenlerden daha yüksek farkındalık göstermektedir. Katılım düzeyi 1-10 yıl deneyimli öğretmenlerde yüksek, 11 yıl ve üzeri gruplarda orta seviyededir.

Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda, 1-5 yıl deneyimli öğretmenler $7,19 \pm 1,50$, 6-10 yıl deneyimli öğretmenler $8,05 \pm 1,47$, 11-20 yıl deneyimli öğretmenler $8,50 \pm 1,86$ ve 21 yıl ve üstü deneyimli öğretmenler $8,80 \pm 1,73$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA analizi farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($F = 5,294$; $p = 0,002$) ve post hoc sonuçlar, 11-20 ve 21 yıl ve üstü deneyimli öğretmenlerin 1-5 yıl deneyimli öğretmenlerden daha yüksek farkındalık sergilediğini göstermektedir. Katılım düzeyi 11 yıl ve üstü gruplarda orta-yüksek, 1-5 yıl grubunda orta seviyededir.

Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler boyutunda, 1-5 yıl deneyimli öğretmenler $5,50 \pm 1,94$, 6-10 yıl deneyimli öğretmenler $5,29 \pm 1,68$, 11-20 yıl deneyimli öğretmenler $5,59 \pm 1,72$ ve 21 yıl ve üstü deneyimli öğretmenler $5,91 \pm 1,79$ ortalamalarına sahiptir. ANOVA analizi farkı anlamlı bulmamıştır ($F = 0,677$; $p = 0,567$). Katılım düzeyi tüm gruplarda orta seviyededir.

Pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların toplam skoru açısından, 1-5 yıl deneyimli öğretmenler $60,92 \pm 3,41$, 6-10 yıl deneyimli öğretmenler $61,52 \pm 4,39$, 11-20 yıl deneyimli öğretmenler $62,65 \pm 3,68$ ve 21 yıl ve üstü deneyimli öğretmenler $62,41 \pm 3,23$

ortalamlarına sahiptir. ANOVA analizi toplam farkındalık skorunda gruplar arasında anlamlı fark göstermemiştir ($F = 1,564$; $p = 0,201$). Katılım düzeyi tüm çalışma yılı gruplarında orta seviyededir.

Tablo 4.9: Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların görev yaptığı yer değişkenine göre t-testi analizi.

Görev Yaptığınız Yer	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler	İl 86 İlçe 51	14,837 15,470	1,555 1,527	-2,319	0,022
Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler	İl 86 İlçe 51	20,581 19,725	2,008 2,000	2,415	0,017
Ders algısından kaynaklanan problemler	İl 86 İlçe 51	12,930 12,666	1,839 2,046	,777	0,438
Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler	İl 86 İlçe 51	8,418 8,039	1,9248 1,4827	1,210	0,228
Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler	İl 86 İlçe 51	5,441 5,941	1,7796 1,7368	-1,602	0,112
Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklar	İl 86 İlçe 51	62,209 61,843	3,6238 3,6680	0,569	0,570

Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkları görev yaptıkları yere göre incelendiğinde;

Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler boyutunda, ilde görev yapan öğretmenler $14,84 \pm 1,56$, ilçede görev yapanlar $15,47 \pm 1,53$ ortalamlarına sahiptir. t-testi sonucu anlamlıdır ($t = -2,319$; $p = 0,022$) ve ilçede görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ilde görev yapanlara göre daha yüksektir. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, ilçede görev yapan öğretmenlere göre daha düşük seviyededir.

Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler boyutunda, ilde görev yapan öğretmenler $20,58 \pm 2,01$, ilçede görev yapanlar $19,73 \pm 2,00$ ortalamlarına sahiptir. t-testi sonucuna göre anlamlıdır ($t = 2,415$; $p = 0,017$) ve ilde görev yapan öğretmenler, ilçede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek farkındalık göstermektedir. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, ilçede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek seviyededir.

Ders algısından kaynaklanan problemler boyutunda, ilde görev yapan öğretmenler $12,93 \pm 1,84$, ilçede görev yapanlar $12,67 \pm 2,05$ ortalamlarına sahiptir. Fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = 0,777$; $p = 0,438$).

Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda, ilde görev yapanlar $8,42 \pm 1,92$, ilçede görev yapanlar $8,04 \pm 1,48$ ortalamalarına sahiptir. Fark anlamlı bulunmamıştır ($t = 1,210$; $p = 0,228$).

Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler boyutunda, ilde görev yapan öğretmenler $5,44 \pm 1,78$, ilçede görev yapanlar $5,94 \pm 1,74$ ortalamalarına sahiptir. Fark anlamlı değildir ($t = -1,602$; $p = 0,112$).

Pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların toplam skoru açısından, ilde görev yapan öğretmenler $62,21 \pm 3,62$, ilçede görev yapanlar $61,84 \pm 3,67$ ortalamalarına sahiptir. t-testi farkı anlamlı göstermemiştir ($t = 0,569$; $p = 0,570$).

Tablo 4.10: Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların görev yaptığı okul değişkenine göre t-testi analizi.

Görev Yaptığınız Okul Türü	N	$\bar{x}$	SS	t	p	
Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler	Devlet Okulu	119	15,15	1,442	2,117	0,034
	Özel Okul	18	14,56	2,229		
Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler	Devlet Okulu	119	20,34	1,819	2,082	0,041
	Özel Okul	18	19,78	3,173		
Ders algısından kaynaklanan problemler	Devlet Okulu	119	12,85	1,898	0,26	0,795
	Özel Okul	18	12,72	2,081		
Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler	Devlet Okulu	119	8,36	1,745	2,128	0,0356
	Özel Okul	18	7,72	1,934		
Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler	Devlet Okulu	119	5,63	1,775	0,043	0,966
	Özel Okul	18	5,61	1,819		
Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklar	Devlet Okulu	119	62,33	3,327	2,139	0,034
	Özel Okul	18	60,39	5,019		

Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkları görev yaptıkları okul türüne göre incelendiğinde;

Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler boyutunda, devlet okulunda görev yapan öğretmenler $15,15 \pm 1,44$, özel okulda görev yapanlar $14,56 \pm 2,23$ ortalamalarına sahiptir. T-testi sonuca göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir ($t = 2,117$; $p = 0,034$) ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeyi, özel okul öğretmenlerinden daha yüksektir.

Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler boyutunda, devlet okulunda görev yapan öğretmenler $20,34 \pm 1,82$, özel okulda görev yapanlar $19,78 \pm 3,17$ ortalamalarına sahiptir. t-testi sonuca göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir ($t = 2,082$; $p = 0,041$) ve devlet okulunda görev yapan öğretmenler, özel okul öğretmenlerine göre daha yüksek farkındalık göstermektedir.

Ders algısından kaynaklanan problemler boyutunda, devlet okulu $12,85 \pm 1,90$, özel okul $12,72 \pm 2,08$ ortalamalarına sahiptir. t-testi sonucuna göre fark anlamlı değildir ($t = 0,260$; $p = 0,795$).

Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda, devlet okulunda $8,36 \pm 1,75$, özel okulda $7,72 \pm 1,93$ ortalamalarına sahiptir. t-testi sonuca göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir ($t = 2,128$; $p = 0,036$). Devlet okulunda görev yapan öğretmenler, özel okul öğretmenlerine göre daha yüksek farkındalık göstermektedir.

Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler boyutunda, devlet okulu $5,63 \pm 1,78$, özel okul $5,61 \pm 1,82$ ortalamalarına sahiptir. t-testi sonucuna göre fark anlamlı değildir ($t = 0,043$; $p = 0,966$). Katılım düzeyi her iki grupta da orta seviyededir.

Pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların toplam skoru açısından, devlet okulunda $62,33 \pm 3,33$, özel okulda $60,39 \pm 5,02$ ortalamalarına sahiptir. t-testi sonucu anlamlıdır ($t = 2,139$; $p = 0,034$) ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin toplam farkındalık düzeyi özel okul öğretmenlerine göre daha yüksektir. Katılım düzeyi devlet okulunda yüksek, özel okulda orta-yüksek seviyededir.

Tablo 4.11: Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların görev yaptığı öğretim kademesi değişkenine göre t-testi analizi.

Görev Yaptığınız Öğretim Kademesi		N	$\bar{x}$	SS	t	p
Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler	Ortaokul	76	15,05	1,385	-0,169	0,866
	Lise	61	15,10	1,786		
Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler	Ortaokul	76	20,37	2,025	0,675	0,501
	Lise	61	20,13	2,069		

Tablo 4.11 (devam): Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların görev yaptığı öğretim kademesi değişkenine göre t-testi analizi.

Ders algısından kaynaklanan problemler	Ortaokul	76	12,80	1,840	-0,2	0,841
	Lise	61	12,87	2,021		
Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler	Ortaokul	76	8,32	1,947	0,281	0,779
	Lise	61	8,23	1,553		
Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler	Ortaokul	76	5,50	1,844	-0,94	0,349
	Lise	61	5,79	1,684		
Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklar	Ortaokul	76	62,04	3,718	-0,12	0,905
	Lise	61	62,11	3,550		

Katılımcıların pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkları görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelendiğinde;

Akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler boyutunda, ortaokul öğretmenleri $15,05 \pm 1,39$, lise öğretmenleri $15,10 \pm 1,79$ ortalamalarına sahiptir. t-testi sonucuna göre fark anlamlı oluşturmamıştır ($t = -0,169$; $p = 0,866$). Katılım düzeyi her iki grupta da orta-yüksek seviyededir.

Psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler boyutunda, ortaokul öğretmenleri $20,37 \pm 2,03$, lise öğretmenleri $20,13 \pm 2,07$ ortalamalarına sahiptir. t-testi sonucuna göre fark anlamlı değildir ($t = 0,675$; $p = 0,501$). Katılım düzeyi her iki grupta da yüksek seviyededir.

Ders algısından kaynaklanan problemler boyutunda, ortaokul öğretmenleri $12,80 \pm 1,84$, lise öğretmenleri $12,87 \pm 2,02$ ortalamalarına sahiptir. t-testi sonucuna göre fark anlamlı değildir ($t = -0,200$; $p = 0,841$). Katılım düzeyi her iki grupta da orta seviyededir.

Ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda, ortaokul öğretmenleri $8,32 \pm 1,95$, lise öğretmenleri $8,23 \pm 1,55$ ortalamalarına sahiptir. t-testi sonucuna göre fark anlamlı değildir ($t = 0,281$; $p = 0,779$). Katılım düzeyi her iki grupta da orta seviyededir.

Öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler boyutunda, ortaokul öğretmenleri $5,50 \pm 1,84$, lise öğretmenleri $5,79 \pm 1,68$ ortalamalarına sahiptir. T-testi sonucuna göre fark anlamlı değildir ($t = -0,940$; $p = 0,349$). Katılım düzeyi her iki grupta da orta seviyededir.

Pedagojik problemlere ilişkin farkındalıkların toplam skoru açısından, ortaokul öğretmenleri $62,04 \pm 3,72$, lise öğretmenleri $62,11 \pm 3,55$ ortalamalarına sahiptir. t-testi sonucuna göre fark anlamlı değildir ($t = -0,120$; $p = 0,905$). Katılım düzeyi her iki grupta da yüksek seviyededir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Kırşehir ilinde görev yapan 137 beden eğitimi ve spor öğretmeninin pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin genel pedagojik farkındalıklarının orta seviyede olduğunu göstermektedir. Ancak boyut bazında değerlendirildiğinde, psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler boyutunda farkındalık yüksek, öğrencilerin önyargı, fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler boyutunda ise düşük bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ve özel durumlarına yönelik duyarlılığının güçlü olduğunu, fakat fiziksel veya fizyolojik engellere yönelik farkındalığın sınırlı kaldığını göstermektedir. Literatürde de beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilerle çalışma konusunda eksiklikler yaşadığı ve bu konuda özel eğitim desteğine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (68, 69).

Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özellikle psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler ile ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler konusunda görece daha yüksek düzeyde farkındalık gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını, ders sürecinde bu faktörleri önemsediklerini göstermektedir. Buna karşın, öğrencilerin önyargıları ile fiziksel ve fizyolojik engellerinden kaynaklanan problemler boyutunda farkındalık düzeyinin daha düşük olması, öğretmenlerin bu alanda yeterince duyarlı olmadığını ve kapsayıcı öğretim uygulamaları açısından geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Ayrıca, akademik kaygı, öğrencilerin kilo ve özgüven eksikliğinden kaynaklanan problemler ile ders algısından kaynaklanan problemler boyutlarında farkındalığın orta düzeyde olması, beden eğitimi dersine katılımı etkileyen önemli etmenlerin öğretmenler tarafından kısmen fark edilmesine rağmen, bu konularda daha sistematik destek ve eğitim ihtiyacının bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu sonuçlar, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlere ilişkin farkındalıklarının geliştirilebilir bir alan olduğunu, öğretmenlerin özellikle özel

gereksinimli, fiziksel engelli ya da psikolojik sorunları olan öğrencilerin ihtiyaçlarını daha kapsamlı biçimde karşılayabilmeleri için farkındalık artırıcı mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ergenlik dönemi özellikleri ve psikolojik faktörlere yönelik görece yüksek farkındalık düzeyleri, bu alandaki pedagojik yaklaşımlarını destekleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Demografik değişkenler açısından yapılan analizler, bazı farklılıkları da gözler önüne sermektedir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, genel farkındalık düzeyi açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda erkek öğretmenlerin farkındalığının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Medeni durum değişkeni açısından evli öğretmenler, ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek farkındalık göstermektedir. Eğitim durumu değişkeni farkındalık üzerinde belirgin bir farklılık ortaya koymazken, eğitim görülen bölüm değişkeni bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar göstermiştir. Özellikle Ders Algısı ve Ergenlik Dönemi Özellikleri boyutlarında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük mezunları, Eğitim Fakültesi – Beden Eğitimi mezunlarına göre daha yüksek farkındalık düzeyi sergilemiştir.

Yaş değişkeni açısından, öğretmenlerin özellikle psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler ile ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutlarında yaş ilerledikçe farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Mesleki deneyim açısından yapılan analizlerde de benzer bir durum gözlenmiş olup, 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin ilgili boyutlarda daha yüksek farkındalık gösterdikleri tespit edilmiştir.

Görev yapılan yer ve okul türü değişkenleri de öğretmen farkındalığını etkilemektedir. İlçede görev yapan öğretmenler akademik kaygı boyutunda daha yüksek farkındalık gösterirken, il merkezinde görev yapanlar psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler boyutunda daha yüksek farkındalık sergilemiştir. Benzer şekilde, devlet okulunda görev yapan öğretmenler, akademik kaygı, psikolojik ve özel durumlar ile ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutlarında özel okul öğretmenlerine göre daha yüksek farkındalık düzeyi göstermektedir. Görev yapılan öğretim kademesi açısından ise farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlere ilişkin farkındalık düzeylerinin demografik özelliklere bağlı olarak bazı boyutlarda farklılaştığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin demografik özelliklerine uygun mesleki gelişim programları ve farkındalık artırıcı eğitimler ile pedagojik sorunlara yönelik duyarlılıklarının artırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizler, genel pedagojik farkındalık düzeyinde erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda erkek öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin ergen öğrencilerin davranışsal ve gelişimsel farklılıklarını yönetme konusunda daha deneyimli veya kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya koymaktadır (70, 71).

Erkek öğretmenlerin bu boyutta daha yüksek farkındalık göstermesi, beden eğitimi derslerinde fiziksel etkinlikleri yönetme ve öğrenci disiplinini sağlama konularındaki liderlik yetkinlikleriyle de ilişkilendirilebilir (72, 73). Benzer şekilde, Demir [74] ve Aksoy [75] çalışmalarında, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ve riskli veya enerjik etkinliklerde öğrencileri yönlendirme becerilerinin kadın öğretmenlere göre daha etkin olduğunu vurgulamaktadır.

Bu sonuçlar, pedagojik farkındalık ve sınıf yönetimi bağlamında cinsiyetin önemli bir değişken olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, spora ve sosyal etkinliklere katılımın öğrencilerin özgüven gelişimi üzerinde etkili olduğu da literatürde belirtilmektedir (76). Bu bağlamda, erkek öğretmenlerin ergen öğrencilerle fiziksel ve grup etkinliklerini yönetmedeki güvenleri, öğrencilerin ders katılımı ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir.

Sonuç olarak, erkek öğretmenlerin ergenlik dönemi özellikleriyle ilgili farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, eğitim uygulamalarında cinsiyet farklılıklarının dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Kadın öğretmenlerin bu alandaki farkındalıklarını artıracak mesleki gelişim programları ve deneyim kazanma fırsatları, ders içi etkileşimi ve pedagojik etkinliği artırmada önemli bir rol oynayabilir (71, 72). Kaptan, (73). Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel etkinliklerde liderlik ve Medeni durum değişkeni incelendiğinde, evli öğretmenlerin ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda daha yüksek farkındalık sergiledikleri gözlenmiştir. Bu bulgu, evli

öğretmenlerin yaşam deneyimleri ve olası aile içi sorumluluklarının, öğrencilerin gelişimsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını daha iyi değerlendirebilmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir (70, 77). Evli öğretmenler, öğrencilerin ergenlik dönemine özgü davranış ve sosyal etkileşimlerini daha iyi yorumlayarak, ders içi etkinlikleri bu doğrultuda planlama eğiliminde olabilirler.

İlginç bir şekilde, bekar öğretmenler ders algısı boyutunda daha yüksek farkındalık göstermiştir. Bu durum, dersin rolünü ve önemini daha eleştirel ve bağımsız bir bakış açısıyla değerlendirme yeteneklerinin medeni durumdan bağımsız olarak gelişebileceğini ortaya koymaktadır (71, 72). Bekar öğretmenlerin, dersin içerik, katılım ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini daha analitik bir şekilde yorumlayabilmeleri, pedagojik farkındalıklarının farklı boyutlarda yüksek olabileceğini göstermektedir.

Bu sonuçlar, medeni durumun öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının belirli boyutlarını etkileyebileceğini, ancak bazı boyutlarda (ör. ders algısı) deneyim veya kişisel değerlendirme becerilerinin daha belirleyici olabileceğini ortaya koymaktadır (74,75). Eğitim programları ve mesleki gelişim çalışmaları hem evli hem de bekar öğretmenlerin farkındalık düzeylerini artıracak şekilde yapılandırıldığında, sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi üzerinde olumlu etkiler yaratabilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin eğitim düzeyi (lisans/lisansüstü) pedagojik farkındalıklarını anlamlı şekilde etkilememektedir. Ancak mezun olunan bölüm, farkındalık düzeylerinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmıştır. Özellikle Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği mezunları, Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi mezunlarına kıyasla ders algısı ve genel pedagojik farkındalık boyutlarında daha yüksek skorlar elde etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik formasyonunun ve mesleki eğitim aldıkları alanın, öğrencilerin ihtiyaçlarını algılama ve yönetme becerilerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (1, 5). Benzer şekilde, Aşan [71] çalışmasında, mesleki eğitim alanının öğretmenlerin pedagojik farkındalık ve sınıf yönetimi becerileri üzerinde belirleyici rol oynadığını vurgulamıştır. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında mesleki ve pedagojik formasyonun dengeli şekilde geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Kumartaşı [76] ve Aksoy [75] gibi çalışmalar, öğretmenlerin eğitim aldıkları alana bağlı olarak öğrencilerle etkileşim ve motivasyon stratejilerinde farklılıklar gösterdiğini desteklemektedir.

Araştırma bulguları, yaş ve mesleki deneyimin öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeylerini etkileyen önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Özellikle psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler ile ergenlik dönemi özellikleri boyutlarında, öğretmenlerin yaşı ve deneyimi arttıkça farkındalık düzeyleri de yükselmektedir. 41 yaş ve üstü öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler, daha yüksek farkındalık skorları sergilemiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyim kazandıkça öğrencilerin psikolojik, sosyal ve gelişimsel ihtiyaçlarını daha iyi tanıdıklarını ve bu ihtiyaçlara yönelik etkili stratejiler geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır (78). Benzer şekilde, Şimşek, Yıldız ve Çolak [70] da deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi ve pedagojik farkındalık açısından daha yetkin olduklarını vurgulamıştır. Bandura'nın [5] öz-yeterlik kuramı çerçevesinde, deneyim ve gözlem yoluyla kazanılan yetkinliklerin, öğretmenlerin problem çözme ve öğrencilerle etkileşim becerilerini artırdığı ifade edilmektedir. Bu bulgular, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının, deneyim paylaşımı, mentorluk ve uygulamalı öğrenme fırsatlarını kapsayacak şekilde tasarlanmasının önemini desteklemektedir. Özellikle genç veya daha az deneyime sahip öğretmenler için mentorluk ve rehberlik programları, pedagojik farkındalık düzeylerinin artırılmasında etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (71, 76).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin görev yaptıkları yer ve okul türünün pedagojik farkındalık düzeylerini anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir. İlçede görev yapan öğretmenler, akademik kaygı boyutunda daha yüksek farkındalık sergilerken, il merkezinde görev yapan öğretmenler, psikolojik ve özel durum boyutlarında daha yüksek skorlar elde etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları çevrenin öğrencilerin gelişimsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını algılama biçimlerini etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, akademik kaygı, psikolojik ve özel durumlar ile ergenlik dönemi özellikleri boyutlarında özel okul öğretmenlerinden daha yüksek farkındalık gösterdikleri belirlenmiştir (14). Bu bulgu, devlet okullarındaki öğretmenlerin daha geniş ve heterojen bir öğrenci kitlesine sahip olmalarından kaynaklanabilir. Farklı sosyoekonomik arka planlara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermek, öğretmenlerin pedagojik farkındalık ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (70,71). Benzer şekilde, Kaptan ve Bozkurt [73] öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamına uyum sağlama süreçlerinin, ders içi katılım ve öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Aksoy [75] ve Kumartaşlı [76] farklı eğitim ortamlarının

öğretmenlerin risk alma tutumları ve öğrencilerin sosyal becerilerini destekleme kapasitelerini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının ve mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin çalıştıkları ortamın özelliklerine duyarlı olacak şekilde planlanması önem kazanmaktadır.

Araştırma bulguları, öğretim kademesinin pedagojik farkındalık düzeyini anlamlı şekilde etkilemediğini göstermektedir. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin genel pedagojik farkındalık seviyeleri arasında belirgin bir fark bulunmamıştır. Bu durum, pedagojik farkındalığın öğretim kademesinden bağımsız olarak, öğretmenlerin mesleki formasyonu, deneyimi ve bireysel özellikleri ile daha fazla ilişkili olduğunu düşündürmektedir (1, 5).

Benzer şekilde, Aşan [71] ve Şimşek ve ark. [70] tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeylerinin büyük ölçüde mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve pedagojik formasyon gibi bireysel değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretim kademesinin öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci ihtiyaçlarını algılama ve uygun stratejiler geliştirme kapasitesi üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, pedagojik farkındalığın geliştirilmesi için öğretim kademesinden bağımsız olarak sürekli mesleki gelişim ve deneyim paylaşımının önemi vurgulanmaktadır (14, 78).

Genel olarak, araştırma bulguları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik problemlere ilişkin farkındalıklarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından, genel farkındalık düzeyinde anlamlı bir fark görülmezken, ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda erkek öğretmenlerin farkındalığı daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, erkek öğretmenlerin ergen öğrencilerin davranış ve gelişimsel farklılıklarını yönetme konusunda daha deneyimli veya kendilerini daha güvenli hissettiklerini düşündürmektedir (70,73).

Medeni durum değişkeni incelendiğinde, evli öğretmenlerin ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklanan problemler boyutunda daha yüksek farkındalık sergiledikleri gözlenmiştir. Bu bulgu, evli öğretmenlerin yaşam deneyimlerinin ve olası aile içi sorumluluklarının, öğrencilerin gelişimsel ve sosyal ihtiyaçlarını daha iyi değerlendirmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir (71,75). İlginç bir şekilde, bekar öğretmenler ders algısı boyutunda daha yüksek farkındalık göstermiştir; bu durum, dersin rolünü ve önemini eleştirel olarak değerlendirme yeteneklerinin medeni durumdan bağımsız olarak gelişebileceğini göstermektedir (76).

Eğitim düzeyi öğretmen farkındalığını anlamlı şekilde etkilemezken, mezun olunan bölüm farkındalık düzeylerinde belirleyici olmuştur. Özellikle Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği mezunları, Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi mezunlarına kıyasla ders algısı ve genel pedagojik farkındalık boyutlarında daha yüksek skorlar elde etmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin pedagojik formasyonunun ve mesleki eğitim aldıkları alanın, öğrencilerin ihtiyaçlarını algılama ve yönetme becerilerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (1, 5, 74).

Yaş ve mesleki deneyim de öğretmenlerin pedagojik farkındalığını etkileyen önemli değişkenler olarak öne çıkmaktadır. Özellikle psikolojik ve özel durumlardan kaynaklanan problemler ile ergenlik dönemi özellikleri boyutlarında yaş ve deneyim arttıkça farkındalık da artmaktadır. 41 yaş ve üstü öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler, daha yüksek farkındalık düzeyleri göstermiştir. Bu durum, öğretmenlerin deneyim kazandıkça öğrencilerin psikolojik, sosyal ve gelişimsel ihtiyaçlarını daha iyi tanıdığını ve uygun stratejiler geliştirebildiğini göstermektedir (78).

Görev yapılan yer ve okul türü de farkındalığı etkilemektedir. İlçede görev yapan öğretmenler akademik kaygı boyutunda daha yüksek farkındalık gösterirken, il merkezinde görev yapanlar psikolojik ve özel durum boyutunda daha yüksek skorlar elde etmiştir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler, akademik kaygı, psikolojik ve özel durumlar ile ergenlik dönemi özellikleri boyutlarında özel okul öğretmenlerinden daha yüksek farkındalık göstermiştir. Bu bulgular, eğitim ortamının öğretmenlerin pedagojik farkındalığını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (14). Özellikle devlet okullarındaki öğretmenler, daha geniş öğrenci kitlesi ve çeşitli sosyoekonomik arka planlardan kaynaklanan farklı ihtiyaçlara yanıt vermek durumunda kalmakta, bu da farkındalık düzeylerini artırmaktadır.

Öğretim kademesi açısından ise pedagojik farkındalık düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir; ortaokul ve lise öğretmenlerinin farkındalık seviyeleri benzerdir. Bu durum, pedagojik farkındalığın öğretim kademesinden bağımsız olarak, öğretmenlerin mesleki formasyonu ve deneyimi ile daha çok ilişkili olduğunu düşündürmektedir (1,5 ,71).

Genel olarak, bu bulgular öğretmen eğitimi, mesleki gelişim programları ve okullardaki uygulama süreçlerinin, öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarını artıracak şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle fiziksel ve fizyolojik engellere

yönelik pedagojik uygulamalar ile ders algısına dair farkındalık artırıcı eğitimler, kapsayıcı ve bütüncül bir eğitim yaklaşımının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Deneyim paylaşımı, mentorluk ve mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamasına destek olacaktır (72, 75).

5.1. Öneriler

Öneriler mevcut araştırmaya ilişkin öneriler ve benzer konu üzerine çalışacak olan diğer araştırmacılara ilişkin öneriler olmak üzere iki ayrı amaca yönelik sınıflandırılmıştır.

Mevcut Araştırmaya İlişkin Öneriler;

- Araştırma bulguları, pedagojik farkındalığın cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki deneyim ve mezun olunan bölüm gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik farkındalıklarını artırmak amacıyla öğretmen eğitim programlarında ve mesleki gelişim kurslarında kapsayıcı ve bireysel farklılıklara duyarlı içeriklere yer verilmesi önerilmektedir.
- Yaş ve mesleki deneyim ile pedagojik farkındalık arasında pozitif bir ilişki bulunması, deneyimli öğretmenlerin bilgi ve stratejilerini daha genç öğretmenlerle paylaşmasının önemini göstermektedir. Bu doğrultuda, okul içi mentorluk programları ve mesleki deneyim paylaşım atölyelerinin düzenlenmesi önerilmektedir.
- Devlet okulları ile özel okullar arasında gözlenen farkındalık düzeyi farklılıkları, eğitim ortamının öğretmen farkındalığı üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu nedenle okul yönetimlerinin pedagojik farkındalığı destekleyen öğrenme ortamları oluşturması ve öğretmenlere farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerle etkili iletişim ve sınıf yönetimi stratejileri sunması önerilmektedir.
- Araştırmada erkek öğretmenlerin ergenlik dönemine ilişkin problemlerde daha yüksek farkındalık gösterdiği, evli öğretmenlerin ise sosyal ve gelişimsel ihtiyaçları daha iyi algıladığı saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen eğitim

programlarında cinsiyet ve medeni durum farklılıklarını dikkate alan pedagojik stratejilerin geliştirilmesi önerilmektedir.

- Fiziksel ve fizyolojik engellere yönelik pedagojik uygulamalar ile ders algısına ilişkin farkındalığı artıracak eğitimler, öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını kapsayan bütüncül bir öğretim yaklaşımının gelişmesini destekleyecektir. Bu nedenle beden eğitimi derslerinde çeşitlendirilmiş, bireysel farklılıklara duyarlı etkinliklerin planlanması önerilmektedir.

Diğer Araştırmacılara İlişkin Öneriler;

- Bu araştırmanın bulguları demografik değişkenlerle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda pedagojik farkındalığı etkileyebilecek psikolojik faktörler, öğretmen tutum ve motivasyonları, okul kültürü, yönetim desteği ve mesleki tükenmişlik gibi değişkenlerin incelenmesi önerilmektedir.
- Bu araştırma yalnızca Kırşehir’de bulunan beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Yeni çalışmalarda diğer illerdeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerini içine alan daha büyük bir örneklem grubuyla araştırmalar ortaya konulabilir.
- Farklı öğretim kademeleri, branşlar ve bölgesel farklılıklar dikkate alınarak yapılacak karşılaştırmalı çalışmaların, pedagojik farkındalık konusuna ilişkin genel geçerliliği artıracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Shulman LS. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 1986;15(2):4-14.
2. Darling-Hammond L. *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass; 2006.
3. Tschannen-Moran M, Hoy AW. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 2001;17(7):783-805.
4. Zeichner K. Becoming a teacher educator: Personal knowledge, individual experience, and professional standards. *Teaching and Teacher Education*. 2005;21(2):117-35.
5. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company; 1997.
6. Weiss MR, Ferrer-Caja E. Motivational orientations in sport. *International Journal of Sport Psychology*. 2002;33(4):351-67.
7. Gabbard C. *Lifelong motor development*. 6th ed. Boston: Pearson; 2012.
8. Baumgartner TA. *Management in physical education and sport*. Boston: McGraw-Hill; 2003.
9. Steinberg L. *Adolescence*. 9th ed. New York: McGraw-Hill; 2011.
10. Hardman K. *Physical education in schools: A global perspective*. London: Routledge; 2008.
11. Creswell JW. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage; 2014.
12. Shulman LS. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 1987;57(1):1-22. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.

13. Akbaş S, Köksal G. Öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeyleri üzerine bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2018;18(2):45-62.
14. Demir A. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının cinsiyetle ilişkisi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2020;10(2):123-35.
15. Gay LR, Mills GE, Airasian P. Educational research: Competencies for analysis and applications. 10th ed. Boston: Pearson; 2012.
16. Demir M, Demirtaş Z. Öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının sınıf yönetimine etkisi. Eğitim ve Bilim. 2020;45(203):123-45.
17. Alexander R. Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy. Paris: UNESCO; 2008.
18. Riordan J, Hardman F, Cumbers A. Teaching and learning in schools: Pedagogy and practice. London: Routledge; 2021.
19. Black P, Wiliam D. Sınıf değerlendirmesi ve pedagoji. Eğitimde Değerlendirme: İlkeler, Politika ve Uygulama. 2018;25(6):551-75.
20. Bloom BS. Learning for mastery. Evaluation Comment. 1968;1(2):1-12.
21. Skinner BF. The science of learning and the art of teaching. Harvard Educational Review. 1954;24(2):86-97.
22. Guerriero S. Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. Paris: OECD Publishing; 2017. doi:10.1787/9789264270695-de.
23. Révai N. What difference do networks make to teachers' knowledge?: Literature review and case descriptions. OECD Education Working Papers No.215. Paris: OECD Publishing; 2020. doi:10.1787/75f11091-en.
24. Snoek M. Teacher knowledge and professionalism in the Netherlands. European Journal of Teacher Education. 2010;33(2):145-59. doi:10.1080/02619761003714574.
25. Demirkasımoğlu N. Öğretmenlik mesleğine giriş ve pedagojik bilgi. Ankara: Pegem Akademi; 2010.

26. Depaepe F, Verschaffel L, Kelchtermans G. Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the field has developed over the past 20 years. *Educational Research Review*. 2013;10:34-55. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.001.
27. OECD. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. Paris: OECD Publishing; 2020.
28. OECD. A flying start: Improving initial teacher preparation systems. Paris: OECD Publishing; 2019. doi:10.1787/cf74e549-en.
29. Ulferts H. The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of international evidence from primary to tertiary education. OECD Education Working Papers No.212. Paris: OECD Publishing; 2019. doi:10.1787/ede8feb6-en.
30. Voss T. Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2015;18(2):187-223. doi:10.1007/s11618-015-0626-6.
31. Lachner A, Backfisch I, Stürmer K. Technology-enhanced teaching in school: Exploring the role of teachers' pedagogical content knowledge. *Computers & Education*. 2019; 128:296-310. doi: 10.1016/j.compeduu.2018.09.009.
32. König J, Jäger-Biela DJ, Glutsch N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*. 2020;43(4):608-22. doi:10.1080/02619768.2020.1809650.
33. Stahnke T, Blömeke S. How teacher knowledge translates into classroom practice: An integrated model. *Teaching and Teacher Education*. 2021;104:103414. doi:10.1016/j.tate.2021.103414.
34. Steinberg L. Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Boston: Houghton Mifflin Harcourt; 2014.
35. Eccles JS, Roeser RW. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 2011;21(1):225-41. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x.

36. Cohen J, Feldman RS. Adolescent development and classroom behavior. New York: Routledge; 2018.
37. Wentzel KR. Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In: Wentzel KR, Ramani GB, editors. Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes. New York: Routledge; 2016. p. 135-58.
38. Grogan S. Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children. 3rd ed. London: Routledge; 2017.
39. Fan X, Chen M. Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review. 2001;13(1):1-22. doi:10.1023/A:1009048817385.
40. Epstein JL. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. 2nd ed. New York: Routledge; 2018.
41. Amato PR. Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. Journal of Family Psychology. 2001;15(3):355-70. doi:10.1037/0893-3200.15.3.355.
42. Cummings EM, Davies PT. Marital conflict and children: An emotional security perspective. New York: Guilford Press; 2010.
43. Henderson A, Mapp KL. A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory; 2002.
44. Bailey R. Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. Journal of School Health. 2006;76(8):397-401. doi:10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x.
45. Trudeau F, Shephard RJ. Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2008;5:10. doi:10.1186/1479-5868-5-10.
46. Chen S, Hammond-Bennett A, Mason S, Hypnar A. Physical activity and academic achievement across the curriculum: Results from a 3-year cluster-randomized trial. Preventive Medicine. 2014;66:142-7. doi:10.1016/j.ypmed.2014.06.022.

47. Singh AS, Uijtdewilligen L, Twisk JW, van Mechelen W, Chinapaw MJ. Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 2012;166(1):49-55. doi:10.1001/archpediatrics.2011.716.
48. Castelli DM, Hillman CH, Buck SM, Erwin HE. Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2007;29(2):239-52. doi:10.1123/jsep.29.2.239.
49. Donnelly JE, Lambourne K. Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*. 2011;52(S1):S36-42. doi:10.1016/j.ypmed.2011.01.021.
50. Block ME, Obrušnikova I. Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 2007;24(2):103-24. doi:10.1123/apaq.24.2.103.
51. Goodwin DL, Watkinson EJ. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 2000;17(2):144-60. doi:10.1123/apaq.17.2.144.
52. Robinson SK, Randall L, MacDonald D, Brock S. Overweight and obesity in school-aged children: Implications for physical education participation. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2015;20(2):169-84. doi:10.1080/17408989.2013.832173.
53. Morgan P, Hansen V. Physical education in Australian secondary schools: Implications for promoting physical activity among adolescents. *Health Promotion International*. 2008;23(2):190-7. doi:10.1093/heapro/dan012.
54. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000;55(1):68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.
55. Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge; 2009.
56. Voss T, Kunter M, Baumert J. Pedagogical content knowledge and classroom management in physical education: Effects on teacher quality and student outcomes.

57. Hollenstein L. Öğretmenlerin pedagojik-psikolojik öğretim bilgilerinin öğrencilerin öğretim kalitesi algısı üzerindeki etkisi. *Teaching and Teacher Education*. 2024;56:112-24.
58. Parviainen P, Eklund K, Koivula M, Liinamaa T, Rutanen N. Enhancing teachers' pedagogical awareness of teaching early mathematical skills: A mixed-methods study of a tailored professional development programme. *Early Educ Dev*. 2024;35(5):1103-1125.
59. Gözüm S. Yunanistan ve Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin STEM pedagojik içerik bilgileri: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2022;50(2):123-135.
60. OECD. Understanding teachers' pedagogical knowledge. OECD Publishing; 2017.
61. Stieben ME, Pressley TA, Matyas ML. Research experiences and online professional development increase teachers' preparedness and use of effective STEM pedagogy. *Adv Physiol Educ*. 2021;45(2):191-206.
62. Abdullahi AS. Teachers' knowledge, awareness, and pedagogy of global education in secondary schools [doctoral dissertation]. Miami (FL): Florida International University; 2004.
63. Koçoğlu Z. Yabancı dil öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgileri. *Eğitim ve Bilim*. 2009;34(151):65-77.
64. Farhadi M. İngilizce öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgi düzeyleri ve ihtiyaçları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2023;45(1):89-102.
65. Fraenkel JR, Wallen NE, Hyun HH. How to design and evaluate research in education. 8th ed. New York: McGraw-Hill; 2012.
66. Ulaş M. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Pedagojik Problemler ve Bu Problemlere Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi [yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2017.
67. George D, Mallery P. SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update. 10th ed. Boston: Pearson; 2010.

68. Özdemir M. Lise ve Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışları ile Sorumluluk Duygu ve Davranışları Arasındaki İlişki [yüksek lisans tezi]. Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2019.
69. Yıldız M. Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilerle çalışma konusundaki farkındalık düzeyleri. Spor Bilimleri Dergisi. 2021;32(4):123-135.
70. Şimşek M, Yıldız A, Çolak İ. Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin ergenlik dönemi özellikleri ve sınıf yönetimi becerileri. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2020;9(3):112-127.
71. Aşan G. Beden eğitimi öğretmenlerinin pedagojik farkındalık düzeylerinin cinsiyet ve deneyimle ilişkisi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2023;11(2):45-60.
72. Kaptan F, Bozkurt S. Fiziksel etkinlik kartları uygulamasının öğrencilerin ders içi katılımına etkisi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2021;15(1):23-35.
73. Kaptan G, Bozkurt S. Fiziksel etkinlik uygulamalarının 2. sınıf öğrencilerinin hareket becerilerinin kazanımına etkisi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2021;4(2):86-102.
74. Demir A. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının cinsiyetle ilişkisi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2025;10(2):123-135.
75. Aksoy C. Sınıf öğretmeni adaylarının oyun tutkusu ve risk alma tutumlarının cinsiyetle ilişkisi. ASOS Journal. 2024;13(2):78-92.
76. Kumartaşlı M. Spora ve sosyal etkinliklere katılımın özgüven üzerine etkisi. Int Soc Sci Stud J. 2020;6(71):4400-4404.
77. Çelik M, Aktaş M. Evli ve bekar öğretmenlerin pedagojik farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması. Eğitim ve Bilim. 2020;45(201):1-15.
78. Özdemir M, Kaya H. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin sınıf yönetimi ve pedagojik farkındalık üzerindeki etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 2022;11(4):215-230.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

1-Cinsiyetiniz: Erkek Kadın

2-Medeni Durumunuz: Bekar Evli

3-Eğitim Durumunuz: Lisans Lisansüstü

4-Mezun Olduğunuz Bölüm/Program:

Alan değişikliği:

Antrenörlük:

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği:

Eğitim Fakültesi- Beden Eğitimi ve Spor:

Spor Yöneticiliği:

Rekreasyon/Spor Bilimleri:

Diğer:

5-Yaşınız (Yıl):

6-Mesleki Deneyim ve Tecrübeniz (Yıl):

7-Görev Yaptığınız Yer: İl İlçe Kasaba

8-Görev Yaptığınız Okul Türü: Devlet Okulu Özel Okul

9-Görev Yaptığınız Öğretim Kademesi: Ortaokul Lise

EK 2. Anket /Ölçek

Beden Eğitimi ve Sporda Pedagojik Problem Farkındalık Maddeleri	Tamamen Katılıyor (5)	Katılıyor (4)	Fikrim yok (3)	Katılmıyor (2)	Kesinlikle Katılmıyor (1)
1.Ergenliğin, öğrencilerin dış görünüşünde meydana getirdiği değişimler, öğrencilerde yalnız kalma isteğine sebep olabileceğinden bu dönemdeki öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinde grup aktiviteleri yerine bireysel aktivitelere yönlendirilmelidir .	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Öğrencilerin akademik başarısına beden eğitimi ve spor dersinin katkısının olmadığı düşüncesi doğrudur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Bazı ailelerin beden eğitimi ve spor dersini diğer derslere göre daha az önemsediklerini düşünürüm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4.Ailelerin beden eğitimi ve spor dersine çocuklarının katılmalarını istememeleri bir sorundur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerini planlarken, ergenlik dönemindeki kız ve erkek öğrencilerin gelişimsel özellikleri farklılıkları dikkate alınmamalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Fiziksel engelli ve doktor raporu haricinde herhangi bir sağlık problemi (şeker hastası, epilepsi, kalp rahatsızlığı vb.) olan öğrencilerin sağlıklarını riske etmeyecek şekilde derse katılımlarını sağlamak yerine, dersi kenardan takip etmeleri sağlanmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Akademik başarı kaygısı olan öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinden muaf tutulmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini boş ders veya serbest zaman etkinliği olarak algılaması bir sorundur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. Psikolojik sorunları olan öğrencilere beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerinde çeşitli sorumluluklar verilerek kendilerini gerçekleştirme fırsatı tanınmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Ergenlik dönemindeki öğrenciler agresif davranışlarda bulunabilecekleri için bu yaş grubu çocuklarda mücadeleye dayalı etkinliklerden kaçınılmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Psikolojik sebeplerden dolayı beden eğitimi ve spor dersine katılmak istemeyen öğrencilerle bire bir ilgilenilmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencileri için beden eğitimi ve spor dersinde engel düzeyine göre aktiviteler planlanmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. Çeşitli sınavlara (YGS/ TEOG/ LYS vb.) hazırlanan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini zaman kaybı olarak görmeleri normaldir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Ergenlik dönemindeki öğrenciler beden eğitimi ve spor dersinde sadece hemcinsleriyle (erkek erkeklerle- kız kızlarla) aktivite yapmak isterlerse buna imkân tanıyan planlamalar/uygulamalar yapılmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. Kilolu öğrenciler kilolarından dolayı spor kıyafeti giymek istemezlerse kesinlikle derse alınmamalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16.Beden eğitimi ve spor dersine katılım çeşitli sınavlara (YGS/ TEOG/ LYS vb.) hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını azaltır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17.Beden eğitimi ve spor dersinin akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği algısı yanlıştır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. Kız öğrencilerin ergenlik döneminde başlayan menstrüasyon durumundan (âdet görme) dolayı beden eğitimi ve spor dersine belli dönem ve aralıklarla katılmak istememesi olağan karşılanmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19.Sportif becerileri sergileme konusunda özgüveni düşük öğrencilere beden eğitimi ve spor dersinde herhangi bir sorumluluk verilmemelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20. Çeşitli sebeplerden dolayı spor kıyafeti giymeye utanan öğrenciler olabilir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Ek 3. Etik Kurul Onay Belgesi



KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Şener ERSOY		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	18.04.2025		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi (Kırşehir İl Örneği)”		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	Eğitim Fakültesi Toplantı Salonu	14.05.2025	11:30
Karar No	Karar Tarihi	14.05.2025	
	Karar No	2025/09/24	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Şener ERSOY'a ait “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Pedagojik Problemlere İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi (Kırşehir İl Örneği)” başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdaki resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna *oy birliğiyle karar verildi.*

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

(Form No: FR- S86 : Revizyon Tarihi: .../.../... : Revizyon No: ...)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Şener Ersoy
Doğum Yeri	*****
Doğum Tarihi	**.*.*.****
Uyruğu	*.*.
Telefon	**** * * * *
E-Posta Adresi	*****@hotmail.com

Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Dicle Üniversitesi
Fakülte/Yüksekokul	Eğitim Fakültesi
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
Mezuniyet Yılı	2001

Yüksek Lisans	
Üniversite	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Enstitü	Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Programı	Sporda Psikososyal Alanlar
Mezuniyet Yılı	2026

Bildiriler
Ersoy Ş. (2025). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Pedagojik Problem Farkındalığı: Kırşehir Örneği. VI. Uluslararası Aspendos Bilimsel Araştırmalar Kongresi 29-30 Kasım 2025- Antalya